

46



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**EJECUCIÓN DE LA TAREA CLÁSICA DE TEORÍA DE LA MENTE EN UN GRUPO DE NIÑOS MEXICANOS**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**MARÍA DE FÁTIMA DOMÍNGUEZ LÓPEZ**

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**



**DIRECTOR DE TESIS: LICENCIADA CECILIA SILVA GUTIERREZ.  
REVISOR DE TESIS: LICENCIADO RIGOBERTO LEÓN SÁNCHEZ.  
ASESORES ESTADÍSTICOS: LIC. ALBERTO CÓRDOVA A.  
LICENCIADO GUSTAVO A. PATIÑO M.**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
SECRETARÍA ESCOLAR**



MÉXICO, D.F.

2000

280619



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedico este trabajo:

A mi mamá porque me ha enseñado, que para llegar a la meta hay que ser constantes y no dejarse vencer por los pequeños o grandes obstáculos de la vida.

A toda mi familia por su apoyo.

Gracias a mis maestros:

Lic. Cecilia Silva

Lic. Alberto Cordova

Lic. Gustavo Patiño

Mtro. Rigoberto León

por mostrarme mis errores y hacer que aprendiera de ellos y  
a todas aquellas personas que me hicieron más sencillo este  
camino.

A mis amigos.

## INDICE

Pág.

Introducción	1
Capítulo 1. ¿Qué es la mente?	3
Capítulo 2. Teoría de la Mente y Falsa creencia	24
2.1 Definición de Teoría de la Mente.	
2.2 Estados Mentales.	
2.3 Experiencia Interior.	
2.4 Constructos Teóricos	
2.4.1 Intencionalidad.	
2.4.2 Falsa Creencia.	
2.4.3 Juego de Pretender.	
2.4.4 Distinción entre Apariencia y Realidad.	
2.4.5 Reconocimiento del Acceso de Información como Fuente de Conocimiento.	
2.5 Piaget y el desarrollo de la Teoría de la Mente.	
Capítulo 3. Metodología	50
3.1 Justificación.	
3.1.2 Planteamiento del problema.	
3.2 Hipótesis.	
3.3 Variables.	
3.3.1 Definición de variables.	
3.4 Método.	
3.5 Procedimiento.	
3.6 Procedimiento para recabar datos.	

Capítulo 4. Análisis de Resultados	55
4.1 Análisis de Resultados de la escala cualitativa.	
4.2 Análisis de Resultados de la escala cuantitativa.	
Capítulo 5. Discusión	69
Referencias	72
Apéndices.	

## INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas del siglo XX se inició una línea de investigación dentro de la psicología cognitiva, que recibió el nombre de *Teoría de la Mente*, y que consiste en el reconocimiento de la mentalidad del otro. Concretamente, se considera que el uso adecuado de esta habilidad se vuelve evidente a partir de los 4 años pues hasta entonces, los niños son capaces de inferir estados mentales en ellos mismos y en los otros usando una serie de atribuciones para explicar y predecir las conductas en función de los contenidos mentales (Leslie, 1988).

Para poder hablar de *Teoría de Mente*, es necesario que se cumplan los siguientes criterios:

1. Los estados mentales deben referirse a un contenido específico.
2. Es indispensable que exista *alguien* (una persona) que tenga una actitud hacia un contenido determinado (intencionalidad).
3. Debe ser posible el *descubrimiento* de un estado mental en otros.
4. Es necesario que el descubrimiento de los estados mentales permita hacer *predicciones* sobre el comportamiento de aquél que presente tales estados (Silva, 1994).

Harris (1989) sostiene que los niños entienden, y son conscientes de los estados mentales de los demás, basándose en un tipo característico de comprensión imaginativa, pues la imaginación le permite al niño manipular la realidad. En este sentido, la imaginación y la capacidad de simular hacen que el niño pueda concebir realidades propias y de los otros. En función de lo anterior, si comprendemos lo que la otra persona siente o percibe en una situación, podemos imaginar lo que otra persona sentiría o percibiría. Así, es a partir de la relación que tienen los niños con los demás, que inician su conocimiento de los estados mentales: desear, pensar, creer, suponer, dudar, olvidar, etc., (Delval, 1994; Baron-Cohen, 1995).

La *Teoría de la Mente* se ha estudiado mediante tareas experimentales comprendidas en cuatro áreas principales: *juego de pretender; distinción*

*entre apariencia y realidad: acceso de información como fuente de conocimiento y falsa creencia.*

Este trabajo estará centrado en la comprensión de la última, ya que es la más importante en el marco de la *Teoría de la mente* pues, para que los niños tengan éxito en una tarea de falsa creencia, es necesario que sean expertos en el juego de pretender, distinguir entre apariencia y realidad y reconocer la información como fuente de conocimiento.

Lo anterior se debe a que, para tener éxito en tareas de falsa creencia, los niños deben utilizar su poder metarepresentacional para poder atribuir estados mentales erróneos a los otros y reconocer los propios en ciertas circunstancias, lo que implica el despliegue de diversas habilidades cognitivas (Leslie, 1988), pues deben ser capaces de representar el mundo no sólo "como es o como no es", sino apreciar que una persona puede equivocarse tomando una creencia como real aunque no lo sea, o como correcta aunque sea incorrecta.

Así, la finalidad de este trabajo es explorar cómo maneja la falsa creencia un grupo de niños mexicanos, dado que sólo se ha estudiado en niños europeos y estadounidenses, siendo que algunos datos antropológicos sugieren que el reconocimiento de los estados mentales es universal y que se da en todas las culturas (Brown en Baron-Cohen, 1995). Por tanto, los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Establecer si existe *Teoría de la Mente* en un grupo de niños mexicanos, mediante la solución de una tarea de falsa creencia (diseñada por Baron Cohen, Frith y Leslie, 1985) [Ver apéndice 1].
- Identificar la edad de aparición de la *Teoría de la Mente* en un grupo de niños mexicanos.
- Identificar los diferentes niveles de respuesta a la tarea de falsa creencia.
- Determinar si el período de desarrollo en el cual se encuentran los niños modifica las respuestas a la tarea de falsa creencia.

La muestra para este estudio se seleccionó de manera intencional no-probabilística, y consta de 120 sujetos de 2 a 5 años (50 niños y 70 niñas distribuidos en 4 grupos de edad), pertenecientes a estancias y jardines de niños de la Ciudad de México.

## Capítulo 1. ¿Qué es la Mente?

El hombre ha tratado de explicar la realidad de su ser y lo que le rodea, y por ello ha desarrollado diferentes propuestas intentado explicar su existencia como parte del mundo en el que esta inmerso. Muchas de estas explicaciones se hicieron en función de la religión con atribuciones a un ser superior, pero conforme se avanzó en el conocimiento de los fenómenos naturales, se empezó a establecer relaciones de causa y efecto. Entre esos fenómenos, los grandes filósofos griegos plantearon también, el estudio de la mente.

Cinco siglos antes de Cristo, Tales de Mileto [625-545 a. C.] se preocupó por buscar una unidad básica que explicara el origen del mundo y propuso que esta unidad básica consistía en una sustancia concreta: el agua. De esta manera, empezó a dar un orden a lo que trataba de explicar descartando las creencias mitológicas con respecto al origen del mundo, lo cual fue un paso primordial en la conformación de la ciencia moderna, ya que empezó por ordenar sistemáticamente lo que trataba de explicar (Vidales, 1978).

Considerando la postura de Tales de Mileto, que describe la naturaleza del mundo físico, Demócrito (Hothersall, 1997) empezó a considerar también al hombre como objeto de especulación. Así, planteó que pequeñísimas partículas (que denomino como átomos) en incansante movimiento eran la base de toda la materia. La mente humana no fue excluida de ese mundo físico, sino que también la consideró como una colección de átomos capaces de influir y ser influidos por eventos del mundo externo por lo que, los contenidos de la mente podrían ser considerados como resultado de la experiencia.

Demócrito también creía que los objetos en el mundo externo emitían rayos de átomos que chocaban contra la mente de quienes los percibían y así se producían las percepciones.

Así, la relación entre mente y materia tomó importancia y, a partir de entonces, los griegos empezaron a cuestionar el buen funcionamiento de los sistemas sensoriales. Zenón de Elea (Hothersall, 1997), intentó demostrar la poca fiabilidad de los sentidos, en particular de la percepción del movimiento, y desarrolló la paradoja de la carrera imaginaria entre la tortuga y Aquiles (el hombre más rápido del mundo en la mitología griega) "Zenón le dio a la tortuga una cabeza de ventaja, así tan pronto como Aquiles alcanzaba ese punto la tortuga ya se había movido un poco más adelante" (Hothersall, 1997, p. 23). Es así como Zenón intentó demostrar que el movimiento es imposible, y que únicamente puede existir en la mente. De esta forma, la paradoja de Zenón rebatió que el pensamiento humano y el alma se pueden entender en los términos de las leyes del mundo físico, siendo el primero en atribuirle al hombre una sección no tangible que toma parte de su vida, esto es, hace la diferencia entre el mundo físico y el mental, estableciendo así un contexto que permitió avanzar en el campo de la filosofía.

Posteriormente, surgieron filósofos de gran importancia como Sócrates, Platón y Aristóteles. Por un lado Sócrates [469-399 a. C.] (Zea, 1974) planteaba que el ser radica en el pensar, en sus objetivos y fines morales, ya que el hombre hace el mal porque desconoce el bien. Además, decía que el papel de un maestro es facilitar el aprendizaje por descubrimiento y no en implantar verdades en la mente de sus pupilos. Su aproximación fue el racionalismo.

Por su parte, Platón [427- 347 a. C.] (Zea, op. cit), pupilo de Sócrates y su sucesor, afirmaba que el conocimiento no deriva de las sensaciones, las cuales algunas veces son erróneas, sino de los procesos de razonamiento sobre las sensaciones. "Hizo énfasis en la diferencia entre las sensaciones derivadas de nuestros sentidos y lo que él llama 'forma', es decir, las estructuras eternas que ordenan el mundo y que nos son reveladas mediante el pensamiento racional" (Hothersall, 1997, p. 25). Además, reconoció que las personas eran diferentes en función de sus capacidades, habilidades y aptitudes. Platón consideraba hereditarias las características y la inteligencia humana. Así, para él, el único camino

para incrementar la exactitud de nuestro conocimiento es por medio de las mediciones y del razonamiento deductivo.

Aristóteles [384-322 a. C.] (Zea, op. cit.), fue el último de los tres principales filósofos griegos. Adoptó una aproximación inductiva observacional en su trabajo y desarrolló los principios básicos de la memoria de objetos, eventos y personas, sustentándose en tres procesos asociativos básicos similitud, contraste y contigüidad. Así, los eventos del mundo se asocian con mayor facilidad y por lo tanto se pueden recuperar en la memoria si se presentan juntos en tiempo y espacio, son iguales o son diferentes. Estos procesos según Aristóteles, se completan gracias a dos influencias. La primera es la frecuencia, es decir, algunas asociaciones y eventos se forman más fácilmente que otras, por la cercanía en tiempo y proximidad física. La segunda es la facilidad, esto es, algunas asociaciones y eventos se forman de manera más sencilla que otros. Así, los recuerdos reflejan nuestras experiencias del mundo y, a su vez, la experiencia es responsable de los contenidos de la mente. En este sentido, para Aristóteles la mente se habilitaba mediante la experiencia, adoptando con ello la posición de un empirista.

Mucho tiempo después, con la caída del imperio Romano, se detiene el pensamiento acerca de la naturaleza del hombre, y la iglesia toma el control acerca de dicha inquietud y coloca a Dios como fuente de todo lo que existe.

Es así como para San Agustín [en el siglo IV-V d. C.] (Sahakian, 1986), la mente era la representación de vida que a su vez era la esencia, y se interesó en el conocimiento y la verdad (citado en García, Moya y Rodríguez, 1992). "El punto de partida para la verdad está en el interior del hombre... siendo que al conocer el alma se podrá contemplar la verdad de las ideas por iluminación divina... ya que de Dios procede la luz natural de la razón que capacita a la mente para poder comparar los entes finitos con las ideas externas" (citado en Zea, 1974, p. 165).

Santo Tomas de Aquino, en el siglo XII, establece las bases de lo que debe ser el orden cristiano. El hombre es una criatura de Dios como todo cuanto existe: "su cuerpo es algo necesario al alma, como la materia lo es a la forma"(citado en Zea, 1974, p. 177). De esta manera, hombre es en cuanto tiene cuerpo y alma, cada parte debe cumplir su misión, el cuerpo debe servir al alma. "Así, que el hombre conoce porque Dios le ha dotado de la gracia para reconocer, dándole la razón, pero que está sólo al alcance del conocimiento para el cual ha sido dotado, para el cual ha recibido la forma, esto es... el entendimiento humano no puede conocer las cosas inteligibles más elevadas; ha sido hecho racionalmente, puede saber algo de Dios porque es la razón suprema" (op. cit, p. 177). Como se puede ver en este caso la razón procede de Dios al igual que el alma ya que el hombre es igual a Dios. Así que, "la diferencia entre Dios y el hombre esta en el alcance de la razón: la razón divina es infinita y la razón humana es limitada. Sin embargo, Dios y el hombre tienen algo en común, la razón, aunque sean distintos sus alcances. Dentro de sus límites el hombre participa de una parte del ser racional de la divinidad. Una parte de Dios está al alcance de la razón humana, la parte más limitada, la que parte de sus obras, de sus criaturas; otra parte está fuera del alcance de la razón humana" (op. cit, p. 179).

Los siglos XII y XIII fueron testigos del establecimiento de catorce universidades. Las primeras fueron en París y Bologna. La Universidad de Oxford fue fundada en 1264 después de que el rey Enrique II prohibió a los eruditos ingleses viajar a París. Por otra parte, la universidad de Cambridge, fue fundada en 1284. Estas instituciones llegaron a ser útiles para el desarrollo de la ciencia, sin embargo, el siguiente siglo fue caracterizado por conflictos, guerras, anarquía, gobernantes desquiciados y enfermedades; posteriormente, con el renacimiento de la ciencia, se dio una transformación en el aprendizaje de las artes y de la literatura durante los siglos XV y XVI, donde se encuentran los antecedentes formales filosóficos y científicos de la psicología (Hothersall, 1997).

En 1543 Nicolás Copérnico [1473-1573] (Hothersall, 1997) publicó su visión heliocéntrica del universo, y fue catalogado como reformador de la astronomía ya que cambió para siempre las concepciones del universo. Más adelante, Galileo Galilei [1546-1642] (op. cit.) desarrolló la astronomía del renacimiento y estableció los fundamentos del método científico que hasta la actualidad se utiliza. Galileo "fue pionero en los experimentos con los que desarrolló el método para controlar ciertos factores (variables) mientras se manipulan y se miden otros. El control cuidadoso y la medición de variables conforman un modelo para las ciencias físicas y biológicas y finalmente para la Psicología" (op. cit, p. 41).

Además de los avances en la ciencia, también el desarrollo filosófico durante el renacimiento proporcionó fundamentos para los psicólogos. Los filósofos de esta época se interesaban en el conocimiento de las cosas y sus causas además de desarrollar razonamientos y teorías que posteriormente causaron influencia en los psicólogos. Por ejemplo, René Descartes [1596-1650] (Gardner, 1987) es el principal representante del dualismo mente-cuerpo, y propuso que el hombre se distingue de las demás criaturas por su capacidad de razonar: característica esencial de la mente, misma que situó en la glándula pineal (localizada en la zona dorsal del cuerpo calloso) donde tiene lugar la interacción con el cuerpo (Caparrós, 1993). De esta forma, es el primero en darle a la mente un sustrato físico.

Durante los años posteriores al Renacimiento se dieron grandes avances en la filosofía que dieron aportaciones significativas a la psicología. Los primeros empiristas como John Locke y George Berkeley hicieron hincapié en los efectos de la experiencia sobre la mente pasiva. (Mendick, 1981).

Locke [1632-1704] fue el primer empirista británico importante. Propuso que la experiencia sensorial es la única fuente confiable de conocimiento y descartó que las ideas innatas fueran el origen del mismo. De esta manera, la propuesta de Locke se basa, de manera contraria a la de

Descartes, en que el individuo se transforma en racional y consciente gracias a su experiencia con los objetos del mundo exterior (Apel, 1988).

El sucesor inmediato de Locke en el empirismo fue George Berkeley [1686-1753] y propuso que "sólo las expresiones sensibles pueden ser directamente percibidas" (citado en Grossman, 1969, p. 34) es decir, que la existencia del mundo material dependerá de la percepción que el individuo tenga de su propio mundo, donde la mente es capaz de posibilitar sensaciones y concebir ideas.

Las propuestas tanto de Locke como de Berkeley ejercieron influencia en la filosofía de los siglos XVII y XVIII, sin embargo, tuvieron oponentes. Uno de ellos fue Gottfried Wilhelm Leibniz [1646-1746] que se negaba a aceptar las consideraciones empiristas de Locke sobre los contenidos de la mente. "Suponía que el aspecto más obvio de la mente es actividad mental que se hacía patente en todas sus observaciones psicológicas de modo inmediato. Así pues, decía que toda actividad relacionada con la mente era persistente y activa, por lo tanto, unitaria" (Sahakian, 1990, p. 56). Esto es, que la mente y el cuerpo trabajan de manera paralela y las correlaciones existentes entre ambos lo hacen parecer uno solo.

