

EL DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA MENTE¹

Paz López Herrero

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico

Ana M^a Fernández Bartolomé

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Educación y Humanidades

Universidad de Granada

RESUMEN

En esta revisión comenzamos comentando las diversas corrientes existentes en la investigación del desarrollo del conocimiento en los niños. Posteriormente se exponen las distintas interpretaciones acerca del desarrollo de la Teoría de la Mente y así, nos centramos tanto en las teorías de menor influencia, por ejemplo en la teoría de la Simulación e Imaginación; como en los enfoques de mayor peso basados en las perspectivas de Perner y Leslie. También analizaremos, en este trabajo, el punto de vista de la mente humana como Cognición Social.

ABSTRACT

In this review we start with some comments about the diverse trends that study the knowledge development in children. Later we highlight the different interpretations about the development of the Theory of the Mind; so we focus on theories with less influence, for example in the Simulation and Imagination theory; as well as on strong theories as Perner's and Leslie's approaches. Also, we will analyze, in this work, the human mind view such a Social Cognition.

1. INTRODUCCIÓN

Durante los años 80 comienza a investigarse el conocimiento de los niños acerca de los estados mentales más básicos (deseos, creencias, conocimiento,

¹ Esta investigación forma parte del Proyecto Institucional de Divulgación "Hacia una sociedad del conocimiento y de la información. Divulgación pública del conocimiento en la ciudad autónoma de Melilla" y financiado por la Universidad de Granada (Programa 20: Financiación por objetivos).

pensamientos, intenciones, sentimientos, percepciones). Los niños muy pequeños no poseen una concepción de la mente metarrepresentacional, es decir, no se dan cuenta de que las personas piensan y actúan de acuerdo con la forma en que se representan mentalmente el mundo más que con cómo el mundo es realmente. Por ello, no entienden que otras personas puedan dar como cierta, y actuar de acuerdo a esa certeza, una representación mental que no se corresponde con la realidad, esto es, que es una creencia falsa. La Teoría de la Mente (TM) trata de encontrar lo que los niños van conociendo, a lo largo de su desarrollo, sobre la existencia y comportamiento de los distintos estados mentales y los estados mentales ligados causalmente a inputs perceptivos, outputs conductuales o a otros estados mentales.

Premack y Woodruff (1978) son los que definen el constructo de TM como “la capacidad que tiene un individuo para imputar estados mentales tanto a sí mismo como a otros”. Y comentan:

“Cuando afirmamos que un individuo posee una teoría de la mente, queremos decir que se atribuye a sí mismo o a otras personas estados mentales determinados. Un sistema de inferencias de este tipo puede considerarse como una teoría porque tales datos no son directamente observables y porque el sistema puede utilizarse para hacer predicciones, específicamente sobre la conducta de los otros” (Hobson, 1995, p 134).

2. INTERPRETACIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LA TM

Desde las perspectivas cognitivas más universalmente aceptadas, la mente es una construcción en un doble sentido: por un lado, porque consiste en la elaboración constructiva de objetos intencionales; por otro, porque la propia noción de mente, con sus elementos constituyentes (los deseos, las creencias y las intenciones), es el resultado de las construcciones cognitivas que realizan los organismos mentalistas que poseen la noción de que los otros son seres con mente (Rivière y Núñez, 2001).

Los planteamientos que estudian el desarrollo de las destrezas mentalistas son muy diferentes y lo mental se puede entender como inferencia, como una teoría... Más en concreto, las interpretaciones que han tenido una influencia menor en dicho estudio, como la de la “Intuición y de Acceso a lo Mental”, la de “Las Emociones y los Afectos” y la de la “Simulación”, son enfoques en los que lo mental se intuye, se siente o se simula. También existe otra posición distinta, de más peso, sobre cómo se predicen y se entienden las acciones y los estados mentales de los otros. Es la llamada de “La Teoría-Teoría”, según la cual utilizamos nuestro conocimiento para conocer qué sienten, piensan, quieren y cómo reaccionan los otros. En último lugar, abordamos el enfoque que entiende la mente humana como cognición social.