Admitió también que los humanos pueden actuar de acuerdo con los resultados de la experiencia en tres cuartas partes de sus actos pero no en todos. Leibniz creía que los filósofos empiristas estaban en un error al negar la existencia de ideas, verdades, disposiciones, hábitos y potenciales innatos. "En lugar de una hoja en blanco para ser escrita por la experiencia, la mente para él en el momento de nacer era un bloque de mármol veteado en el que las vetas representaban las disposiciones innatas de la mente. La mano del escultor libera una figura de ese bloque, pero la figura estaba presente antes de que el cincel fuera siquiera levantado. De la misma manera las ideas están presentes en la mente desde el nacimiento y la función de la experiencia es permitir que emerjan" (Hothersall, 1997, p. 64).

Leibniz creía que el cuerpo humano y la mente eran dos leyes paralelas. Para él la mente era un agente activo, y su función se podría describir como una "actividad psicológica".

A partir de que los primeros empiristas analizaron a la mente en sus partes (componentes), filósofos como Hume y Hartley comenzaron a buscar leyes que describieran cómo se conectaban o combinaban esas partes.

Hume [1711-1776] (citado en Gardner, 1987) propone que el conocimiento de la mente se da del mismo modo que conocemos la materia, es decir, mediante la percepción que el individuo tiene de su propio medio: como un escenario de teatro donde aparecen en escena las experiencias del individuo, organizadas de manera coherente. Por su parte, Hartley [1705-1757] se ocupó del problema mente cuerpo desde la perspectiva fisiológica. "Desde el punto de vista fisiológico, Hartley fue el primero en indicar las partes del cuerpo que tenían que ver con la mente, que era 'su asiento'. Él decía que el cerebro, la medula espinal y los nervios tienen que ver con la sensación y los movimientos, pero las ideas dependían únicamente del cerebro" (Sahakian, 1990, p. 84).

Con Hartley, en 1749, el empirismo británico se convirtió en asociacionismo inglés y alcanzó su culminación con James Mill en 1829; cuyas afirmaciones acerca de los compuestos mentales se atenuaron en manos de John Stuart Mill. Hay que hacer notar que entre las propuestas de Hartley y James Mill pasaron 70 años, durante este periodo en Escocia, Thomas Reid [1710-1796] analizó la mente en facultades mediante actividades determinadas; presentó por primera vez el problema de cómo las sensaciones existen en sí y, por sí mismas, se convierten en percepciones que indican los objetos reales. Así, clasifica 24 poderes de la mente: imaginación gratitud, piedad, etc. Y como poderes intelectuales la percepción, la memoria, el gusto moral, la concepción, etc. (Boring, 1980).

Por otra parte, Thomas Brown [1788-1820] buscaba un principio para explicar la forma en la cual funciona la mente. A este principio lo llamó "sugestión" que podía usarse para explicar la distinción entre la percepción y la sensación; la sugestión parecía implicar menos compuestos artificiales y sonaba más como el proceso familiar por medio del cual el pensamiento conduce al pensamiento (Sahakian, 1990).

“Brown apeló a las diferencias tales como la duración relativa de las sensaciones originales, su viveza relativa, su frecuencia relativa, su novedad relativa, el refuerzo de una por muchas otras ideas, lo mismo que las diferencias en los hábitos y en la naturaleza de las personas” (Boring, 1980, p. 232).

Así, a partir de Brown, la línea del asociacionismo pasa directamente a James, aunque hay que hacer notar la influencia de Locke y de Hume en la psicología francesa en el siglo XIX.

Etienne Bonnot de Condillac [1715-1780] tomó como tarea introducir la filosofía de Locke en Francia, por tal razón en la filosofía francesa destaca el empirismo y el sensacionismo. Su obra más importante es *Traité des sensations* (1754) en el cual utilizó la famosa metáfora de la estatua consciente para mostrar cómo funciona el empirismo analítico (Mendick, 1981).

Condillac eliminó la reflexión de Locke en la misma forma como eliminó las ideas innatas de Descartes, pues decidió que no eran necesarias. Afirmaba que toda vida mental se deriva de la experiencia de la sensación. Para ejemplificar esto, su parábola decía: “Imaginemos una estatua que tenga solamente un sentido. Supongamos que sea el olfato. La estatua huele una rosa, o más bien, es esa rosa durante el tiempo que la huelo, porque no hay más que exista en ella que ese olor. Puede decirse así, que esta atendiendo a ese olor y vemos cómo aparece la atención en la vida mental. Se va el primer olor y llega otro luego regresa el primero y la estatua sabe que lo que se fue puede volver nuevamente [...] al volver un olor agradable se dice que la estatua compara” (Boring, 1980, p. 234). Esto es, redujo la mente a la sola experiencia sensorial.

Más adelante, Charles Bonnet utilizó la parábola de Condillac, adicionando a la estatua terminaciones nerviosas. Esto es, Bonnet se anticipó a las doctrinas de las energías nerviosas, específicamente decía: “cada sentido está probablemente limitado a diferentes fibras

específicas" (citado en Boring, 1980, p. 235). Es innegable que el empirismo francés le dio fuerza a los asociacionistas ingleses del siglo XIX (Bain y Spencer, los Mill). Sin embargo, se inclinaba por el materialismo propuesto por Descartes, él proponía que los animales eran autómatas. Su preservación del alma como sustancia inextensa favoreció al surgimiento de la filosofía materialista.

Es así como Julien Offray de la Mattrie [1709-1751] se convirtió en materialista. Decía que el hombre no es más que una "máquina" ya que no encontraba un punto de distinción entre el pensamiento y el alma, considerándola igual de mortal como el cerebro. Así, tomó una dirección contraria al espiritualismo (Hothersall, 1997). Más adelante, Pierre Jean George Canabis [1757-1808] (citado en Sahakian, 1990) aceptó el mecanismo de La Mattrie, quien sostenía que el cerebro es el órgano del pensamiento. Rechazó la noción de Descartes de que el alma es independiente del cuerpo, aunque ambos interactúan, observó que existían estados evolutivos en la mente conforme va creciendo el individuo. Se refirió a la estatua de Condillac como algo difícil de aceptar; el empezar su vida mental sólo con el olfato era poco coherente "se necesita tener consciencia de su propio cuerpo con el fin de unificar la experiencia que llega" (Boring, 1980, p. 239). Es así como Descartes, Condillac, La Mattrie y Canabis fundamentaron la psicología del siglo XIX y comienzos del XX. De esta forma el asociacionismo, con James Mill, John Stuart Mill y Alexander Bain, vio su culminación en el siglo XIX.

James Mill [1773-1836] defendió los compuestos mentales, y propuso que "un pensamiento sigue a otro pensamiento; una idea a otra, incesantemente. Si nuestros sentidos están despiertos, continuamente recibimos sensaciones del ojo, oído, tacto y así sucesivamente; pero no sólo las sensaciones. Después de las sensaciones, las ideas son excitadas de manera interminable a partir de las sensaciones antes recibidas; después esas ideas se presentan de manera constante" (Sahakian, 1990, p. 92). La descripción de Mill es lineal y secuencial. Es una representación de una mente en gran parte pasiva donde se analizan sus elementos. Los eventos externos dan surgimiento a las sensaciones, las

cuales son seguidas en la conciencia por una corriente de ideas asociadas.

John Stuart Mill [1806-1873] hijo de James Mill “desarrolla un modelo químico de la mente, en el que las ideas simples se fusionan o se funden para formar ideas complejas. Esto es cuando las impresiones han sido frecuentemente experimentadas en conjunción cada una de ellas hace surgir en forma instantánea la idea del grupo entero, entonces esas ideas algunas veces se derriten y se funden en alguna otra y aparecen no como varias ideas sino como una”(Hothersall, 1997, p. 72). Es decir, la teoría de la mecánica mental de su padre fue complementada por una química mental. Para John Stuart Mill el todo asociativo de una idea compleja es algo más que la suma de las ideas simples que la componen. La mente es activa; por tanto, la psicología debía definirse como “la ciencia de las leyes elementales de la mente” (Hothersall, op. cit. p. 72).

Continuando con los asociacionistas, Alexander Bain [1818-1903] al igual que Hartley, le preocupaban las explicaciones fisiológicas de las acciones humanas y el pensamiento y sostuvo que los datos conscientes son de primordial importancia. También reconoció la relevancia de los impulsos internos y con ellos desarrolló una concepción activa en lugar de una pasiva acerca de motivación. Fundó la revista *Mind*, siendo ésta una contribución considerable para el desarrollo de la Psicología como una disciplina independiente tanto de la filosofía como de la fisiología (Hothersall, 1997).

Las propuestas de Locke y Berkeley también contaban con oponentes como es el caso de Immanuel Kant [1742-1804] (Churchland, 1988). Kant inició sus estudios sobre la mente con una síntesis del empirismo y el racionalismo, dado que el mundo exterior estimula al individuo, y categorizó el pensamiento en conceptos elementales de la razón: cantidad (unidad, pluralidad y totalidad); cualidad (realidad, negación y limitación); negación (sustancia, accidentes, causa, efecto y reciprocidad) y modalidad (posibilidad, existencia), que según él

constituyen el equipo mental del entendimiento humano (Gardner, 1987).

Dentro de las propuestas de Kant, la información sensorial y *apriori* son definidas como las representaciones de un procedimiento donde los esquemas por medio de la imaginación, ofrecen su imagen a un concepto que sirve para la interpretación de la experiencia, es decir, para que la mente coordine sensaciones como ideas, a través de la experiencia de manera selectiva por medio de categorías y de los esquemas que pueden formar con éstas (Gardner, 1987).

Considerado seguidor de Kant, Johann Friedrich Herbart [1776-1841] propuso que la mente era unitaria y no podía ser dividida en partes. "Por lo cual consideraba que la psicología no podía ser experimental debido a la unidad del alma" (Boring, 1980, p. 276). Sin embargo, es catalogado como un filósofo que provocó una gran influencia para la psicología fisiológica experimental. Así pues, los trabajos realizados por Herbart influyeron en los trabajos de Fechner y Wundt.

Gustav Fechner [1801-1887] propuso "que existía una identidad entre la mente y la materia, y que todo el universo puede ser entendido desde el punto de vista de su conciencia, esto es, considerar la mente y la materia como dos formas alternativas de considerar al mundo" (Sahakian, 1990, p. 136), y describió también, la relación entre la mente y el cuerpo, entre lo material y lo mental, mediante la cuantificación de las relaciones entre el mundo físico y la psicología.

Para completar lo anterior, parece necesario conocer algunos postulados específicos acerca de la relación del cerebro con la mente.

Desde el punto de vista fisiológico, hubo grandes pensadores que proponían estudiar la igualdad entre las características físicas del cerebro y la mente, partiendo de "que el cerebro era el órgano de la mente" (Boring, 1980, p. 73). Así, Franz Joseph Gall [1758-1828], propone una

correlación entre las características físicas del cerebro y la razón. Consideraba, de acuerdo con los resultados de su análisis, que la mente tiene 37 poderes. Esto es, afirmaba que las facultades y los poderes de la mente están localizados en forma diferente en el cerebro y un exceso de cualquier facultad está, asimismo, correlacionado con él. Aunque la frenología fue severamente criticada, también fue aceptada, considerando la importancia que tuvo en el pensamiento científico de la época (Hothersall, 1997).

Wilhelm Wundt por su parte "rechazó que existieran mentes para ser estudiadas separadamente de los cuerpos" (Sahakian, 1990, p. 153), por lo que se propuso el estudio analítico de la mente humana, adulta, normal, generalizada, mediante la introspección. La mente o conciencia inmediata no es algo perteneciente a la metafísica, sino un proceso, por lo que es importante buscar su estructura elemental, sus últimos elementos básicos y los atributos de cada uno, así como la conexión o enlace de los mismos para formar otros más complejos. Tres son los elementos que plantea Wundt sobre los que descansa toda actividad mental: la sensación (elementos predominantes al fenómeno de percepción), la afección o sentimiento (elemento predominante de la emoción) y la imagen (elemento de la idea). Cada imagen y sensación posee una cualidad típica, una duración temporalmente variable, un cierto grado de intensidad y puede presentarse a la conciencia con mayor o menor claridad. A partir de que Wundt fundó el primer laboratorio de psicología en 1879, se le consideró como ciencia formal (García, Moya y Rodríguez, 1992). El principal interés de Wundt eran las técnicas para descubrir las leyes naturales de la mente humana. En la búsqueda de las unidades básicas del pensamiento, investigó los procesos por medio de los cuales creamos patrones significativos a partir de los estímulos sensoriales. Es así como al centrarse en las unidades básicas de la experiencia y en las combinaciones en las que ocurren, se establece una corriente dentro de la psicología que se denomina estructuralismo (Morris, 1997).

Sin embargo, en este tiempo la teoría de la evolución tenía un auge que dio origen a la psicología animal. "Cuando los animales eran

considerados autómatas y los hombres poseían alma, no había ninguna razón para interesarse científicamente por la mente de los 'animales', sin embargo, cuando se aclaró que no existía separación en lo cotidiano entre la mente del hombre y lo que se consideraba el equivalente a la 'mente' de los animales, se presentó la razón para estudiarla" (Sahakian, 1990, p. 142). Este punto de partida surge con Darwin. En su publicación *Expresión de las emociones en el hombre y en los animales* [1872], concluye que la conducta emocional del hombre depende de la herencia de ciertos comportamientos de la vida animal (Hothersall, 1997).

No obstante, el interés por saber qué es la mente, llevó a Herbert Spencer [1820-1903] (Sahakian, 1990) a comparar fenómenos mentales con aquellos que más se le asemejan. Así pues, los fenómenos de la vida corporal son los más parecidos a los de la mente, considerando a la vida como el ajuste continuo de relaciones internas a relaciones externas, por lo que los fenómenos mentales se van ajustando a los acontecimientos que se presentan en la vida de los seres desde el menos evolucionado hasta el de mayor complejidad evolutiva.

Más adelante William James [1842-1910] planteaba que el enfoque de Wundt estaba equivocado. Decía "nuestra mente constantemente entrelaza asociaciones, revisa la experiencia, empieza, se detiene, salta hacia delante y hacia atrás en el tiempo. La conciencia, un flujo continuo [...] las percepciones, asociaciones, las sensaciones y emociones no se pueden separar" (Morris, 1997, p. 22). Es así como al centrarse en la experiencia cotidiana, dio paso a la teoría funcionalista. James proponía que la mente humana y la conciencia no se podían reducir a la fisiología, a la química o la anatomía, de manera que consideraba que "los procesos mentales se deben estudiar en su dimensión funcional... (como instrumentos que posee el organismo para mejor adaptarse al ambiente), esto es, estudiar la conciencia con su capacidad selectiva para lo útil; el proceso del pensar para explicar y comprender mejor los caminos por los que discurre, el hábito como resultado de un aprendizaje que permite al sujeto dominar con mayor rapidez y precisión a las exigencias del medio. Por lo tanto la mente se libera de la mayor parte de las actividades cotidianas automáticas para poder

dedicarse a actividades superiores” (García, Moya y Rodríguez, 1992, p. 248).

Más adelante, George John Romanes [1848-1894] (Sahakian, 1990) se preguntaba ¿cuál es la clase de actividades a las que podemos considerar indicadoras de que se tiene mente? Para poder hablar de la existencia de la mente, se deben cubrir algunos puntos como: las actividades deben ser ejercidas por un organismo vivo; debe sugerir la presencia de esos elementos a los que reconocemos como características distintas de la mente como tal, la conciencia y la elección, sentimientos o intenciones.

No hay que dejar de mencionar que numerosos pupilos de Wundt, en especial de Estados Unidos, fundaron laboratorios y departamentos de psicología. Es así como Edward Bradford Titchener [1876-1927] tuvo importancia en el desarrollo de la psicología de Estados Unidos. “Titchener es considerado como el espejo equivocado de Wundt ya que era más rígido e inflexible. Excluía del campo de la psicología cualquier cosa que no pudiera estudiarse mediante la introspección controlada de forma rígida, no había cabida para la antropología de Wundt, para la psicología comparativa e infantil dentro del sistema de Titchener. Solo adoptó un aspecto de la psicología de Wundt (el estudio de la sensación mediante la introspección) a la cual le dio el nombre de estructuralismo (que es el estudio de las estructuras de la mente consciente). Para él, la psicología era ‘la ciencia de la mente’ es decir, el estudio de la mente humana adulta, normal; no el estudio de la mente de los niños, los animales o los enfermos. La psicología de Titchener se interesaba por la mente en general y no por mentes individuales” (Hothersall, 1997, p. 147). Esto es, le interesaban las percepciones de los estímulos externos y no las interpretaciones personales. Titchener marcaba la diferencia acerca de lo que es la mente para los psicólogos y para las personas no especializadas en dicho campo. Las personas conciben la mente como algo dentro de la cabeza que piensa, aprende y recuerda: un modelo interno. Tal concepción, decía Titchener, es infructuosa. Al explicar el pensamiento como si se debiera a la actividad de la mente, no se explica nada. Todavía existe el problema de dar cuenta de las acciones del modelo mental. Para

Titchener “la psicología como ciencia de la mente tenía una triple tarea: analizar la suma total de los procesos mentales, identificar sus elementos y mostrar cómo se armonizan. Descubrir las leyes determinantes de las conexiones entre estos elementos y descubrir en detalle las correlaciones de la mente en el sistema nervioso” (Hothersall, *op.cit.* p. 147). Titchener creía que los procesos mentales debían observarse, cuestionarse y describirse en función de hechos observables.