- Intuición y Acceso a lo Mental

Rivière y Núñez (2001) nos recuerdan que para ciertos filósofos tradicionales como Brentano, la mente es una evidencia inmediata de la experiencia propia. Cada persona accede directamente a la mente utilizando la introspección directa y sin ningún otro tipo de mediación. Desde un enfoque cercano, Johnson, entre otros

investigadores, ha criticado el tono inferencialista y el concepto de “teoría” de dicho enfoque, pues opina que los niños pequeños no poseen nada que se parezca a una teoría. El conocimiento intuitivo se caracteriza por constar de concepciones de primer orden mínimamente abstractas y muy ligadas a la experiencia, por lo que tienen una naturaleza fenomenológica.

Se ha de comentar que esta posición no ha generado hipótesis claras y empíricamente viables para la investigación sobre el desarrollo mentalista.

- Las Emociones y los Afectos

De nuevo, Rivière y Núñez (2001), siguiendo a Trevarthen, Hubley y Hobson, proponen que las emociones y los afectos serían las primeras vías de acceso intersubjetivo a la mente. Las nociones e inferencias de la TM serían productos tardíos de un proceso que tiene su génesis en las emociones y los afectos, en vivencias intersubjetivas de acceso primario a las intenciones de los otros.

El acercamiento a la mente de los otros sería innato y se pondría de manifiesto de forma muy temprana a través de las adaptaciones de las relaciones cara a cara con las personas que crían a los bebés.

- Simulación e Imaginación: Modelo de Harris

Esta interpretación se encuentra en un terreno intermedio entre el intuicionismo y las nociones de afecto, emoción e intersubjetividad, ya comentados, y las teorías de la teoría. Quizás el mejor nombre que pueda darse al modelo es el de Teoría de la Imaginación y de la Simulación.

Siguiendo a Harris (1992), lo que hace el niño en las tareas de TM, es simularse a sí mismo en la situación de otro. Dicho autor define cuatro períodos evolutivos de este sistema de simulación-imaginación: reproducción de las intenciones de otras personas en relación con objetivos o metas presentes; atribución de actitudes hacia los objetos presentes; imaginación, que implica desligarse de los objetos presentes y, por último, posiciones de imaginación e intención en metas contrarias a lo que se percibe. Harris plantea como decisivo el momento en el cual se desarrolla una verdadera capacidad simuladora, entre las fases 2 y 3, pues, en la fase 2, entre el primer año y el segundo año de vida, se produce el paso de la reproducción a la atribución de actitudes hacia objetos presentes; de modo que, hacia los 18 meses, el niño muestra una capacidad simuladora primitiva sobre lo inmediato, muy ligada a los contextos co-presentes. Sin embargo, en la fase 3, la simulación se convierte ya propiamente en imaginación, esto es, se desliga de los objetos presentes e inmediatos. En este enfoque parte de la idea de que lo que se desarrolla es la habilidad para realizar simulaciones más ajustadas y de que la experiencia sería importante al permitir la mejora de las habilidades de simulación (Flavell, 1999; Perner, Gschaider, Kühberger y Schrofner, 1997).

- TM como sistema conceptual: Modelo Teoría–Teoría o Modelo Metarrepresentacional

Un sistema conceptual es siempre una estructura de orden, un mapa que permite transitar por el mundo y unifica su diversa y continua variación de particulares. Una TM es un sistema capaz de asimilar ordenadamente la conducta de los congéneres, sin ella no es posible predecir ni entender la conducta. Siguiendo a Wellman (1990), adquirir una TM equivale a obtener un sistema conceptual e implica desarrollar ciertas clases de representaciones que permiten realizar determinadas inferencias. Para definir la naturaleza específica de las representaciones mentalistas se ha de utilizar el concepto de *metarrepresentación* y definirlo como representaciones de relaciones representacionales; por ello, lo que se representa alguien cuando piensa acerca de las creencias, los deseos, las intenciones de otra persona o de sí mismo, son relaciones representacionales.