El trabajo de Wundt en su laboratorio, atrajo el interés de cómo se estaba estudiando la mente de manera objetiva, mediante experimentos cuidadosamente controlados. James Mckeen Catell [1860-1944] fue uno de los primeros en estudiar con Wundt. Catell (García, Moya y Rodríguez, 1992) introduce la palabra “test” en la psicología, promoviendo en la publicación de su artículo “*Mental test and their measurements*”. Un método de investigación que sólo medía los procesos sensoriales y no los procesos mentales.

Una preocupación común por la función mental caracterizó a Cattell y a James. Cattell estudió y midió las funciones mentales, y los tiempos de reacción ante respuestas físicas, mientras James, se dedicó al estudio de la conciencia humana, siendo así como los conceptos teóricos de Cattell y James, establecieron un enfoque funcionalista de la psicología en Estados Unidos.

Sin embargo, el funcionalismo como tal comenzó en la Universidad de Chicago con John Dewey [1859-1952], James Rowland Angell [1869-1949] y Harvey A. Carr [1873-1954].

Dewey publicó el trabajo que se ha convertido en clásico en la psicología: *El concepto de arco reflejo en la psicología* (Hothersall, 1997). Influído por Darwin, Dewey en su funcionalismo enfatizaba las funciones y el valor adaptativo de la mente y la conciencia. Concebía el arco reflejo psicológico como una unidad coordinada que debía verse como un todo. También criticó las dicotomías estímulo-respuesta y

sensación-idea, ya que sugieren entidades psicológicas separadas en lugar de un conjunto coordinado. Su carrera como psicólogo terminó en 1904; nunca realizó experimentos controlados ni pruebas psicológicas. Sin embargo, es considerado uno de los fundadores de la psicología estadounidense. (Hothersall, 1997).

Quien sustituyó a Dewey en la universidad de Chicago fue James Rowland Angell. Él veía el funcionalismo como una aproximación que difería en forma crucial de la psicología de las operaciones mentales o funciones; y al estructuralismo como la psicología de los elementos mentales. Esto es, el funcionalismo se pregunta: *¿para qué es la mente?* Y el estructuralismo: *¿qué es la mente?* Según Angell, la psicología debe estudiar el pensar, no los pensamientos. Durante la primera guerra mundial Angell sirvió en el comité para la clasificación del personal, al abandonar Chicago la cátedra del departamento de psicología fue impartida por otro de sus estudiantes Harvey A. Carr. Este desarrolló la posición funcionalista cuando las polémicas y controversias iniciales habían muerto. Sin embargo, no sólo estos autores (Dewey, Angell y Carr) siguen la línea del funcionalismo, sino que Edward L. Thorndike [1874-1949] tiene también una aproximación funcionalista (Sahakian, 1990).

Aunque a Edward L. Thorndike se le reconoce por sus investigaciones en la psicología animal, sus trabajos en el campo de la psicología de la educación aportaron resultados importantes al estudio de la mente. Como exponente del funcionalismo Thorndike se interesaba en las funciones mentales como adaptaciones y ajustes al entorno. De esta manera, Thorndike "en 1896 comenzó su primera investigación independiente; este trabajo estuvo inspirado en la creencia de James acerca de las demostraciones de la lectura de la mente; la persona cuya mente presuntamente está siendo leída hace sutiles movimientos faciales que pueden proporcionar claves al 'lector de la mente'. La hipótesis del experimento era que esos movimientos sutiles pueden ser vistos con mayor facilidad por los niños que por los adultos, por tanto, Thorndike estudió niños de tres a seis años de edad. Se sentaba enfrente del niño y pensaba en un número, una letra o un objeto mientras el niño trataba

de adivinar lo que estaba pensando, sus resultados no apoyaron su hipótesis, pero el procedimiento experimental tuvo como detalle significativo; por cada respuesta correcta el niño recibía una pieza de caramelo. Éste fue el primer uso que Thorndike hizo de una recompensa explícita. Aunque los niños disfrutaban los experimentos las autoridades de la escuela recelaron de la lectura de la mente de Thorndike y se negaron a que continuara. Así, Thorndike se vio forzado a considerar otras posibilidades de investigación, y cambió al aprendizaje animal" (Hothersall, 1997, p. 384).

La primera década del siglo XX fue testigo de los primeros intentos por medir una función particular de la mente humana: la inteligencia.

Tomando en cuenta los trabajos de Catell, Alfred Binet [1857-1911] (conocido por elaborar pruebas de inteligencia), investigó el desarrollo de la cognición en sus hijas; Madeleine de cuatro años y medio de edad y Alice de dos años y medio, detectando en ellas diferencias individuales. En 1890, Binet publicó tres trabajos en los que describió sus observaciones. Afirmó que las niñas reconocían cosas en los dibujos de líneas simples y eran capaces de describir los usos de los objetos cotidianos (Sahakian, 1990).

En 1920, Jean Piaget [1896-1980] trabajó con Theodore Simon. Analizando las respuestas "erróneas" que los niños daban regularmente a cuestiones de las pruebas de inteligencia. Piaget se sorprendió el encontrar que las respuestas caían en patrones que diferían de acuerdo con las edades de los niños, y dirigió su trabajo hacia el estudio del conocimiento, transformando la epistemología (anteriormente ubicada como una rama de la filosofía) en una ciencia (Tortosa, 1998).

Por otra parte, filósofos como Boole, Frege, Peano, Perce y, finalmente, Rusell y Whitehead (Gardner, 1987), aceptaban que la experiencia era un factor importante e hicieron hincapié en que el conocimiento por medio de la inferencia, podía ser una herramienta lógica para conocer el mundo.

Para otros autores, como por ejemplo Alfred North Whitehead (Grossman, 1969), el lenguaje era importante, ya que es la representación viva del pensamiento: es donde el hombre utiliza figuras, símbolos y una interpretación de su mundo. En este siglo, diferentes filósofos también han abordado la importancia que tiene el lenguaje dentro del conocimiento del mundo.

Rudolf (1963) propone que es imposible hablar del lenguaje y especialmente de las estructuras de las expresiones lingüísticas. Así, desarrolló la idea de sintaxis lógica del lenguaje como una teoría puramente analítica de la estructura de las impresiones.

No obstante y a pesar de que el auge del conductismo dejó de tomar en cuenta el estudio de la mente puesto que no es un ente que se pueda medir, observar, etc.; el dominio de la psicología conductista empezó a debilitarse con el nacimiento de la era electrónica: el ordenador (Tortosa, 1998). A finales de los años cincuenta, la psicología estaba influida por algunas fuentes como son: la teoría de la comunicación, la información, además del desarrollo de la psicolingüística entre otras.

Inicialmente en el campo de la teoría de la comunicación, Shannon establece una fórmula ( $\text{Información} = \log_2 N$ ) para explicar el flujo de información a través de un canal (De Vega, 1987) [Véase figura 1].

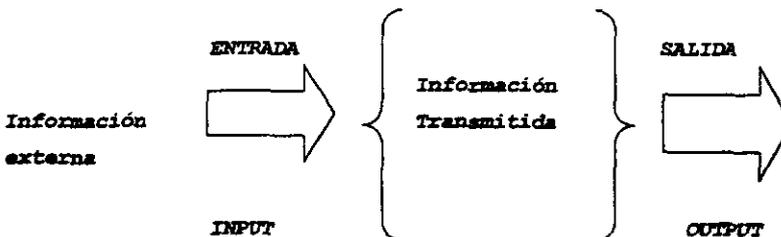


Figura. 1. Teoría de la comunicación.

Así, "la naturaleza física del canal es indiferente, ya que puede ser un receptor de radio, un televisor... Esto resultó muy sugestivo para algunos psicólogos de la época, que extendieron por analogía la noción del canal a la descripción de la mente humana, en tanto puede considerarse como un canal biológico que transmite información" (De Vega, 1987, p. 31).

La analogía entre mente-canal de información pronto fue abandonada, ya que la mente humana no sólo se dedica a transmitir información, sino que también realiza procesos de almacenamiento, transformación y codificación.

No obstante, la analogía entre mente-computadora es funcional y no física. En el aspecto material las diferencias son claras: las neuronas son unidades básicas del sistema nervioso, y en las computadoras las unidades elementales son circuitos de silicio, distribuidos bidimensionalmente. Sin embargo, ambos son sistemas de procesamiento de información. Las computadoras cuentan con tableros de control además de todos los dispositivos de entrada (input) al sistema de cómputo, ya que es necesario que cuente con un sistema que le permita captar información. En el caso del organismo, cuenta con una serie de órganos en su superficie que le permiten captar las diferentes formas de energía, transformándolas en señales nerviosas (Mercado, 1978, p. 21). Aún así, el desarrollo del ordenador proporcionó a la psicología una analogía mucho más poderosa que la Teoría de la comunicación (De Vega, 1987).

Por otra parte, la psicolingüística forma parte de las áreas que han contribuido al desarrollo de la psicología cognitiva, y es Noam Chomsky (Norman, 1987) quien da la pauta para la interacción entre psicólogos y lingüistas.

Chomsky rechazaba las concepciones asociativas de la escuela del aprendizaje verbal y del conductismo. "En opinión de Chomsky las expresiones gramaticales no se generan como cadenas asociativas lineales (un símbolo da lugar a otro símbolo, asociado con cierta probabilidad).

sino que, según la gramática transformacional, existe una serie de reglas generativas y reglas de transformación a partir de lo cual, el lenguaje se puede estudiar como dispositivo de competencia que incluye un conjunto de reglas de reescritura de símbolos, capaz de generar todas las frases gramaticales del lenguaje natural” (De Vega, 1987, pp. 29-30). Chomsky siempre ha sustentado que la lingüística es una rama de la psicología cognitiva, porque la gramática es la descripción del conocimiento lingüístico tácito; esto es, que al comprender e interpretar un mensaje la sintaxis que se maneja se adaptará a las necesidades del individuo.

Por su parte, la psicolingüística moderna comenzó con la idea de George Miller (citado en Jhonson Laird, 1988) en cuanto a que las reglas de estructura de una frase, probablemente no tengan nada que ver con los procesos mentales, y que las transformaciones pueden explicar una serie de aspectos de la actuación lingüística para comprender e interpretar la sintaxis de un mensaje.

Así, los teóricos Grice, Wilson y Austin (Gardner, 1987) han argumentado que cuando escuchamos a alguien decir algo (o cuando leemos una línea de una novela) además de entender el referente de cada palabra (ordenando su semántica y su sintáctica), buscamos el significado de las palabras, imaginando cuál es la intención comunicativa del hablante.

Speber y Wilson (citados en Baron-Cohen, 1995) llamaron “pertinencia” al aspecto de entender el significado de las intenciones del emisor. Por ejemplo, cuando un policía detiene a un ladrón con una pistola y grita “tírela” (refiriéndose a la pistola), el ladrón entiende y la tira.

Del análisis del lenguaje hasta la comunicación no verbal, pone en claro que al codificar el lenguaje, estamos yendo más allá de las palabras que escuchamos o leemos, haciendo suposiciones acerca de los estados mentales, pensamientos, deseos e intenciones del parlante o interlocutor. En este análisis no sólo se implica el lenguaje, sino también la comunicación no verbal.

Jerry Fodor (1988) propone que la existencia del lenguaje y del pensamiento implica la existencia de representaciones mentales. Cuando se manipulan estas representaciones y símbolos, se puede a la vez considerar el elemento mentalista, donde el lenguaje podría tomarse en cuenta como un componente de la mente. Gilbert Ryle (citado en Churchland, 1988) maneja la creencia de que todo individuo tiene mente y que su funcionamiento es privado y accesible solamente a la persona misma.

De manera cotidiana atribuimos una serie de aspectos mentalistas al otro. Dado que no tenemos un acceso directo a su mente, al comunicarnos (lenguaje común) utilizamos aspectos mentalistas que nos dan referencia de la existencia de la mente del otro. Esto es, se realiza en el lenguaje la construcción de la noción de mentalidad.

Es así como ante la revisión histórica realizada se puede advertir que el hombre ha tenido la inquietud de saber qué es la mente. Así, durante mucho tiempo los psicólogos se han interesado por el estudio de la mente pero no han llegado a un acuerdo para definirla de manera exacta. A partir de la segunda mitad del siglo, los psicólogos han desarrollado bases teóricas para referirse al estudio de la mente, siendo las teorías cognitivas las que tienen más peso.

Por tal razón, y para fines de este trabajo se propone que la mente sea entendida como lo plantea la psicología cognitiva, es decir, como un: "...ente abstracto que posibilita la construcción del conocimiento sirviéndose de ciertos mecanismos y procesos y cuyo elemento primordial es la representación..." (Silva, 1995, p. 15). Además, Cosmides agrega que la mente está diseñada para resolver problemas interpersonales de intercambio social (citado en Rivière, 1991).

## Capítulo 2.

### Teoría de la Mente y Falsa creencia.

En la actualidad diversos autores como: Premack y Woodruff 1978; Leslie, 1988, 1991; Leslie y Frith 1985; Johnson 1988; Astington 1988, 1995; Jenkins 1988, 1995; Olson 1988; Baron-Cohen 1991, Perner 1991, 1994; Ruffman 1994; Rivière 1991; Wellman 1988,1991; Moore, Kiran Furrow 1990; Silva 1995; Slaughtner 1996, Gopnik 1988, 1996; han manejado la propuesta de la existencia de una *Teoría de la Mente*, que consiste en el reconocimiento de la mentalidad del otro. Se considera que los niños poseen una *Teoría de la Mente* a partir de los cuatro años de edad.

Para que el niño logre reconocer la mente propia y la de los demás es necesario el uso de habilidades cognitivas como la representación, la cual le va a permitir colocarse en el mundo socialmente activo y no como un ser aislado.

En la actualidad se han realizado estudios bajo el enfoque de la *Teoría de la Mente*, es decir, cómo y cuándo nos percatamos de que los demás tienen mente y de que nosotros mismos la tenemos. Esto es, interpretar y reconocer la mentalidad (deseos, intenciones y creencias, etc.) de los demás y la propia.

#### 2.1 Teoría de la Mente.

El concepto *Teoría de la Mente*, es el resultado de una investigación llevada a cabo en 1978 por Premack y Woodruff (citados en Delval, 1994; Astington, 1995; Baron-Cohen, 1995, Rivière, 1991) y fue definido como: "la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás, a su vez, interpretar la conducta de los otros en cuanto a estados mentales" (Baron-Cohen, 1995, p. 54).

Dichos autores, conjuntaron el concepto de *mente* con el concepto *teoría* debido a que los estados mentales son entidades inobservables que empleamos con mucho éxito para explicar y predecir la conducta a manera de constructos teóricos.

A partir de diferentes investigaciones de los autores anteriormente mencionados, se ha planteado que la edad de aparición de la Teoría de la Mente es de cuatro años, lo que implicaría el uso de una serie de habilidades cognoscitivas específicas. Así, a la edad de cuatro años los niños son capaces de inferir estados mentales inobservables en ellos mismos y en los otros usando una serie de atribuciones para explicar, además de predecir, las conductas (Leslie, 1988). Sin embargo, se ha descrito que los niños desde muy pequeños, comienzan a responder ante la emoción del otro (Harris, 1988). Por ejemplo, cuando un niño intenta consolar a su cuidadora que finge estar llorando pero, dentro de la *Teoría de la Mente* no se considera la emoción. Así, para no confundir la emoción con la *Teoría de la Mente*, es necesario que se cumplan los siguientes criterios:

1. Los estados mentales deben referirse a un contenido específico.
2. Es indispensable que exista *alguien* (una persona) que tenga una actitud hacia un contenido determinado (intencionalidad).
3. Debe ser posible el *descubrimiento* de un estado mental en otros.
4. Es necesario que el descubrimiento de un estado mental permita hacer *predicciones* sobre el comportamiento de aquél que presente dichos estados mentales (Silva, 1995).

## 2.2 Estados Mentales.

Los seres humanos poseen diversas capacidades cognoscitivas que lo diferencian de otras especies. Uno de los más importantes es el poder que tiene la mente humana para formarse una idea de sus propios estados mentales y de los otros (Leslie, 1988).

De esta manera, en nuestra vida diaria para referirnos a la mente utilizamos términos como pensar, saber, creer, desear, etc. "En este sentido, los términos o conceptos que cotidianamente usamos para referirnos a la mente y sus procesos, que están constituidos por conceptos y que describen el estado de las cosas en la mente, los llamaremos de forma genérica, *estados mentales*" (Silva, 1995, p. 15).

Harris (1989) sostiene que los niños comprenden y son conscientes de los estados mentales de los demás basándose en un tipo característico de comprensión imaginativa. Se ha considerado a la imaginación como la vía de escape de la realidad por parte del niño. En este sentido, la imaginación y la capacidad de simular son de carácter funcional y hacen que el niño pueda concebir realidades propias y de los demás (Harris, 1989). En función de lo anterior, si comprendemos lo que sentimos o percibimos en una situación podemos imaginar lo que la otra persona siente o percibe.

Este supuesto se apoya en la afirmación de Johnson donde plantea, que el niño en edad preescolar es consciente de sus estados mentales, saben cuando quieren o esperan algo, cuándo han cometido un error o se sienten tristes (citado en Harris, 1989). Así, puede ser que los niños tengan conciencia del mundo que los rodea, pero es cuando lo expresan, que muestran evidencias de dicha conciencia.

Los niños tienen una capacidad de simular pues tienen una imaginación poderosa; por ejemplo, simulan que una taza vacía esta llena dotándola de características que en realidad no posee, de la misma forma puede atribuir estados mentales a sus juguetes que en realidad no existen en ellos.

En este sentido, podemos observar que los niños desde muy pequeños construyen modelos contradictorios de la realidad (un mundo de ficción) que no confunden con el mundo real "los deseos, creencias y emociones fingidos que el niño atribuye a muñecos y personajes imaginarios no los confunden con deseos, creencias y emociones reales, como tampoco confunden los estados mentales que atribuyen a otras personas con los propios" (Harris, 1989, p. 62).

Los criterios que propone Perner (1994) para decidir cuándo los niños comprenden estos estados mentales son:

- Experiencia Interior.
- Constructos Teóricos.
- Intencionalidad.

### 2.3 Experiencia Interior.

“Los estados mentales son aquellos que observamos en nuestra conciencia interior”(Silva, 1995, p. 18). “Si los estados mentales se definen por lo que vemos en nosotros mismos, y dado que no podemos tener experiencia de los estados interiores de otras personas, cómo... [se puede saber]... que las otras personas también tienen tales estados”(Perner, 1991, p. 122). Al no poder acceder a los estados mentales de los demás cuando entablamos una conversación por medio del lenguaje hablado, se da por hecho que los estados mentales existen en el otro, pues son parte de ese medio de comunicación.

Para explicar este punto, Perner (1994) retoma el concepto de egocentrismo infantil planteado por Piaget (1976), donde el egocentrismo inicial es superado por la adopción de roles o de perspectivas. “Si los estados mentales se llegaran a comprender exclusivamente en cuanto a observación interior, el mecanismo de adopción de roles o de perspectiva... [no]... sería posible,... [además, que no sería] necesario un lenguaje compartido, ni el intercambio intersubjetivo” (Silva, 1995, p. 18).

De esta manera, la experiencia interior consiste en tener conciencia de que se tiene una experiencia; es decir, para “*saber que se es feliz*, el niño tiene que ser *consciente de tener una experiencia de felicidad*” (Perner, 1994, p. 138).

### 2.4 Constructos Teóricos

La importancia de los estados mentales, radica en que expliquen cómo el conocimiento se relaciona con la conducta observable además de relacionarse con situaciones informacionales (Perner, 1994). “La visión de mente, al tratar con estados mentales como constructos teóricos, les infunde la flexibilidad necesaria. Los constructos teóricos no adquieren sentido por definición, sino a partir del papel que cumplen a la hora de explicar y predecir fenómenos observables. Forman parte de todas las

ciencias. Un ejemplo clásico es el concepto de gravedad en física. Es imposible observar directamente la gravedad. Sin embargo, se afirma su existencia porque, en caso contrario, no habría teoría coherente capaz de explicar hechos tan diversos como la órbita que describen los planetas y la caída de las manzanas” (Perner, op. cit, p. 125).

Así, según dicho autor, los estados mentales son *constructos teóricos* necesarios para explicar la conducta de complicadísimos sistemas de procesamiento de información.

En términos generales, un *constructo teórico* es un concepto que se construye en el intercambio social y llega a ser acordado en un momento determinado.

#### **2.4.1 Intencionalidad**

Además de ser un punto medular de la *Teoría de la Mente*, los estados mentales se caracterizan por la intencionalidad.

En la filosofía cognitiva, es común la idea de que la intencionalidad es consecuencia de que la mente es un sistema representacional de procesamiento de información (Dennet, Dretske, Fodor, citados en Perner, 1994). El concepto *intencionalidad* se refiere a un estado mental que conduce y controla la conducta y, en el niño, se ha visto reflejada en el juego de pretender. Bretherton y Beeghly (1982) investigaron la intencionalidad en niños pequeños en cuanto a estados mentales dentro de su diálogo natural. Los resultados mostraron que los niños de tres años comienzan a representar experiencias como parte del repertorio humano a través del lenguaje (utilizaban palabras como “quiero” y “necesito”) y los gestos durante el juego. Este estudio parece indicar que la habilidad para analizar los motivos de otros, inicia verbalmente alrededor de los 21 meses y se desarrolla plenamente en el tercer año. No obstante, no se necesita el uso de las palabras en la comprensión de intenciones y motivos.

Perner (1994) llama a la mente sistema representacional; y propone que es dirigida intencionalmente o que tiene intencionalidad.

Dicho autor elaboró tres criterios para distinguir entre objetos mentales y físicos: No-existencia, Aspectualidad y Representación errónea:

1. **No-existencia:** Los objetos deben existir concreta y realmente en lo físico mientras que para lo mental se necesita sólo la imaginación.
2. **Aspectualidad:** Un acto mental tiende a algo que realmente existe. Como en el caso del conocimiento, la intencionalidad mental difiere de la relación física; pero si bien el conocimiento apunta a un objeto existente, sólo lo hace hacia ciertos aspectos del mismo. En cambio, la relación física implica el objeto como tal, en todos sus aspectos.
3. **Representación errónea:** El pensamiento se dirige a algo realmente existente, pero puede representar a ese objeto de manera errónea. Por ejemplo, nuestro pensamiento puede dirigirse a una silla (plegadiza) pero el pensamiento puede representar erróneamente esa silla como una clase diferente de la que es en realidad (escritorio).

En este mismo sentido, Dennet (citado en Baron-Cohen, 1995), habla de una "postura intencional" refiriéndose a ésta como la explicación de la conducta y la predicción de lo que se realizará. En otras palabras, esta habilidad consiste en atribuir una compleja gama de estados intencionales (creencias, deseos, pensamientos, etc.) a sí mismo y al otro.

"El concepto central del conocimiento de la intencionalidad es la habilidad para distinguir las acciones que son intencionales de las que no lo son" (Dubois y Shultz, 1989, p. 110). A partir de los tres años los niños tienen la habilidad para hablar de las intenciones de otras personas; es así como el niño comienza a asimilar información sobre la intención y a usar inferencias en juicios de intencionalidad y de acción. De esta forma, la postura intencional depende en gran medida del conocimiento que se tenga de nosotros mismos así como de lo que esta afuera. Una alternativa de la lectura mental es la postura intencional que Fodor (1983) puntualizó como una teoría fácil de usar y con gran relevancia, que es lo que necesitamos cuando estamos en una situación social confusa. La postura intencional es el argumento planteado por Denett (citado en Baron-Cohen, 1995) para explicar que la lectura mental "no es de segunda mano". La lectura mental es simplemente la mejor forma de darle sentido a las acciones de los otros; además, nos permite predecir la conducta en situaciones donde no hay señales o indicios conductuales. Por ejemplo, el no saber de un amigo por muchos meses te hace pensar que se ha

ofendido contigo de algún modo, decides entonces llamarle para saber lo que pasa. La falta de conducta de la persona puede considerarse difícilmente como una señal, pero una lectura mental puede llevarse a cabo con mínimas señales conductuales y, por tal razón, la lectura mental le da sentido a la conducta y nos da herramientas que usamos día a día para comprender a la gente.

De esta manera, la lectura mental y la comunicación le dan sentido real a la conducta ya que al recibir la información transmitida, el individuo será capaz de comprender el mensaje y así emitir una conducta a partir de lo que sabe y de lo que no sabe, esto es, predecir la intencionalidad del otro y actuar en consecuencia.

A partir de la relación que tienen los niños con los demás inician su conducta con los estados mentales: desear, pensar, creer, suponer, dudar y olvidar, etc. Y no sólo los reconoce en él mismo sino que los atribuye a los demás (Delval, 1994; Baron-Cohen, 1995).

Wellman (1988) aportó datos relevantes y argumenta el por qué un niño pequeño debe tener una *Teoría de la Mente*.

- Primero, los niños de 3 años de edad dividen el universo en entidades físicas y mentales de manera similar a la del adulto, esto es, los niños entienden que los sueños y los pensamientos ocurren dentro de la cabeza y son privados, por lo que los demás no los pueden observar.
- Segundo, demostró que los niños emplean su conocimiento mentalista de forma similar, razonando para predecir la acción.

Stern y Trabasso (citado en Wellman, 1988), demostraron que los niños de 4 a 5 años de edad son competentes al comprender las creencias de los otros. Los niños dibujaban historias que perseguían un objetivo, empleando sus creencias para evitar problemas y poder llegar a la meta. Se ha investigado la comprensión de los niños de 3 años de edad, respecto a la distinción que hacen entre una entidad mental y un objeto real (físico).

Wellman (1988) menciona al menos tres criterios para detectar la distinción entre la entidad mental y el objeto real:

1. Objetos reales en oposición a sus contrapartes mentales, es decir, pensar en un objeto y no tenerlo realmente.
2. Cosas reales que poseen una existencia pública, todo lo compartido con los demás (objetos reales), a diferencia de las entidades que carecen de existencia pública.
3. Consistencia temporal, las cosas reales no se modifican sin causa alguna, mientras que las entidades mentales no son similares ni consistentes.

Wellman (1988) también supone que los niños distinguen entre entidades mentales y reales que en sus explicaciones son claras. Por ejemplo: si se les pide que digan por qué no pueden tocar una imagen mental y por qué no pueden tocar un objeto oculto, las explicaciones resultantes de los niños caen en alguna de las cuatro categorías siguientes:

1. *Identidad mental.* Los niños dicen que un objeto es mental empleando términos tales como: sueño, pensamiento, imaginación, pretensión y mente o cerebro
2. *Estatus de Realidad.* Los niños recurren a la realidad del objeto 'es real' 'no es real' 'no es realmente algo'
3. *Locación – Posesión.* Los niños se refieren a la locación de los objetos aquí o lejos, la posesión del carácter/ imagen o de la pérdida del objeto 'corrió' 'se ha ido'
4. *Habilidad física – Restricción moral.* Los niños se refieren a su habilidad física o a las restricciones en sus acciones morales y físicas: 'ya soy grande'; 'mi mamá no me deja'; 'no es muy difícil' " (Wellman, 1988, p. 73).

Esto sugiere que los niños pequeños pueden distinguir un amplio rango de actos subjetivos y experiencias como el ver y el sentir algo de un objeto.

"Los niños tienden a interpretar percepciones, sentimientos y cosas por el estilo como eventos mentales que están dentro de ellos y de los demás. Cuando ven a otro niño llorar, por ejemplo, ellos probablemente asumen que el niño está experimentando sentimientos displacenteros. De modo similar cuando ven a una persona que hace algo o se comporta propositivamente, ellos probablemente representan a tal persona como teniendo la experiencia interna del ver o intentar algo. Esta evidencia reciente sugiere que los niños poseen una 'rudimentaria' pero coherente

teoría mentalista de la actividad humana incluso a la edad de tres años” (Flavell 1988, p. 245).

La *Teoría de la Mente* se ha estudiado principalmente en cuatro áreas: juego de pretender; distinción apariencia-realidad; acceso de información como fuente de conocimiento y, falsa creencia.

#### **2.4.2 Falsa Creencia.**

Las tareas de falsa creencia, resultan las más completas porque implican utilizar una serie de procesos cognitivos específicos, esto es, que el niño utilice su poder meta-representacional para poder atribuir estados mentales a los otros y reconocer los propios en ciertas circunstancias (Leslie, 1988). En este sentido, para que un niño tenga éxito en una tarea de falsa creencia es necesario que sea un experto en el juego de pretender, distinguir entre apariencia y realidad y reconocer la información como fuente de conocimiento.

La falsa creencia se define como: “entender cómo alguien puede tener una creencia errónea sobre algo” (Leslie, 1988, p. 19); es decir, atribuir creencias falsas a otras personas.

La comprensión de una falsa creencia es central en cuanto al desarrollo de la *Teoría de la mente*, porque requiere de varios elementos del sistema representativo. En otras palabras, los niños deben ser capaces de representar el mundo no sólo “como es o como no es”, sino apreciar que una persona puede equivocarse tomando una representación como cierta aunque sea errónea.

Harris (citado en Astington y Jenkins, 1995), ha propuesto que la comprensión de la falsa creencia depende de la habilidad que los niños demuestran en su juego; esto es, de sus habilidades para simular estados mentales que no poseen y estados del mundo que realmente no existen.

Shultz (citado en Leslie, 1988) realizó trabajos de falsa creencia interesándose en la comprensión de la intencionalidad, encontrando que los niños de cuatro a cinco años de edad distinguían actos intencionales

equivocados y acertados. "Niños de esta edad pueden incluso diagnosticar las acciones de los demás de acuerdo a diversos esquemas de inferencias. Estos esquemas se refieren a las intenciones que posee una persona hacia un objetivo" (Leslie, 1988, p. 79).

Astington y Jenkis (1995) encontraron que la comprensión de la falsa creencia esta asociada con el mundo real de los niños. Los infantes adquieren cierto nivel de habilidades en la comprensión de creencias de otras personas, demostrando capacidad para cooperar en actividades de conjunto en una situación determinada. Asimismo, ha encontrado que en la ejecución de la tarea de falsa creencia solamente han tenido éxito los niños de cuatro años de edad, mientras que los niños menores generalmente fallan en dichas tareas. El objetivo de las tareas de falsa creencia es "colocar a los sujetos en situaciones que provoquen una creencia errónea para después hacerles ver su error. Los niños que alcanzan el éxito en este tipo de tareas deben comprender que en cierto momento tuvieron una creencia falsa y deben ser capaces de predecir la falsa creencia de otros que estuvieron expuestos a la misma situación" (Silva, 1995, p. 7).

En otros estudios de la *Teoría de la Mente*, se encuentran varios experimentos como los realizados por Wimmer y Perner (citados en Delval, 1994) quienes diseñaron una tarea de falsa creencia para probar la existencia de la *Teoría de la Mente*. "Se trata de una situación en donde una niña llamada Sally guarda una canica en una canasta y sale de la habitación. Otra niña, Ana, cambia la canica a una caja en ausencia de Sally, ella vuelve a la habitación a buscar su canica ¿Dónde buscará, en la caja o en la canasta? Esto es lo que tiene que contestar el niño a quien se le ha mostrado la viñeta" (Ver apéndice 1).

Para un adulto el problema es simple, pero para un niño puede no serlo. "El niño tiene que comprender que Sally no ha visto que cambian la canica del lugar por lo que creerá, equivocadamente, que la canica está en la cesta donde la dejó e irá a buscarla ahí... [reconocimiento del acceso de información como fuente de conocimiento]... Si el niño supone que Sally la buscará en la caja donde realmente se encuentra, estaría basándose únicamente en su propio conocimiento, pero si afirma que la buscará en la canasta, estaría atribuyendo a Sally la creencia, aunque sabe que es errónea, de que la canica está en la canasta donde la dejó... [distinción entre

apariciencia y realidad]... Eso supone, entonces, hacer inferencias del estado mental de Sally y comprender cómo este determina su conducta, es decir, tener éxito en esta tarea implica poseer y utilizar la *Teoría de la Mente*. La mayor parte de los niños de tres años suponen que Sally buscará en la caja como lo harían ellos e, incluso, bastantes niños de cuatro años tienen dificultades para resolver el problema, y sólo es hasta los cinco años cuando los niños suelen dar la respuesta correcta, lo que muestra que pueden diferenciar su conocimiento del de Sally, y atribuir a ésta estados mentales independientes de los suyos..." (Delval, 1994, p. 360).

En esta tarea sólo hay dos respuestas: una correcta y otra incorrecta. La mayoría de los niños de tres años fallan en esta tarea. Sin embargo, los niños de cuatro años han desarrollado una *Teoría de la Mente*, y con ella son capaces "... de inferir estados mentales inobservables en ellos mismos y en otros y utilizar semejantes atribuciones para explicar y predecir la conducta" (Leslie, 1988, p. 19).

Astington y cols. (1995) investigaron la adquisición de conceptos como creencia, deseos e intención y la habilidad de los niños para atribuir tales estados a ellos mismos y a otras personas. Se realizaron estudios donde los niños de cuatro años fueron acreditados con una *Teoría de la Mente* basada en su ejecución de una tarea de falsa creencia, sin embargo, los niños de dos y tres años fallaron aunque son competentes en la interacción social en la vida familiar.

Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla y Youngblade (citados en Astington y Jenkins, 1995) mostraron que algunos aspectos de la interacción familiar en niños de 2 años 9 meses, estaban asociados con el éxito de los niños en la prueba de falsa creencia 7 meses después. Los niños que respondían mejor a las acciones basadas en la falsa creencia a la edad de 3 y 4 años, habían hablado más sobre sentimientos participando en discusiones con sus madres sobre las relaciones causales y cooperando con sus hermanos mayores. La habilidad verbal y la cantidad de charla en la familia fueron independientes. Este importante descubrimiento puede considerarse como antecedente de la comprensión de falsa creencia en la vida social de los niños. Aun así es necesario hacer más investigaciones al respecto.