Dentro de esta orientación citaremos a dos investigadores, Joseph Perner y Alan Leslie, con dos posturas diferentes sobre el desarrollo de la TM:

A) Teoría de Perner (Rivière y Núñez, 2001), Teoría-Teoría (Flavell, 1999; Perner et al., 1997) o Teoría del Desarrollo (Langdon y Coltheart, 2001).

El desarrollo de la mente infantil se define por la consecución de formas complejas de representación. Este enfoque también es denominado de Desarrollo porque en él se entiende que la mentalización depende de la capacidad de evolución del niño para adquirir conceptos sobre los estados mentales (Langdon, Coltheart, Ward y Catts, 2001). En concreto, Perner distingue tres momentos claves en dicho crecimiento: el dominio de las representaciones primarias, el dominio de las representaciones secundarias y el dominio de las metarrepresentaciones. Adquirir una TM implica la posesión de una teoría general de las representaciones aplicada al dominio específico de la mente. Esto es, equivale a comprender universalmente las relaciones de representación como tales relaciones.

Para este autor las representaciones primarias se basan en la relación causal que existe entre el mundo representado y el medio de representación o medio representacional. Sin embargo, los organismos de mayor desarrollo intelectual no utilizan las representaciones de las cosas del mundo para representar cómo son esas cosas, sino para representar cómo podrían ser; estas son las representaciones secundarias que se desdobl原因 voluntariamente de la realidad y constituyen el fundamento de nuestra capacidad para considerar el pasado, el futuro posible, e incluso lo que no existe y para razonar hipotéticamente. Una importante característica de estas representaciones secundarias es que son parasitarias respecto de la existencia de representaciones primarias. Otra capacidad básica de los animales sociales es la metarrepresentación, o la habilidad para representar que otro organismo representa algo. Puesto que la distinción entre lo que es representado (referente) y cómo es representado (sentido) es central en el concepto de representación, la metarrepresentación requiere la comprensión de esta distinción; pero solo puede comprenderse por medio de representaciones secundarias, de ahí que tales representaciones secundarias constituyan un prerrequisito para la metarrepresentación. En resumen, tiene que haber representación primaria para que sea posible la

representación secundaria y el desarrollo de esta última es imprescindible para que pueda haber representación del concepto de representación (metarrepresentación). Es esta secuencia necesaria la que proporciona una base dentro de un marco evolutivo, por lo que se propone que (Perner, 1994):

Durante el primer año de vida, en el nivel primario, los niños están ligados a la realidad por un único modelo (el proceso de actuación) de la situación real común; los modelos únicos permiten un nivel básico de comprensión de relaciones aún no propiamente representacionales. Dado que sólo pueden tener presente un modelo del mundo, a medida que este cambia el modelo ha de ser sustituido por uno nuevo. En este momento, los niños comprenden las imágenes como objetos y pueden admitir la semejanza entre la imagen y lo que reconocen como la cosa representada.

En el nivel secundario, alrededor del segundo año de vida, los niños tienen a su disposición múltiples modelos que permiten la representación de diferentes situaciones; y así, el pasado puede compararse con el presente y lo real con lo inexistente, con lo hipotético. En este momento se distingue entre la imagen y el objeto que representa.

Alrededor de los cuatro años de edad surge la comprensión correcta de la representación, de hecho, los niños se vuelven teóricos de la representación, comprenden que la imagen externa es un objeto en sí mismo que representa otra cosa; esto es, los niños comprenden que es preciso interpretar la imagen y que por lo tanto la gente puede dar distintas interpretaciones ante una misma imagen. Comienzan a comprender casos de representación errónea, lo cual se refleja en su capacidad para distinguir entre la apariencia y la realidad y para recordar errores. Asimismo, se inicia la comprensión de en qué medida el contenido de una fotografía (la situación que muestra) se relaciona con su referente (la situación a partir de la cual se tomó).