Por otra parte, Dunn (citado en Astington y Jenkins, 1995) ha demostrado que la interacción entre los niños de 2 ó 3 años y sus hermanos es con mayor frecuencia la más intensa experiencia social. Consecuentemente, se espera que los niños que tienen hermanos con quienes juegan y trabajan, posean una ventaja sobre aquellos que sólo tienen a los padres como fuentes sociales de entretenimiento.

Perner, Ruffman y Leekman (1994) también han realizado estudios acerca de la relación que existe entre el tamaño de la familia y la *Teoría de la mente*. Los resultados dan evidencias de que los niños de tres y cuatro años provenientes de familias grandes, tienen mayor capacidad de predecir una acción errónea de un personaje en una historia (basada en una falsa creencia) que los niños provenientes de familias pequeñas. Ciertas partes de la interacción entre un niño y su hermano, o el responsable del pequeño y éste, tienen un efecto benéfico en la comprensión de la falsa creencia.

Light (1979) reportó que los niños con un hermano mayor se desempeñan mejor en las medidas de rol de imitación que los niños que tienen un hermano menor. Sin duda, hay un indicador de que los hermanos mayores ofrecen más ayuda. El hallazgo de que los hermanos ayudan a desarrollar una *Teoría de la Mente*, es compatible con la tradición sociocognitiva de Vygotsky, Doise y Perret-Clermont (citados en Perner, Ruffman y Leekman, 1994) quienes enfatizan el progreso intelectual como una función de interacción social a través de escudriñamientos, y visualizan el crecimiento intelectual como un proceso de internalización del conocimiento ya incorporado a la interacción social.

Una razón de por qué el tamaño de una familia puede tener un efecto más importante que los métodos de enseñanza empleados por Flavell en sus experimentos (citado en Perner, Ruffman y Leekman, op. cit.), es tal vez que el tamaño de la familia provee de un ambiente natural de aprendizaje, inaccesible para un estudio de laboratorio.

El hallazgo de Dunn (1991) acerca de la comprensión de una falsa creencia que se correlaciona con los intentos del niño para interactuar cooperativamente con el hermano hace pensar que la burla o el engaño por parte de éste, es un factor crucial. Como se ha mencionado, la comprensión de una falsa creencia es de central importancia para la

engaño o la burla, la cual resulta una habilidad importante, si es que el niño no desea convertirse en una víctima fácil.

Como ya se mencionó, la *Teoría de la Mente* se ha estudiado principalmente en tareas de falsa creencia, sin embargo, existen otras áreas en las que también se ha estudiado pero que no resultan tan representativas, dado que el niño puede tener éxito en tareas específicas en las diferentes áreas y puede fracasar en tareas de falsa creencia.

En este sentido podemos observar que el juego de pretender, la distinción entre apariencia y realidad, y el reconocimiento de información como fuente de conocimiento son precursores para que el niño pueda tener éxito en tareas de falsa creencia, convirtiéndose esta última en la más compleja.

Para que se pueda hablar de la existencia de una *Teoría de la Mente* debe haber estados mentales (que existen gracias a la serie de habilidades cognitivas con las que cuenta el niño) que le permitan llevar a cabo ciertas tareas. Las habilidades que se han visto más relacionadas con la *Teoría de la Mente* son: juego de pretender, distinción apariencia-realidad y reconocimiento de información como fuente de conocimiento. En función de lo anterior, a continuación se presentaran, primero, los procesos que han estado más relacionados con la *Teoría de la Mente* y falsa creencia y, después, las habilidades cognitivas específicas; pues todas ellas implican el reconocimiento de un estado mental.

### **2.4.3 Juego de Pretender.**

Leslie (1988) propone que el desarrollo de una *Teoría de la Mente* depende de mecanismos innatos "específicos", y de que estos mecanismos se echan a andar muy temprano generando el juego simulado. De la misma manera tanto Wimmer (1988) como Perner (1994) sostienen esta idea.

Leslie (citado en Astington, 1988) propone que el juego simulado a edad temprana es en realidad una manifestación primitiva de la *Teoría de la Mente*, pues los niños parecen ser capaces de representar modelos alternativos y contradictorios sobre una misma situación: en el juego

simbólico un objeto puede ser sustituido por símbolos e, incluso, por otro objeto. Las simbolizaciones de los modelos ausentes se ven grandemente influidas por aquello que los niños presenciaron y que ahora reproducen. Una simbolización por sí misma no evidencia la existencia de una *Teoría de la Mente* ni tampoco constituye el juego de pretender pues éste va más allá de la imitación y del juego simbólico. “La diferencia entre... [estos] estriba en que mientras el juego simbólico y la imitación no requieren más que de la simbolización y la reproducción de un acto o situación respectivamente, el juego de pretender implica tanto la simbolización y la repetición como el intento de compartirlo con otros... [esto es]... debe existir la intención de que el otro comparta el juego o, se debe descubrir la intención del otro de que uno participe” (Silva, 1995, p. 32).

Un niño puede “hacer como sí...” un objeto fuera otro, un evento tuviera otras características, etc., lo que tal vez podría considerarse como una representación primaria que se manifiesta como una acción a manera de imitación, pero que no conlleva intenciones, incluso, tal vez con esta actividad el niño simplemente demuestra conocimiento sobre el uso convencional de los objetos, mientras que el pretender implica una acción manifestada con una intención oculta. “Puede ser que el observador no sepa que el actor está pretendiendo, pero el actor siempre sabrá que pretende con un fin (intención). Si hay intenciones y reconocimiento de éstas se puede hablar de Teoría de la Mente” (Silva, 1995, p. 38).

Para que el niño acceda al manejo de la falsa creencia es necesario que haya antecedentes del juego de pretender, ya que implica el reconocimiento y el uso de la intencionalidad de una persona hacia un objetivo.

La capacidad que tiene el niño para representar en ese momento, le da pautas para atribuirle características intencionales a los objetos que en realidad no poseen, pero que no confunde con la reales, por ejemplo: le puede atribuir a una muñeca que tiene hambre o frío y actuar (de manera simulada) en respuesta a ello.

Aunque el juego de pretender ha servido para estudiar la *Teoría de la Mente*, en realidad todavía no lo es, parecería más bien un precedente de ésta; dado que existe el reconocimiento de la intencionalidad como un

estado mental. Sin embargo, la *Teoría de la Mente* por definición implica una meta-representación de los estados mentales y la distinción entre apariencia y realidad sólo se queda al nivel de la representación.

#### **2.4.4 Distinción entre Situaciones Reales y Simuladas.**

Un camino posible para explicar el éxito de los niños de cuatro años en la resolución de una tarea de falsa creencia es la habilidad lógica fundamental que ellos poseen, y que no se presenta en niños de tres años. Wimmer y Perner (1983) sugieren que la habilidad por adquirirse es la capacidad para apreciar simultáneamente dos modelos de la realidad.

Desde los dos años el niño puede simular por ejemplo que una banana es un teléfono, toma la banana y lo coloca a un lado de su cara y comienza a charlar. "El niño puede ver lo que es el plátano realmente y, aún así, simula que es un teléfono. Al mismo tiempo maneja una doble situación perceptual" (Leslie, 1988, p. 24). Simular y entender la simulación en otros requeriría del entendimiento de los estados mentales.

Esto requiere que el niño construya modelos contradictorios de la realidad, donde un objeto parece ser una cosa pero en realidad es otra. Por ejemplo: "se le muestra al niño una esponja pintada como una roca. El niño cae en la trampa y después se da cuenta de que en realidad es una esponja. Después se le cuestiona para saber si puede apreciar el contraste entre lo que el objeto 'parece' y lo que el objeto 'es'" (Leslie, 1988, p. 21).

Para Flavell (1988), mentalmente etiquetamos y clasificamos cada representación como "lo que parece ser" y "lo que realmente es". Sin embargo, debido a que los niños carecen de un adecuado entendimiento de las representaciones mentales, tienden a interpretarlas como las dos caras de un mismo objeto que posee una identidad única en el mundo por lo que proporcionan la misma respuesta a las preguntas: *¿qué es?* y *¿qué parece ser el objeto?* Así, al decir que el objeto es una roca, contestan "una piedra" a ambas preguntas. En estos estudios, se ha observado que niños de tres años tienden a desempeñarse pobremente en tareas simples de apariencia y realidad, a diferencia de los niños mayores que pueden distinguir entre lo que es el objeto y lo que parece ser.

Como se mencionó anteriormente, los niños pequeños tienden a dar una única respuesta a ambas preguntas de apariencia y realidad dado que su comprensión de las representaciones mentales está aún limitada. Ellos tienden a tener problemas con la distinción entre un objeto real y su identidad aparente (como en el ejemplo explicado de la esponja-roca). Así, mostraron tener problemas similares en establecer distinción, en el color, tamaño, forma, número, la apariencia del objeto, acciones, emociones, y el género de identidad. Para Flavell (1988) esto implica tres líneas de evidencia:

1. Niños de la misma edad de diferentes países se desempeñaron de manera similar en tareas de distinción entre apariencia y realidad en color, tamaño e identidad del objeto y en el caso de emociones reales vs aparentes. Estos resultados sugieren que sus dificultades son independientes de las diferencias del lenguaje, cultura y sistemas de crianza.
2. En un intento por descubrir cualquier naciente y frágil respuesta de apariencia y realidad se emplearon tareas aparentemente más fáciles y menos demandantes. Por ejemplo, se intentó preguntarles a niños de tres años por el color real de un objeto sin emplear los términos "real y verdadero", sin embargo, las respuestas fueron similares.
3. Flavell y Taylor (1986) trataron de enseñar a niños de tres años la distinción entre lo real y lo aparente en el color. Braire y Shanks (citados en Flavell, 1988) intentaron lo mismo pero ninguno de los intentos tuvieron éxito.

Flavell y Green (citados en Delval, 1994) llevaron a cabo estudios para determinar cuándo el niño empieza a establecer esa distinción. La técnica que usaron fue la siguiente: presentaban a los niños de tres años un muñeco que representaba a Charlie Brown (un popular personaje de cuentos para niños), cubierto con un traje de fantasma. Se le quitaba el traje y se le señalaba al niño que aunque parecía un fantasma era "real y verdaderamente" Charlie Brown, y se les insistía en que a veces, las cosas parecen otra cosa que no son. Tras esta preparación, se presentaban objetos de colores diferentes cubiertos con micas que hacían el efecto de un filtro produciendo que el objeto se viera de otro color. Esta misma técnica se ha utilizado con un vaso de leche utilizando un filtro de color rojo.

Previamente, se le hacen al niño pruebas de reconocimiento de colores y de memoria para apreciar si dispone de las capacidades necesarias para poder realizar la tarea. Flavell y Green (citados en Delval, 1994) encontraron que muchos niños de 3 a 4 años de edad fracasaban en la distinción entre apariencia y realidad esto es, los niños afirmaban que el vaso parece rojo y es rojo cuando lo ven con el filtro. Así, el niño mezcla de vez en cuando el mundo de la realidad y la ficción y no manifiesta confusiones sistemáticas entre ambos porque sabe, por ejemplo, que los muñecos en realidad no corren, ni tienen sed. Por tanto, desde una edad temprana, el niño construye un mundo de ficción que no confunde con el mundo real (Harris, 1989).

“Los niños pequeños pueden expresar dificultades conceptuales relativas a la distinción entre apariencia y realidad en dos formas diferentes: reportando incorrectamente apariencia cuando se les pidió reportar realidad, y reportando incorrectamente realidad cuando se les preguntó sobre apariencia. Si la tarea consiste en distinguir propiedades reales y aparentes de tamaño, color y forma, es más probable que el niño cometa un error de fenomenismo que uno de realismo. Pero si la tarea consiste en distinguir entre la identidad real y aparente, o sobre la presencia de objetos y acciones, el niño comete más errores de tipo realista que fenoménicos” (Silva, 1995, p. 29).

Flavell y Green (1988), Taylor y Hort (1990), fueron los únicos en entrenar a los niños para hacer distinciones de apariencia-realidad. Flavell puso a los niños en situaciones de entrenamiento que demostraron cómo el color de un objeto podía verse diferente cuando el objeto era visto a través de un filtro. Después de 7 tareas de entrenamiento, sólo uno de los 16 niños mostró una mejoría sustancial del pre test- pos test. Flavell (1986) reporta que en un re-test varias semanas después, algunos niños habían mejorado en la distinción de apariencia-realidad.

Así, el niño tiene que distinguir lo que es de lo que aparenta ser, primero con objetos reales que pueda manipular para que después lo pueda hacer a un nivel abstracto, por ejemplo, descubrir que una persona puede aparentar querer algo pero en realidad quiere otra cosa. En este sentido, se podría suponer que el niño tiene la habilidad de representar estados

mentales. Aún así, el simple hecho de que el niño pueda distinguir entre lo real y lo aparente no significa en sentido estricto que exista *Teoría de la Mente*, pero es cierto que no sería posible la distinción de la falsa creencia sin esta habilidad desarrollada.

#### **2.4.5 Reconocimiento del Acceso de Información como Fuente de Conocimiento.**

“Los niños pueden reconocer que tanto ellos como otras personas adquieren conocimiento o *saben algo* sobre las cosas que los rodean” (Silva, 1995, p. 38). Los niños de cuatro años no tienen idea de la procedencia del conocimiento o la creencia y, según Wimmer (1988), si no comprenden el origen de su conocimiento no comprenderán el conocimiento o creencia de otras personas.

Por ejemplo, en un estudio realizado por Perner (1988), los niños pueden predecir correctamente la respuesta de otro niño, son capaces de reconocer su falsa creencia inicial y de predecirla en otro, pero no son capaces de explicar qué elementos retoman y de dónde los retoman para concluir y predecir la falsa creencia.

Wimmer, Hogrefe y Sodian (1988) proponen que la comprensión de la falsa creencia en otros “es sólo una manifestación particular de comprensión general de los efectos epistémicos de acceso informacional en la mente humana” (p. 174). Se ha argumentado que la atribución de una falsa creencia puede ser interpretada como una manifestación de la comprensión de las condiciones informacionales. Ese mismo argumento se utiliza para la comprensión de la distinción entre apariencia y realidad. Asimismo, a la edad de cuatro años los niños ya pueden hablar de sus estados mentales, es decir, sus concepciones de dominio mental empiezan a ser más ricas y coherentes (Wellman, 1988).

Wimmer (1988) propone que cuando el niño se equivoca en la respuesta de la tarea de falsa creencia, es porque no reconoce el acceso de información como el origen del conocimiento. Por ejemplo, en la presentación de la viñeta de falsa creencia (Sally y Ana que se explicó anteriormente), cuando el niño ignora la información a la que estuvo expuesta Sally acerca de dónde se encuentra su canica, sólo está utilizando

su propio conocimiento y no toma en cuenta el conocimiento al que estuvo expuesto el otro, por eso no puede considerar la falsa creencia.

Así, "los niños pueden reconocer que tanto ellos como las otras personas adquieren conocimiento o saben algo sobre las cosas que los rodea. sin embargo, resultan difícil hablar de representación y específicamente de *Teoría de la mente* mientras no reconozcan de dónde proviene ese conocimiento o ese saber, lo que implica un grado de avance en la concepción que tiene los niños de la vida mental; este avance consistiría, entonces, en entender el acceso de la información como uno de los posibles orígenes del conocimiento y de las creencias"(Silva, 1995, p. 38).

La información a la que este expuesto el niño y la atención que se le ponga es un factor importante ya que para comprender una falsa creencia tiene que considerar lo que el otro sabe y lo que cree. Cuando un niño toma en cuenta si se estuvo expuesto o no a la información podrá resolver una tarea de falsa creencia porque aunque sabe que el individuo no estuvo expuesto a cierta información, actuará dependiendo de sus fuentes de conocimiento.

Para que se pueda dar el reconocimiento de la falsa creencia, se tiene que atribuir estados mentales a los otro y a sí mismo. Al comprender los estados mentales el niño integra las experiencias internas, lo mismo que la intencionalidad y los constructos teóricos. Es así como alrededor de los cinco años los niños tienen éxito en las tareas de falsa creencia dado que pueden hablar de sus propios estados mentales y de lo otros porque tienen *Teoría de la Mente*.

## **2.5 Piaget y el desarrollo de la Teoría de la Mente.**

Los inicios de todo desarrollo intelectual se encuentran en la conducta sensoriomotora. En el período sensoriomotor el niño pasa del nivel reflejo de completa indiferencia entre el yo y el mundo propio, a una organización relativamente coherente de las acciones sensoriomotoras ante su ambiente inmediato. Asimismo, existen ajustes tanto perceptuales como motores a las cosas, antes de la manipulación

simbólica de las mismas (Flavell, 1989). Este periodo consta de 6 etapas mayores:

Estadio I (0 - 1 mes) el niño únicamente posee reflejos y al ser estimulado sólo presenta conductas reflejas.

Estadio II (1- 4 meses) el niño a empieza tener un poco de control sobre las conductas que inicialmente eran reflejas; por ejemplo, el niño ahora puede cerrar y abrir la mano sin que halla algo que produzca esa acción gracias a la ejercitación que hubo en la etapa anterior. Ahora el niño puede emitir estas conductas *no como reflejos sino como hábitos*.

Estadio III (4-8 meses) el infante comienza a efectuar acciones orientadas más definitivamente hacia objetos y hechos que se hallan fuera y más allá de su propio cuerpo; el bebé muestra una especie de pre-anuncio de intencionalidad o dirección hacia su meta.