Este progreso en los medios externos de representación tiene su paralelismo parcial en la creciente comprensión infantil de la mente; por ello, se aprecia que desde muy temprano, los niños parecen darse cuenta de la importancia de las conductas que sabemos que son indicativas de procesos mentales, tales como la expresión emocional y el aspecto. Sin embargo, no hay evidencia del grado en que los niños conciben realmente los estados mentales tras estos indicadores conductuales, esto llega con la adquisición de modelos múltiples, en el segundo año, que les permiten identificar su propia experiencia emocional en otros y les capacita para tener reacciones de empatía con los pesares ajenos. Es a los dos años de edad cuando los pequeños comienzan a hablar acerca de estados mentales, pero, como son teóricos de la situación, no conciben el pensar como actividad representacional, sino como una preocupación por la situación acerca de la cual se piensa. La comprensión de la mente como representación viene después cuando a los cuatro años comienzan a comprender casos de representación mental errónea. En este sentido y siguiendo a Flavell (1999), existe una serie de pasos importantes en el desarrollo de la T M:

- Hacia los 2 años los niños adquieren el deseo psicológico que incluye concepciones elementales de deseos, emociones y percepciones simples. Se trata de una concepción mentalista no representacional, pues los niños a esta edad no entienden que las personas se representen mentalmente las cosas.

- A los 3 años los niños ya hablan de creencias, de pensamientos y deseos. Comprenden que los deseos son representaciones mentales que pueden ser verdaderas o falsas, así como diferentes en cada persona. Sin embargo, aún explican sus acciones o las de los otros en función de tales deseos más que de las creencias.

La habilidad para analizar las metas y motivaciones propias y de los otros se encuentra bastante bien desarrollada en torno al tercer año de vida; más en concreto, hacia los 28 meses los niños interpretan tales estados mentales comentando las expectativas y las experiencias pasadas, discutiendo sobre su propio cambio de estado o los cambios de estado de otras personas (Bretherton y Beeghly, 1982).

Los niños menores de 3 años pueden representar modelos alternativos y asignar valores verdaderos apropiados a tales modelos, lo cual permite que los niños jueguen a fingir, entiendan el fingimiento en otros, distingan entre lo esperado y la ejecución probable y entre el querer hacer y los resultados esperados. Por el contrario, los mayores de 3 años pueden asignar valores verdaderos que contradigan a los modelos, lo cual es necesario para comprender que otras personas tienen falsas creencias, ya que para entender las apariencias se requiere la comprensión de lo que uno pensaría si se restringiera el acceso de la información centrándolo en los fenómenos aparentes (Perner, Leekam y Wimmer, 1987).

- A los 4 años comprenden que lo que las personas piensan, creen y desean afecta a su conducta; adquieren, pues, nuestra creencia-deseo psicológico. De este modo, Perner et al. (1987) afirman que la ejecución de los niños en tareas de apariencia-realidad mejora entre los 3-4 años y desde los 5 años comprenden sin esfuerzo las tareas de segundo orden o de atribución de una creencia sobre la creencia de otra persona. La secuencia de niveles representacionales en torno a la cual se organiza la comprensión infantil de la mente y los medios simbólicos no depende de los supuestos acerca de un mecanismo particular ni de un concepto que madura a una edad determinada; más bien, la sucesión es inherente en el sentido en que todo sistema representacional debe desplegarse.

Para Perner la mente se conceptúa como sistema de representaciones. El niño cambia una teoría mentalista de la conducta, en la cual los estados mentales sirven como conceptos para explicar la acción, por una teoría representacional de la mente, en la que los estados mentales se conciben como servidores de una función representacional. Una vez que los niños comprenden la mencionada función representacional de los estados mentales, su comprensión de la mente merece llamarse "*teoría de la mente*", porque disponen de cierta explicación o mecanismo mental de la relación funcional de los estados mentales con el mundo (Perner, 1994). Es este mismo autor el que afirma que la mentalización normal depende del desarrollo del conocimiento general acerca de las representaciones, el cual se aplica a la comprensión de la mente como un medio representacional. Así, una pobre mentalización refleja un conocimiento conceptual no desarrollado acerca de la naturaleza representacional de los estados mentales (Langdon et al., 2001).