Estadio IV (8- 12 meses) el niño ya aprendió ciertas conductas que le sirven para resolver ciertos problemas y las aplica para tratar de resolver todos los problemas que se le presentan. Se inicia la coordinación entre medios y fines pero aún no hay una diferenciación entre ambos.

Estadio V (12 a los 18 meses) [uso de metas] experimenta con el fin de hallar nuevos medios y parece perseguir por primera vez la novedad por la novedad misma.

Estadio VI (18 meses en adelante) el niño ya no necesita estar ensayando porque ya es capaz de inventar fines para alcanzar la meta. Aparece la noción de objeto permanente como primera forma de representación aproximadamente entre los estadios V y VI, incluso en el estadio IV (Flavell, 1989).

En el estadio IV se muestra una notable evolución desde los hábitos no intencionales hasta la actividad experimental y exploratoria que es evidentemente intencional u orientada hacia una meta.

“Al completarse el desarrollo de este período lo que ocurre poco antes o después de los dos años de edad, el niño llega a un punto de

desarrollo conceptual que es necesario para el desarrollo del lenguaje hablado y para otras habilidades cognitivas y sociales de la siguientes etapa que es la preoperativa(...). Esto no significa el fin del período sensoriomotor; sólo significa que el desarrollo intelectual será afectado por la actividad representativa, simbólica y social, más que por la actividad motora exclusivamente” (Wadsworth, 1999, p. 62).

De esta forma, el niño empieza a desarrollar habilidades de pensamiento que aunque son todavía rudimentarias, son el eje para la conformación de los estados mentales y por lo tanto para la *Teoría de la Mente*. Se ha planteado que la edad de aparición es de cuatro años. Las habilidades que desarrolla el niño en este momento son características del período preoperatorio, subsecuente al período sensoriomotor.

Piaget divide el período preoperacional en dos partes:

- Etapa preconceptual: que se caracteriza por el creciente empleo de símbolos, juegos simbólicos y el lenguaje, y que denota la capacidad de pensar en cosas que no están presentes en el momento actual.
- Etapa intuitiva o transicional: en la que el niño empieza a distinguir la realidad física y la mental entendiendo, además, su causalidad mecánica como independiente de las normas sociales (Moradela, 1995).

En este período el niño puede representar objetos, acontecimientos y esquemas conceptuales, dándole un significativo diferenciado que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gestos simbólicos, etc. Los cinco tipos de representación son: la imitación diferida, el dibujo, el juego simbólico, la imagen mental y el lenguaje hablado (Flavell, 1989).

En este período, las crecientes demandas de la sociedad en que participa el niño (acciones y relaciones con los otros niños y adultos) son más marcadas y condicionan la aparición de nuevas posibilidades cognoscitivas, como el desarrollo de nuevas formas de pensamiento, el perfeccionamiento del lenguaje, la adquisición de una nueva vida interior, la mayor comprensión del mundo circundante y del lugar que ocupa en él (Moraleda, 1995).

En esta etapa el niño tiene la capacidad de representar internamente los objetos y los acontecimientos y su pensamiento se caracteriza por la aparición de nuevas aptitudes. Por tanto, el desarrollo de habilidades de representación repercuten en la forma en que el niño puede socializar con los demás.

En la conducta de imitación sensoriomotora el niño comienza por imitar en presencia del modelo (por ejemplo el movimiento de una mano), después de lo cual puede continuar en ausencia de ese modelo, sin que ello implique ninguna representación en pensamiento (Piaget e Inhelder, 1969).

Así, el precedente para la imitación diferida se conforma durante el período sensoriomotor donde "el niño ha adquirido una capacidad suficiente en el dominio de la imitación (...) para que se haga posible la imitación diferida: realmente, la representación en acto se libera entonces de las exigencias sensomotoras de copia perceptiva directa para alcanzar un nivel intermedio en el acto, desprendido así de su contexto, se hace significativo diferenciado y, consecuentemente, en parte ya la representación en pensamiento" (Piaget e Inhelder, 1969, p. 63).

La imitación diferida aparece en el segundo año de vida y con ella las primeras formas verdaderas de representación mental. La imitación diferida consiste en imitar objetos y sucesos que han estado presentes durante algún tiempo. Por ejemplo: el niño juega solo a hacer pastelillos imitando alguna sesión anterior con sus padres; esto significa que el niño ya ha desarrollado la capacidad de representar mentalmente y recordar la conducta imitada (Craing, 1989).

Otra forma de representación que practican los niños en la etapa preoperatoria es el juego simbólico; cuando al jugar el niño utiliza un objeto como si fuera otro y le da las características del mismo (se presenta entre los 2-3 y lo 5 y 6 años).

Piaget e Inhelder (1969) consideran que hay tres categorías de juego. La forma primitiva del juego, la única representada al nivel sensoriomotor, que es el juego de ejercicio, el cual no entraña ningún símbolo ni técnica alguna específicamente lúdica, ya que consiste en repetir por placer actividades

adquiridas con un fin de adaptación. El ya mencionado juego simbólico y el juego de reglas (canicas, rayuela etc.) que se transmiten socialmente de un niño a otro y que aumenta en importancia, con el progreso de la vida social del niño. Así "(...) a partir del juego simbólico se desarrollan juegos de construcción, impregnados aún al principio del simbolismo lúdico, pero que tienden con posterioridad a construir verdaderas adaptaciones (construcciones mecánicas) o soluciones de problemas y creaciones inteligentes" (Piaget e Inhelder, 1969, p. 66)

Por otra parte, en el inicio de la etapa preoperatoria, el niño sólo usa los crayones para garabatear. Al principio, el niño no tiene ninguna idea (representación) de o que va dibujar, no obstante, en algunas ocasiones van surgiendo formas mientras garabatea (Wadsworth, 1999).

Se ha planteado que el dibujo pasa por diferentes fases. Inicialmente el niño hace garabatos, al pasar esta fase el niño hace dibujos con sus componentes separados de manera particular (realismo frustrado) como por ejemplo: el dibujar un sombrero que queda muy lejos de la cabeza. Seguido a este periodo se encuentra aquel donde el niño refleja en su dibujo lo que sabe del objeto (realismo intelectual), y deja atrás el garabateo, es decir, en su dibujo proporciona esencialmente los atributos conceptuales del objeto sin preocuparse por la perspectiva.

En tanto, la imagen mental de la que no se encuentra huella alguna en el nivel sensoriomotor (porque de ser así, el descubrimiento del objeto permanente se facilitaría mucho), aparece como una imitación interiorizada.

Piaget e Inhelder (1969) proponen que existen diferencias en el desarrollo de las imágenes mentales de los niños con edades entre cuatro-cinco y los diez-doce años. Las imágenes mentales son representaciones internas (símbolos) de objetos y experiencias perceptuales pasadas, aun cuando no sean reproducciones fieles de dichas experiencias. Las imágenes no son reproducciones de las percepciones almacenadas por la mente. "Las imágenes mentales son imitaciones de las percepciones, [...] que guardan cierta semejanza con las mismas percepciones" (Wadsworth, 1999, p. 66).

Hay que distinguir dos grandes categorías de imágenes mentales: las imágenes reproductoras, que se limitan a evocar espectáculos ya conocidos y percibidos anteriormente, y las imágenes anticipadoras que implican movimientos o transformaciones así como sus resultados, pero sin haber asistido con anterioridad a su realización (Piaget e Inhelder, 1969).

Las imágenes mentales de los niños que se encuentran en este estadio son casi exclusivamente estáticas, sólo al nivel de las operaciones concretas (después de los siete años u ocho) los niños consiguen esas reproducciones de movimiento anticipatorio.

Los tipos de imágenes son: a) la imagen-copia que consiste en una simple imitación material (gráfica o gestual) por oposición a la imagen mental que es una imitación interiorizada; b) Imagen cinética y de transformación donde se dispone de medios indirectos pero se puede recurrir a las acciones previas.

En cuanto al lenguaje hablado el niño promedio comienza a hablar aproximadamente alrededor de los dos años y aparece prácticamente al mismo tiempo que otras formas del pensamiento preoperatorio. Una palabra (o un sonido) representa un objeto. El niño empieza con una palabra, conforme va creciendo su destreza se agudiza y así, alrededor de los cuatro años, el niño ya domina el lenguaje hablado. Este comienza tras una fase de balbuceo espontáneo (común a los niños de todas las culturas, de los seis a los diez-doce meses) y una fase de diferenciación de fonemas por imitación (de los once a los doce meses), y está seguida por un estadio situado a menudo al término del periodo sensoriomotor, como el de las frases y palabras. Esas palabras únicas pueden expresar, una tras otra, deseos, emociones o comprobaciones (porque el esquema verbal se hace instrumento de asimilación y de generalización a partir de los esquemas sensoriomotores).

Desde el fin del segundo año se señalan frases de dos palabras; luego, pequeñas frases completas sin conjugaciones ni declinaciones y después una adquisición progresiva de estructuras gramaticales (Piaget e Inhelder, 1969).

El lenguaje "tiene tres consecuencias fundamentales para el desarrollo mental: 1) la posibilidad de intercambio verbal con otras personas, el cual anuncia el principio de la socialización de las acciones; 2) la internalización de las palabras, es decir, la aparición del pensamiento mismo, sustentado por el lenguaje interno y por un sistema de signos y, 3) la última y más importante, la internalización de las acciones, que a partir de este momento en lugar de ser meramente perceptuales y motoras como venían siendo hasta este instante, pueden representarse de manera intuitiva por medio de ilustraciones y 'experiencias mentales' "(Piaget citado en Wadsworth, 1999, p. 67).

La relación entre el lenguaje y el pensamiento es importante "Piaget sostiene que la aparición de la representación interna de la cual el lenguaje hablado es una forma aumenta las aptitudes del pensamiento... 1) la conducta verbal permite la representación de muchas acciones a gran velocidad; 2) el lenguaje permite que el pensamiento y la adaptación trasciendan los límites de la actividad presente; 3) el pensamiento representativo y el lenguaje permiten que el niño maneje simultáneamente muchos elementos de manera organizada" (citado en Wadsworth, 1999, p. 71).

Aunque Piaget (1971) reconoce que los niños pequeños tienen un entendimiento intuitivo del comportamiento humano que es penetrante, categórico y causalmente intencional, igualmente sostiene la habilidad para aplicar este entendimiento de forma discriminativa. "Así, los niños pequeños se describen como indiscriminadamente mentalistas, fallando al distinguir sus propias intenciones psicológicas de las otras personas (egocentrismo) y de las propias cosas (animismo). Entonces parece ser que el entendimiento de los niños pequeños está limitado a conceptos de primer orden y que los conceptos de segundo orden raramente aparecen antes del clásico rango de cinco a siete años de edad" (Perner citado en Silva, 1995, p. 60).

Con la revisión bibliográfica efectuada se puede corroborar que el niño de cuatro años se encuentra en el periodo preoperatorio en el que echa mano de imitaciones diferidas, del juego simbólico, del dibujo, de las imágenes mentales, de recuerdos y del lenguaje, y que consiste siempre en permitir

la evocación representativa de objetos o de acontecimientos no percibidos actualmente.

Por lo tanto, las habilidades que va adquiriendo el niño en este estadio pre-operacional y el desarrollo de la *Teoría de la Mente* se encuentran en un plano similar, ya que ambas tiene como base principal la representación.

A partir del planteamiento realizado por Piaget se puede apreciar que, conforme el niño va creciendo presenta características propias de cada periodo donde el infante a su modo tratará de explicar el mundo y resolver los problemas que se le presenten.

## Capítulo 3.

### Metodología.

#### 3.1 Justificación.

Como se mencionó con anterioridad, a través del tiempo el hombre se ha preguntado y ha tratado de explicar qué es la mente. Así, varios investigadores en nuestros días han realizado diversos trabajos para explicarla y definirla.

Una aproximación de lo que es la *Teoría de la Mente* se enmarca en la capacidad de entender y predecir la conducta de los demás y la propia en función de estados mentales. A este fenómeno se le ha llamado *Teoría de la Mente*; concepto acuñado por Premack y Woodruff en 1978 (Astington, 1995; Baron-Cohen 1991; Delval, 1995; Rivière, 1991).

Para los fines de este trabajo se propone que la mente sea entendida como: "...un ente abstracto que posibilita la construcción del conocimiento, sirviéndose de ciertos procesos y mecanismos y cuyo elemento primordial es la representación" (Silva, 1995, p. 15). La definición elaborada por Cosmides considera, además, que tiene "la característica de ayudar a resolver problemas interpersonales de intercambio social" (citado en Rivière, 1991, p. 16).

El objetivo de este trabajo radica principalmente en la necesidad de conocer cómo manejan los niños la *Teoría de la Mente* en especial en la tarea de falsa creencia, dado que sólo se ha estudiado en niños europeos y estadounidenses. Datos antropológicos sugieren que el reconocimiento de los estados mentales son universales y se dan en todas las culturas (Brown en Baron-Cohen 1991/1995).

Así que el valor de este trabajo radica principalmente en la necesidad de estudiar la existencia de la *Teoría de la mente* en niños mexicanos, ya que en la actualidad y con base en la revisión literaria efectuada no existen trabajos con las características del presente que nos permitan estudiar y analizar la *Teoría de la Mente* en niños mexicanos.

### **3.1.2 Planteamiento del problema.**

¿Existen respuestas diferentes en una tarea de falsa creencia en un grupo niños mexicanos de 2, 3, 4 y 5 años, tal y como lo postula el modelo de la *Teoría de la Mente*?

### **3.1.3 Objetivos:**

Estudiar y analizar la existencia de una *Teoría de la Mente* en un grupo de niños mexicanos, mediante la solución de una tarea de falsa creencia Diseñada por Baron Cohen, Frith y Leslie (1985).

Identificar la edad de aparición de la *Teoría de la Mente* en un grupo de niños mexicanos.

Identificar y ubicar los diferentes niveles de respuesta a la tarea de falsa creencia.

Determinar si el período de desarrollo en el cual se encuentran los niños modifica las respuestas a la tarea de falsa creencia.

### **3.2 Hipótesis.**

#### **Hipótesis Alterna.**

Existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de una tarea de falsa creencia entre niños de 2, 3, 4 y 5 años de edad tal y como lo postula el modelo de *Teoría de la Mente*.

#### **Hipótesis Nula.**

No existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de una tarea de falsa creencia entre niños de 2, 3, 4 y 5 años de edad.

### 3.3 Variables.

Variable Independiente.

Tarea de falsa creencia diseñada por Baron Cohen; Leslie & Frith, 1985.

Variable Dependiente.

Respuesta emitida.

#### 3.3.1 Definición de variables.

##### Definición Conceptual.

Falsa creencia: "Entender cómo alguien tiene una creencia errónea sobre algo" (Leslie, 1988, p. 19).

##### Definición Operacional.

Falsa creencia: Cuando el niño atribuye creencias erróneas en otras personas respondiendo con verbos tales como: saber, conocer, querer, robar, etc.

### 3.4 Método.

#### 3.4.1 Sujetos.

Se seleccionó una muestra de manera intencional no-probabilística de 120 sujetos (N=120) de 2 a 5 años (4 edades), de ambos sexos, pertenecientes a estancias y jardines de niños públicos de la Ciudad de México.

La muestra se compuso por 120 sujetos distribuidos de la siguiente manera:

	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
2	10	20	30
3	12	18	30
4	12	18	30
5	16	14	30
	N=50	N=70	N=120

### **3.4.2 Tipo de estudio.**

El presente estudio es exploratorio pues en el “se descubren variables significativas en escenarios de campo, además, se descubre relaciones entre variables y se establece la base de una prueba de hipótesis posterior y más sistemática y rigurosa” (Kerlinger, 1981 p. 243). Además, que no se ha realizado ningún estudio acerca de este tema en particular.

### **3.4.3 Instrumento.**

Se utilizará la lámina correspondiente a la Tarea de Falsa creencia de Baron Cohen, Leslie y Frith (1985) [Ver apéndice 1].

*PRIMERA ESCENA.* Se encuentran dos muñecas, una de ella se llama Susy y tiene una canasta, al lado se encuentra la otra muñeca que se llama Ana y tiene una caja.

*SEGUNDA ESCENA.* Susy tiene una canica en sus manos y la guarda en su canasta, mientras Ana esta sentada junto a su caja.

*TERCERA ESCENA.* Susy sale a dar un paseo y deja la canasta; Ana se queda sentada junto a su caja.

*CUARTA ESCENA.* Ana toma la canica y la pone dentro de su caja.

*QUINTA ESCENA.* Susy regresa y quiere jugar con su canica, ella esta parada entre la canasta y la caja.

### **3.5 Procedimiento.**

Se solicitó a las profesoras unos minutos con el grupo para realizar la presentación y explicarles en qué consistía el trabajo. Enseguida se pidió la salida de cada uno de los niños.

Posteriormente, se llevó a cada sujeto al cubículo asignado y se le entrevistó de manera individual. Antes de iniciar la entrevista, se hizo un breve raportt y se le especificó al niño que se grabaría la entrevista. Después se le presentó la lámina antes descrita y se le contó la historia.

También se utilizó el método clínico piagetiano, que consta de una entrevista semi-estructurada. En el transcurso de la entrevista sólo estuvieron presentes el niño y la entrevistadora, quien inició narrando el contenido de la viñeta y posteriormente realizó la siguiente pregunta: "¿Dónde va a buscar Susy su canica?".