B) Teoría de Leslie o Modular

La explicación de Leslie se deriva de la existencia de un isomorfismo entre la simulación o el juego de ficción y el estado mental del niño. De hecho, la simulación es una manifestación temprana de la TM y se ha visto una similitud entre las propiedades del juego simbólico y las propiedades lógicas de las expresiones que contienen términos de estados mentales como son “creer que, querer que,...”. En dichas expresiones semánticas de los estados mentales se han identificado tres propiedades que también se corresponden con unas formas de simulación (Leslie, 1987; Rivière y Núñez, 2001):

- Proposiciones opacas: mientras que las representaciones primarias son transparentes, las secundarias son opacas (metarrepresentaciones) (Leslie, 1987).
- Falta de compromiso con la verdad: las proposiciones de los estados mentales no implican lógicamente la verdad.
- Falta de compromiso con la existencia: no obligan a la existencia o inexistencia de las cosas.

En los enunciados de creencia estas características son una consecuencia de la suspensión de los mundos representados. Esto es similar a lo que sucede en el juego del niño, en el que se crean ciertas clases de mundos que están en suspenso. El dominio de la TM es un reflejo del desarrollo de un subsistema mental que crea y manipula metarrepresentaciones. Y en tanto que las inferencias mentalistas (*Juan cree que...*) y las pautas de juego simbólico (*esta escoba es un caballo*) tienen en común el hecho de emplear metarrepresentaciones, no es extraño que existan propiedades del juego simbólico que presentan un paralelismo con las propiedades lógicas de los enunciados de creencia. Leslie (1987) afirma que en la simulación las relaciones metarrepresentacionales están esencialmente estipuladas; sin embargo, en la comprensión de situaciones previas de falsas creencias se requiere identificar los eventos específicos del episodio que son cruciales para determinar la creencia que alguien se formará para, posteriormente, realizar predicciones.

Dentro de esta orientación, la TM se concibe como resultante del funcionamiento de “un sistema modular de cómputo”, esto es, de una competencia cognitiva, relativamente específica e independiente de otras capacidades. Una competencia que se define por la capacidad de construir y manipular cierta clase de representaciones: las metarrepresentaciones. Para Leslie, el proceso de formación de Módulo de TM puede concebirse como un proceso de “desacoplamiento”, de formación de un nuevo plano representacional que no se da ni en los bebés de pocos meses ni en otros animales. El juego de ficción es ya una expresión del módulo mentalista, pero no se explica con claridad por qué transcurren casi tres años, puesto que la fase crítica de este proceso se sitúa entre los 18 meses y los 5 años, entre el momento en que los niños comienzan a hacer sus juegos de ficción y aquel otro en que son capaces de engañar o comprender falsas creencias. La idea de Leslie es que hay otro mecanismo, un “seleccionador de procesos”, que hay que añadir para explicar dicho desfase; este dispositivo tendría la función de seleccionar para fines de inferencia las representaciones mentales, resistiéndose así a las fascinaciones de la realidad presente. Sería el seleccionador de procesos, y no el Módulo de TM, el sistema que aún no

estaría suficientemente desarrollado en los niños de menos de 4-5 años; siendo posible el desarrollo de uno de los mecanismos y no del otro (Leslie, 1992; Leslie y Thaiss, 1992).