Al terminar la sesión, que tuvo un promedio de 15 a 20 minutos de duración, se le agradeció al niño su ayuda y se le regresó a su salón de clases.

### **3.6 Procedimiento para recabar datos.**

#### **3.6.1 Procedimiento para recabar los datos a escala cualitativa.**

Para analizar las respuestas de los niños a escala cualitativa se codificaron las respuestas de las entrevistas de acuerdo a 4 tipos de respuesta.

**T0** Sin respuesta.

**T1** Respuesta sin argumento.

**T2** Respuesta con argumento (azar).

**T3** Explicación mágico fenomenista.

**T4** Atribución de estados mentales sin reconocimiento de falsa creencia.

**T5** Reconocimiento de falsa creencia.

#### **3.6. 2 Procedimiento para recabar los datos a escala cuantitativa.**

Los resultados obtenidos se analizaron codificándolos bajo los siguientes criterios:

N 0. Sin respuesta.

N 1. Respuesta errónea sin implicar acción del personaje.

N 2. Respuesta correcta sin implicar acción del personaje.

N 3. Respuesta errónea con acción no mentalista.

N 4. Respuesta correcta con acción no mentalista.

N 5. Respuesta errónea con verbos mentalistas.

N 6. Respuesta correcta con verbos mentalistas.

## Capítulo 4. Análisis de Resultados.

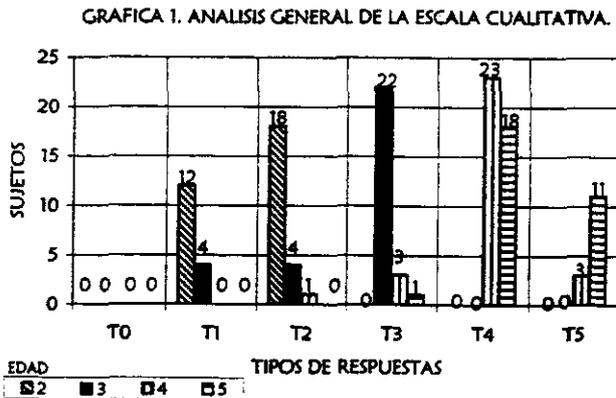
### 4.1 Escala cualitativa.

Para el análisis de los resultados se obtuvieron los porcentajes de frecuencias de los criterios utilizados para las respuestas que dieron los niños.

Las respuestas dadas por los sujetos a la entrevista fueron analizadas según las siguientes formas:

- T0** Sin respuesta.
- T1** Respuesta sin argumento.
- T2** Respuestas con argumento (azar).
- T3** Respuestas con explicación mágico fenomenista.
- T4** Respuesta con atribución de estados mentales sin reconocimiento de falsa creencias.
- T5** Respuestas con reconocimiento de falsa creencia.

Las repuestas de los niños se distribuyeron de la siguiente manera: ningún sujeto en el **Tipo 0** ya que todos contestaron; 12 en **Tipo 1**; 23 en el **Tipo 2**; 8 en el **Tipo 3**; 64 en el **Tipo 4**; 14 en el **Tipo 5**. ( Ver tablas del análisis cualitativo en apéndice 2).



En el **Tipo 1** se encuentran respuestas ya sean azarosas o en las que el niño se basa en su propio conocimiento pero sin presentar un argumento para justificarlas como por ejemplo las siguientes:

Nombre: Nataly

Edad: 2/0

¿Dónde va a buscar Susy su canica?- en la caja- ¿por qué la va a buscar ahí?- porque sí- ¿dónde esta la canica?- en la canasta- ¿quién la puso ahí?- la nena (Susy)- ¿por qué?- la puso.

Nombre: Oscar

Edad: 2/6

¿Dónde va a buscar Susy su canica?- en la caja- ¿por qué?- porque esta en la caja- ¿quién la puso ahí? (Señala a Ana)- ¿por qué? – la que esta ahí- ¿ por qué?- porque sí.

Es estos casos podemos observar cómo Nataly responde de manera azarosa sin tomar en cuenta la situación, el conocimiento de Susy sobre la escena.

En cambio Oscar, aunque tampoco de un argumento, se basa en el conocimiento que tiene de la situación para dar su respuesta.

En el **Tipo 2** se encontraron respuestas que intentaron explicar la situación con argumentos que nada tenía que ver con la viñeta resultando, por tanto, azaroso. Por ejemplo:

Nombre: Yareth

Edad: 2/5

¿Dónde va a buscar Susy su canica?- en la caja- ¿por qué la va a buscar ahí?- porque ahí esta- ¿quién la puso ahí?- la niña (Ana)- ¿por qué? Porque son amiguitas.

Nombre: Ana

Edad: 2/3

¿Dónde va a buscar Susy su canica?- en la caja (señala)- ¿por qué la va a buscar ahí?- esta adentro de aquí- ¿por qué?- ahí esta- ¿quién la puso ahí?- señala a Ana- ¿por qué la puso ahí?- su mamá de dijo.

En ambos casos, existe un intento por explicar el hecho de que la canica haya cambiado de lugar; las respuestas siguen basándose en su propio conocimiento, pero el argumento resulta azaroso ya que utilizan frases no relacionadas con el contenido de la viñeta como por ejemplo: "porque son amiguitas", "su mamá le dijo".

En el **Tipo 3** se encontraron respuestas donde el niño le atribuye características mágicas y fenomenistas a la canica y explica la situación en función de la supuesta conducta de la misma y no de la de Susy.

Nombre: Magda

Edad: 3/10

¿Dónde va a buscar Susy su canica?- en la canasta, la canica son de este color (moradas) las cajas son de ella. ¿por qué?- porque se le perdió - ¿cómo?- Se botó de esta caja a la otra y luego a la otra y se salió de la caja- ¿cómo se salió?- brincó en su cara- ¿cómo?- pon- pan- pon- pan.

Nombre: Armando

Edad: 3/10

¿Dónde va a buscar Susy su canica?- en la caja - ¿por qué la va a buscar ahí?- porque no esta en la otra caja- ¿por qué?- porque ya se fue a otra caja- ¿cómo que se fue a otra caja?- se fue volando. ¿cómo?- se fue por esta caja, se fue abajo y luego arriba, luego la busco, la echó abriendo la puerta de ésta (señala la caja)- ¿cuál puerta?- la de la caja- ¿dónde esta la canica?- en la casa de Ana- ¿cómo?- llegó volando, Susy se fue dejó la canica.

El argumento que se maneja en ambos ejemplos es característico del período preoperatorio, pues le atribuyen vida a un objeto inanimado, como es la canica. Además, no consideran la información a la que estuvo expuesta Susy.

En **Tipo 4** se encontraron respuestas donde los niños comienzan a utilizar verbos mentalistas, aunque todavía no se reconoce la falsa creencia.

Nombre: Salvador

Edad: 3/2

¿Dónde va a buscar Susy su canica?- en su cajita - ¿por qué la va a buscar ahí?- porque ahí esta- ¿quién la puso ahí?- Ana - ¿por qué la puso ahí?- porque quería jugar con ella- ¿Susy se dio cuenta que está en la caja?- Sí- ¿por qué?- porque cerró la caja para que no encontrara la canica- ¿por qué?- porque Ana no quería, ella se quería quedar con ella.

Nombre: Danya

Edad: 3/3

¿Dónde va a buscar Susy su canica?- en la caja - ¿por qué la va a buscar ahí?- porque Ana la metió en su caja y Susy se fue- ¿por qué Ana cambió la canica?- porque la estaba metiendo y la prestó- ¿por qué la presto? - porque ella no sabe- ¿qué no sabe?- que le cambió la "desta" (señala la canica)- ¿por qué no sabe?- porque ella se fue con otra niña y le robaron su canica- ¿por qué se la robaron?- de la canasta y le metieron la mano- ¿ella se dio cuenta que le robaron la canica?- Sí- ¿por qué?- porque ella se la queda (Ana).

En estas respuestas, los niños atribuyen estados mentales a Ana y Susy (por ejemplo: querer, saber, creer, desear, etc. ). Sin embargo, no hay aún un reconocimiento de falsa creencia ya que sus respuestas siguen basándose en su propio conocimiento y no en el de Susy, pues no toman en cuenta la información a la que estuvo expuesta.

En el **Tipo 5** se encontraron respuestas con reconocimiento de falsa creencia.

Nombre: Alejandro

Edad: 4/10

¿Dónde va a buscar Susy su canica?- en la canasta- ¿por qué la va a buscar ahí?- porque no sabe que ella (señala a Ana) la metió en la caja-

¿por qué no sabe ella?- porque ella se fue a dar un paseo- ¿qué paso ahí?- Ana se la quitó y ella no vio.

Nombre: Selene

Edad:5/0

¿ Dónde va a buscar Susy su canica?- en la canasta - ¿por qué la va a buscar ahí?- porque ahí la guardó- ¿por qué no la busca en la caja?- porque Ana la cambió- ¿dónde está la canica?- en la caja- ¿Susy se dio cuenta que le cambiaron la canica?- no- ¿por qué?- porque Ana la guardó en la caja y se fue de paseo- ¿podemos saber lo que no vemos?- no- ¿por qué?- porque no lo vemos.

En este caso, vemos cómo las respuestas de los niños, toman en cuenta no sólo lo que ellos mismo saben, sino que también consideran el conocimiento del otro y, por tanto, atribuyen una falsa creencia al decir que Susy va a buscar la canica en la canasta, lo que implica el reconocimiento de una creencia errónea.

En este tipo de respuestas se encuentran las de los niños que reconocen la falsa creencia y que en su gran mayoría son niños de cinco años, sin embargo, también hay niños de cuatro años. Las respuestas de los niños son argumentadas de manera más elaborada que la de los niños menores como son los de dos años.

Las respuestas que se encuentran clasificadas en este tipo son de los niños que están iniciando su capacidad de metarepresentar lo que les proporciona la habilidad para poder resolver acertadamente la tarea de falsa creencia, sus respuestas ya no se basan en su propio conocimiento atribuyendo a Susy una creencia errónea ante la situación presentada.

En las respuestas se utilizan verbos mentalistas y tienden a condicionar el ver una situación para poderla saber como en la siguientes respuesta: "¿lo que no vemos lo sabemos?- No- ¿por qué?- porque no vemos- ¿qué es saber?- ver, ir a la escuela hacer trabajos- ¿quiénes pueden saber las cosas?- mis papás, yo, mis amiguitos y todas las personas- ¿quiénes no pueden saber las cosa?- nadie puede saber dónde esta la canica sólo ella que la guardo".

Además, este tipo de respuestas son más elaboradas, como es el caso donde condicionan el conocimiento a algo abstracto como por ejemplo: "¿qué es saber?- pensar- ¿cómo?- con la mente- ¿dónde esta la mente?-(señala la cabeza)- ¿quiénes pueden saber?- todo el mundo, las personas- ¿una silla lo puede hacer?- no- ¿por qué?- porque no tiene cabeza."

Como se puede observar en ambos ejemplo las respuestas de los niños incluyen aspectos abstractos que, si no son manejados a la perfección ya hay una noción de la existencia de ellos.

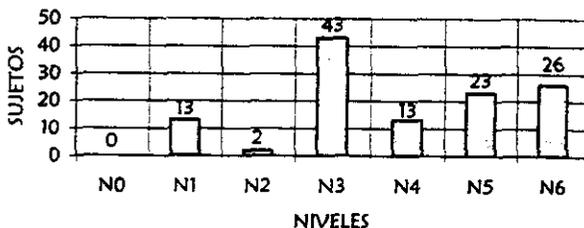
## 4.2 Escala Cuantitativa.

Para analizar los resultados se empleó el paquete de computación estadístico SPSS versión 7.5 con el fin de obtener estadísticas básicas como: análisis de frecuencia y análisis de varianza. Pruebas no paramétricas para encontrar diferencias y la clasificación de cada categoría, tomando como grado de significación al .05. (Ver tablas del análisis cuantitativo en apéndice 2.)

Las respuestas de los sujetos se distribuyeron por criterios de la siguiente forma:

En el nivel 0 ningún niño; 13 en el nivel 1; 2 en el nivel 2; 43 en el nivel 3; 13 en el nivel 4; 23 en el nivel 5 y 26 en el nivel 6.

GRAFICA 2. ANALISIS GENERAL DE LA ESCALA CUANTITATIVA.

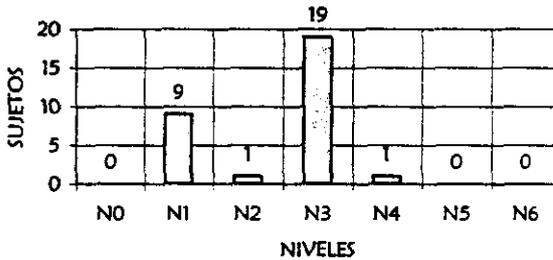


### GRAFICAS DE SUBGRUPOS

Subgrupo "A" (niños y niñas de 2 años de edad).

Este subgrupo se conformó por 20 niñas y 10 niños. De acuerdo con las respuestas de los menores se obtuvieron los siguientes datos: ninguno en el nivel 0; 9 en el nivel 1; 1 en el nivel 2; 19 en el nivel 3; 1 en el nivel 4 y ninguno en los niveles 5 y 6.

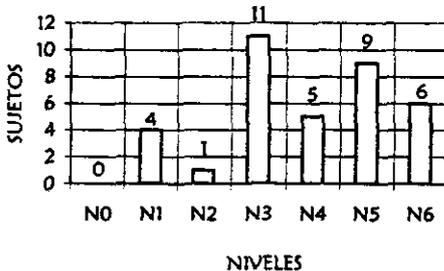
GRAFICA 3. ANALISIS DEL SUBGRUPO "A"



Subgrupo "B" (niños y niñas de 3 años de edad).

Este subgrupo se conformó por 18 niñas y 12 niños. De acuerdo con las respuestas de los menores se obtuvieron los siguientes datos: ninguno en el nivel 0; 4 en el nivel 1; 1 en el nivel 2; 11 en el nivel 3; 5 en el nivel 4; 9 en el nivel 5 y ninguno en el nivel 6.

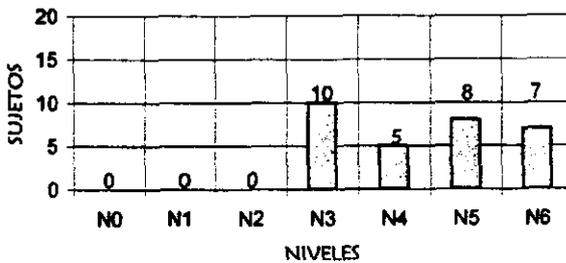
GRAFICA 4. ANALISIS DEL SUBGRUPO "B"



Subgrupo "C" (niños y niñas de 4 años de edad).

Este subgrupo se conformó por 18 niñas y 12 niños. De acuerdo con las respuestas de los menores se obtuvieron los siguientes datos: ninguno en los niveles 1 y 2; 10 en el nivel 3; 5 en el nivel 4; 8 en el nivel 5 y 7 en el nivel 6.

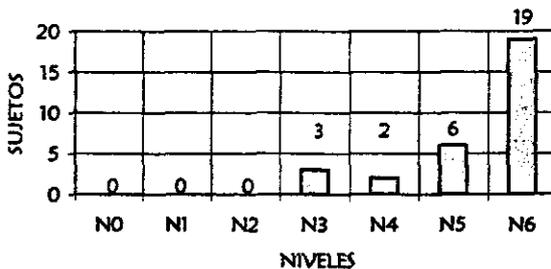
GRAFICA 5. ANALISIS DEL SUBGRUPO "C"



Subgrupo "D" (niños y niñas de 5 años de edad).

Este subgrupo se conformó por 14 niñas y 16 niños. De acuerdo con las respuestas de los menores se obtuvieron los siguientes resultados: ninguno en los niveles 1 y 2; 3 en el nivel 3; 2 en el nivel 4; 6 en el nivel 5 y 19 en el nivel 6.

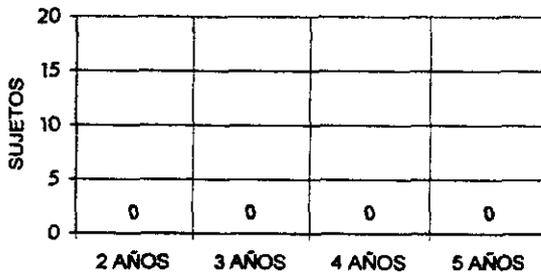
GRAFICA 6. ANALISIS DEL SUBGRUPO "D"



## GRÁFICAS POR NIVEL.

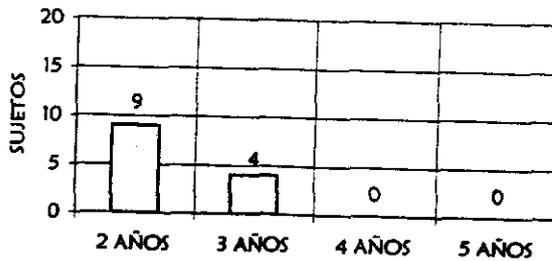
El nivel # 0 no se encontró ningún caso.

GRAFICA 7. NIVEL # 0



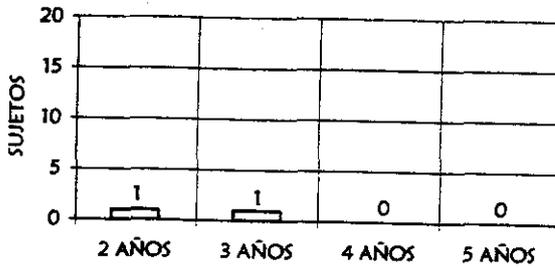
El nivel # 1 se conformó por 6 niñas y 7 niños . De los datos obtenidos 9 fueron de dos años y 4 de tres años.

GRAFICA 8. ANALISIS DEL NIVEL # 1



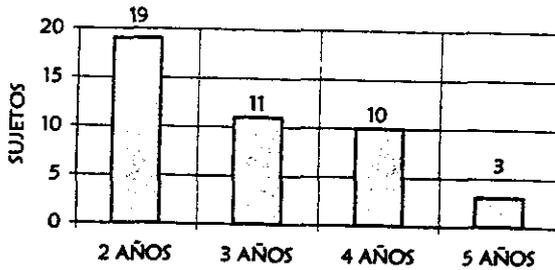
El nivel # 2 se conformó por 2 niñas de dos y tres años respectivamente.

GRAFICA 9. ANALISIS DEL NIVEL # 2



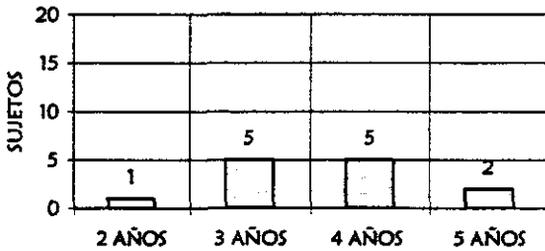
El nivel # 3 se conformó por 43 niños de los cuales, 27 fueron niñas y 16 niños. De los datos obtenidos se observó que 19 eran de dos años; 11 de tres años; 10 de cuatro años y 3 de cinco años.

GRAFICA 10. ANALISIS DEL NIVEL # 3



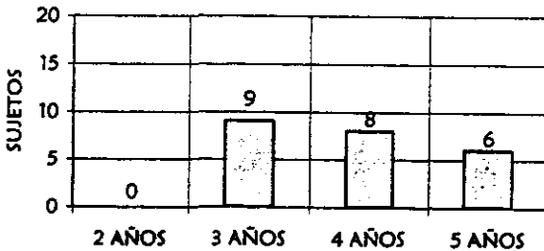
El nivel # 4 se conformó por 13 niños de los cuales, 8 fueron niñas y 5 niños. De los datos obtenidos se observó que: uno tenía dos años; 5 de tres años; 5 de cuatro años y 2 de cinco años.

GRAFICA 11. ANALISIS DEL NIVEL # 4



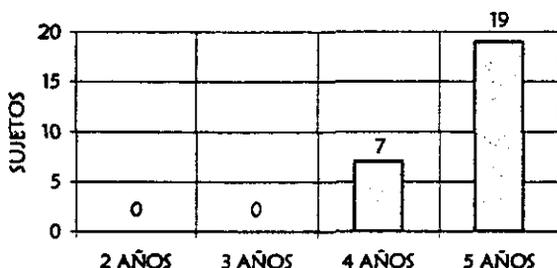
El nivel # 5 se conformó por 23 niños de los cuales, 14 fueron niñas y 9 niños. De los datos obtenidos se observó: 9 de tres años; 8 de cuatro años y 6 de cinco años.

GRAFICA 12. ANALISIS DEL NIVEL # 5



El nivel #6 se conformó por 26 sujetos de los cuales se dividieron en igual numero de niñas y niños. De los datos obtenidos se observó lo siguiente: 7 tenían cuatro años y 19 la de cinco años.

GRAFICA 13 DEL NIVEL # 6

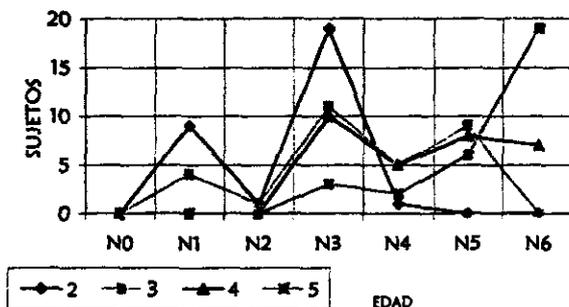


En el análisis de varianza No Parametrico de Kruskal-Wallis se obtuvo una  $X^2=60.39$ ,  $p < .01$  por lo tanto existen diferencias estadísticamente significativas. El grupo formado por niños de 5 años obtuvo el rango mayor (92.72); esto indica que los niños de cinco años tienen la capacidad y emitir la respuesta correcta con el reconocimiento de la falsa creencia.

En contra-parte, el grupo conformado por niños de 2 años de edad obtuvo un rango menor (28.18) que fue el más bajo porque a esta edad los niños aún no tienen los elementos suficientes para utilizar la representación conceptual aunque sea en un nivel rudimentario y, por tanto, son incapaces de dar la respuesta correcta. Los grupos conformados por niños de 3 y 4 años se encuentran en medio de los grupos antes mencionados con rangos de 50.72 y 70.38 respectivamente.

Así, se observó que conforme crecen los niños, tienden a utilizar verbos mentales y finalmente a reconocer la falsa creencia.

GRAFICA 14. VARIACIÓN POR NIVELES



En esta gráfica se observa que conforme el niño va creciendo, sus respuestas son más completas. La línea con la x muestra cómo los niños de cinco años no presentan respuestas en el nivel más bajo pero su punto más alto se encuentra en el último nivel. En contra parte, los niños de dos años se encuentran entre los niveles bajos e intermedios siendo ausentes sus respuestas en niveles más avanzados, en tanto que las respuestas de los niños de tres y cuatro años, se encuentran situadas niveles intermedios.

## Capítulo 5.

### Discusión.

En la presente investigación, se encontró que la población estudiada se comporta según el modelo de la Teoría de la Mente. Es decir, hasta la edad de 4-5 años, los niños son capaces de reconocer una falsa creencia en el otro y de emplear verbos mentalistas para explicar su conducta y la de los demás.

También resultó evidente que las habilidades de los niños en este sentido, van aumentando conforme pasa el tiempo. Así, a los dos años, las respuestas no corresponden a la situación, puesto que el niño se basa en su propia experiencia y sus argumentos son pobres en contenido.

Los niños de tres años, por otra parte, atribuyen características mágicas y fenomenistas a los objetos inanimados, lo cual es típico del período preoperatorio, pues sólo así pueden explicar el mundo ya que aún no son capaces de abstraer las cualidades implícitas de su entorno, lo que les dificulta comprender la procedencia de la acción en determinadas situaciones. Los conceptos y términos que más se encuentran en este tipo de respuestas son: "la canica se fue", "voló", "quería estar con la niña", "brincó" siendo estas las que con mayor frecuencia se presentan.

En tanto, los niños de cuatro años comienzan a utilizar y a comprender los verbos mentalistas, aunque no todas las respuestas de los sujetos de este grupo fueron correctas. Esto, se puede atribuir a que el nivel de desarrollo no es igual en todos los niños, sino que hay variaciones y no todos son igualmente hábiles. Aún así, el encontrarse en la etapa intuitiva o transicional (Piaget, 1969), es favorecedor para que empiecen a distinguir la realidad física de la mental entendiendo, además, la causalidad mecánica como independiente de las normas sociales. Esto, finalmente, le permitirá al niño responder sin basarse sólo en su propio conocimiento sino considerando también el conocimiento del otro y reconociendo sus contenidos mentales como causa de su conducta, lo cual resulta evidente en los niños de cinco años de edad. Los conceptos más utilizados por los niños fueron los siguientes: "cambia la canica", "quería jugar", "le escondió la canica", "se la robaron".

Los argumentos de los niños de cinco años se encuentran en un nivel más elevado porque sus respuestas implican la utilización de verbos mentalistas. Además, es notorio que condicionan que el personaje tiene que ver la situación expuesta para poder saber donde se encuentra la canica. De esta manera no se basan en su propio conocimiento para responder si no que también consideran el conocimiento de Susy, esto muestra que el niño hace un reconocimiento de la mentalidad del otro. Los conceptos y términos que utilizan más niños de esta edad son: "quería", "no sabía", "sabía", "no se dio cuenta", "no vio" siendo estas las más representativas.

Así, resultó clara la distribución de las respuestas en los diferentes niveles dependiendo de la edad, ya que a mayor desarrollo se da un consecuente incremento de la capacidad cognitiva. Se puede decir, por tanto, que los niños pequeños son deficientes en el reconocimiento de la falsa creencia, pues se encuentran entrenándose con entidades físicas para, más tarde, acceder a las mentales lo que les permitirá, más adelante, asimilar la información que posteriormente le dará sentido a las acciones de los otros.

Se han realizado diferentes estudios donde se ha encontrado que la intencionalidad es la que controla y conduce la conducta y esta es importante en el desarrollo de la Teoría de la Mente. Se observó en este estudio que los niños de tres años en sus argumentos utilizan estados intencionales como la creencia, deseos, pensamientos.

Es así, como los niños de tres años de edad en sus argumentos utilizan conceptos tales como: "quiero", "necesito", además, que hablan de una intencionalidad, esto es, le atribuyen a un personaje de la viñeta la acción de robo o de esconder la canica. Es así como el niño comienza a asimilar información sobre la intención y a usar inferencias en juicios de intencionalidad y de acción. Es así como se le da sentido a las acciones de los otros.

Tanto la etapa intuitiva que propone Piaget (período preoperatorio) y los trabajos realizados por Wellman (1988) donde propone que los

niños distinguen entre entidades mentales y reales, corresponden a la distinción que realizan los niños de las entidades físicas de las mentales.

Wellman observo que cuando los niños poseen una Teoría de la Mente utilizan identidad mental y locación- posesión en sus respuestas. Los niños de este estudio presentaron dicha característica utilizando frases como por ejemplo: "ella penso", "pensar esta en la mente" "en le cerebro" siendo estas las que con más frecuencia se presenta para identidad mental; en cuanto a locación- posesión las frases más utilizadas fueron las siguientes: "corrió", "brinco" "se fue".

Dado las características del presente estudio sería conveniente trabajar en las próximas investigaciones diferentes áreas (Distinción entre Apariencia y Realidad, Juego de Pretender, Reconocimiento del Accesos de Información como Fuente de Conocimiento) para darle más fuerza al mismo. Se proponen: ubicar dentro de cada nivel puntos críticos para el desarrollo de la Teoría de la Mente; además de diseñar una tarea distinta de falsa creencia; trabajar con niños discapacitados entre otras muchas áreas que no se han trabajado.

Para concluir, podemos decir que los niños mexicanos obtuvieron los resultados esperados en la tarea de falsa creencia, es decir, sí emplean una Teoría de la Mente para explicar y predecir la conducta de los otros; que la edad de aparición de tal habilidad concuerda con el rango de 4-5 años encontrado en otros países; y que el tipo de respuestas se distribuyeron conforme a los niveles esperados según el grupo de edad y nivel de desarrollo.

## Referencias.

- Apel, M.(1988) *Diccionario de Filosofía*. México: Hispano América.
- Astington, J; Jenkins, J.(1995) Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9(2/3), 151-165.
- Baron-Cohen, S.(1995) *Mindblindness: an Enssay and Autism and theory of mind*. Massachusetts: Institute of Technology.
- Boring, E.(1980) *Historia de la psicología Experimental*. México: Trillas.
- Berlyne, D.E.(1972) *Estructura y funcionamiento del pensamiento*. México: Trillas.
- Caparrós, A.(1990) *Historia de la Psicología*. España: Biblioteca básica de Psicología.
- Carnap, R.(1963) *Autobiografía intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Craing, G.(1989) *Desarrollo Psicológico*. México: Pretince Hall
- Churchland, D.(1992) *Materia y conciencia*. España : Gedisa.
- Delval, J.(1994) *Desarrollo humano*. España: Siglo Veintiuno XXI.
- De Vega, M. (1987) *Introducción a la Psicología Cognitiva*. México: Alianza.
- Flavell, J.(1988) The development of children's Knowledge about the mind: From cognitive connetions to mental representations. En J. Astington; P.Harris; D.Olson (comps). *Developing theories of mind*. Cambridge :University Press.
- Flavell, J.(1989) *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós
- Fodor, J.(1985) *La modularidad de la mente*. México : Morata.
- Furrow, D; Moore, C; Pure,K.(1990) Children's understanding of the modal expression of speake certainty and uncertainty and its relation to then development of representational theory of mind. *Chlid Development*, 61, 772-730.
- García, L; Moya, S; Rodriguez, S. (1992) *Historia de la Psicología*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H.(1987) *La nueva ciencia de la mente*. México: Paidòs
- Grossman, R.(1969) *La estructura de la mente*. España Alianza.
- Harris, P.(1989) *Los niños y las emociones*. España: Alianza.
- Hothersall, D. (1997) *Historia de la Psicología*. México: Mc Graw Hill.
- Johnson, C.(1988) *El ordenador y la mente*. Barcelona: Paidós.

- Jonhson, N.(1988) Theory of mind and structure of conscious experience. En J. Astington; P. Harris; D. Olson (comps). *Developing theories of mind*. Cambridge: University.
- Kerlinger, F.(1981) *Investigación del comportamiento técnicas y metodología*. México : Interamericana.
- Leach, C.(1979) *Fundamentos de estadística*. México: Limusa.
- Leslie, A.(1988) Some implications of present for mechanisms underlying the child's theory of mind En J. Astington; P.Harris; D.Olson (comps) *Developing Theories of mind*. Cambridge: University.
- Mayer, R. (1985) *El futuro de la Psicología cognitiva*. Madrid: Alianza
- Mendick, S.(1981) *Psicología. Exploración el campo de la conducta y la experiencia*. México : Diana.
- Mercado, S.(1978) *Procesamiento humano de información*. México: Trillas.
- Montes de Oca, F. (1986) *La filosofía en sus fuentes*. México: Porrúa.
- Moraleda, M.(1995) *Psicología del desarrollo*. Barcelona: Bioxareu.
- Morris, C. (1997) *Psicología*. México : Prentice-Hall.
- Norman, D.(1987) *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Perner, J. (1994) *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Perner, J; Ruffman, T; Leekman, S.(1994) Theory of mind is contagious: You Catch it from your sibs. *Child development*, 1994,65, 1228- 1238.
- Piaget, J (1923/1976) *El Lenguaje y el Pensamiento e el Niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J (1969/ 1997) *Psicología del Niño*. Madrid : Morata
- Rice, F. (1997) *Desarrollo humano*. México: Prentice-Hall.
- Rivière, A.(1991) *Objetos con mente*. España: Alianza.
- Sahakian, W. (1982) *Historia de la Psicología*. México: Trillas.
- Silva, C.(1995) *La teoría de la mente como metáfora para comprender la construcción del conocimiento*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Slaughter, V; Gopnik, A.(1996) Conceptual coherence in the child's theory of mind: training children to understand belief. *Child development*, 67, 2967 - 2988.

- Tortosa, G. (1998) *Una historia de la Psicología Moderna*. México: Mc Graw Hill
- Vidales, I. (1978) *Psicología General*. México: Limusa.
- Wadsworth, B. (1999) *Teoría de Piaget del Desarrollo Cognoscitivo y Afectivo*. México: Diana.
- Wellman, H. (1988) First step in the child's theorizing about the mind. En J. Astington; P. Harris; D. Olson (comps). *Developing theories of mind*. Cambridge: University Press.
- Zea, L. (1974) *Introducción a la filosofía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

APENDICE 1.

Esta es Susy.



Esta es Ana.



Susy tiene una canasta.

Ana tiene una caja.



Susy tiene una canica. Guarda la canica en su canasta.



Susy se va a dar un paseo.



Ana toma la canica de la canasta y la mete en su caja.

Ahora vuelve Susy.



Quiere jugar con su canica.



¿Dónde va a buscar Susy su canica?

APENDICE 2.

TABLA DEL ANALISIS GENERAL DE LA ESCALA CUALITATIVA GRAFICA # 1.

TABLA DE GRÁFICA #1

EDAD	T0	T1	T2	T3	T4	T5
2	0	12	18	0	0	0
3	0	4	4	22	0	0
4	0	0	1	3	23	3
5	0	0	0	1	18	11

T = Tipo de respuesta.

En esta tabla se puede observar como en la medida que la edad avanza el tipo de respuestas se encuentra en los niveles más altos.

TABLA DEL ANALISIS GENERAL DE LA ESCALA CUANTITATIVA GRÁFICA #2

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
1	13	10.8	10.8	10.8
2	2	1.7	1.7	12.5
3	43	35.8	35.8	48.8
4	13	10.8	10.8	59.2
5	23	19.2	19.2	78.3
6	26	21.7	21.7	100.0

Porcentajes de la Gráfica # 14.

N I V E L E S												
R E S P U E S T A S												
EDAD	Errónea sin implicar acción mentalista		Correcta sin implicar acción mentalista		Errónea con acción no mentalista		Correcta con acción no mentalista		Errónea con verbos mentales.		Correcta con verbos mentalistas.	
	S	O	S	O	S	O	S	O	S	O	S	O
2	4	1			13	6	1					
3	3	1			7	4	3	2	6	3		
4					7	3	2	3	5	3	4	3
5						3	3		3	3	9	10