La mencionada formulación teórica se separa de la de Perner, puesto que el niño no desarrolla una noción acerca de la mente, sino una capacidad pragmática para asignar e inferir estados mentales. La mentalización normal depende de un módulo cognitivo dedicado a deducir estados mentales de los datos conductuales (Langdon et al., 2001). En este enfoque se aprecia que modularidad y desarrollo pueden estar íntimamente relacionados; la TM puede basarse en un módulo cognitivo y tener la capacidad de desarrollarse. Para este modelo, las características más sobresalientes de la TM estas serían las siguientes (Leslie, 1987, 1992; Leslie y Thaiss, 1992; Scholl y Leslie, 1999):

- La TM tiene una base innata.
- Dicha base innata determina su carácter y no se aplica a otros dominios cognitivos. También se apunta que puede verse selectivamente dañada, pudiendo haber individuos con trastornos orgánicos que tengan también problemas con la comunicación intencional y dificultades concretas para adquirir y elaborar la TM y por lo tanto una limitada vida social.
- El carácter esencial de TM viene dado, en parte, por nuestra dotación genética.
- Las interpretaciones, explicaciones y predicciones de TM son rápidas, obligatorias y específicas de un dominio determinado.
- La habilidad para utilizar la TM surge, en los niños normales, durante los años preescolares. Así, al comienzo del segundo año aparece la comunicación intencional con gestos y vocalizaciones, que hacen que el hablante sepa que su audiencia reconoce su intención de comunicarse. Mucha de esta comunicación infantil pretende lograr un cambio concreto en una situación o un cambio en la conducta, sin hacer referencia a estados mentales. A los 3 años el niño comienza a adquirir términos de estados mentales de su lengua. La referencia a estados mentales comienza hacia la segunda mitad del tercer año. A los 4 años los niños pueden hacer razonamientos complejos a través de estructuras metarrepresentacionales.

También Flavell (1999) manifiesta la misma idea, y relaciona modularidad y desarrollo; para este autor, las representaciones mentales dependen de la maduración neurológica de tres mecanismos modulares:

Mecanismo de la teoría del cuerpo: el niño reconoce que los agentes tienen una fuente de energía interna que les permite moverse por sí mismos.

Mecanismo de TM1: referido a la intencionalidad de los agentes. Al final del primer año de vida el niño interpreta a los agentes como perceptores del entorno y perseguidores de metas.

Mecanismo de TM2: alrededor de los 2 años el niño se representa a los agentes como poseedores de actitudes en relación a la verdad de la proposición. Las actitudes proposicionales son estados mentales como: pretender que, creer que...

La experiencia es necesaria para poner en acción los mecanismos, pero no determina su naturaleza. El cambio en conducta y comunicación se atribuye a la maduración o a la acción automática de los sucesos del entorno, más que a las

reorganizaciones cualitativas. Estudiosos, como Fodor (1992) y Baron-Cohen (1995), proponen mecanismos innatos o de maduración temprana; por lo que la TM en los niños no sufre ninguna alteración, lo que cambia es su habilidad para explotar lo que conocen para hacer predicciones conductuales.

Las investigaciones de Langdon y Coltheart (1999, 2001) apoyan el punto de vista de que existe un módulo cognitivo de dominio específico que se dedica a inferir y representar los estados mentales. La mentalización se sostiene en un módulo aislado que depende, en parte, del hemisferio derecho. Dicho módulo, cuando no funciona con corrección, origina dificultades en la mentalización. Más concretamente, Flavell (1999) apunta que los fallos en TM son debidos a dificultades de ejecución o al procesamiento de la información; por ejemplo, a limitada habilidad de memoria o a la falta de inhibición de las respuestas dominantes que hacen que la atención se centre en los contenidos más sobresalientes. Asimismo, otra de las implicaciones de los módulos de la TM es que los individuos que no tienen deficits en módulos relevantes alcanzan la comprensión de los estados mentales en su momento madurativo (Wellman y Lagattuta, 2000).

- La mente humana como Cognición Social

La Cognición Social también explica el desarrollo de la mente humana; y así, el modelo de la TM como desarrollo social entiende que la base de la interacción social humana está en el ser capaces de concebir los fenómenos mentales.

No solo se vive socialmente, sino que se piensa socialmente y desarrollamos numerosas concepciones sobre las personas, sobre las relaciones, sobre los grupos,... En la TM existe una comprensión fundamental que organiza las percepciones del desarrollo social, las concepciones y las creencias. Nuestro conocimiento cotidiano de las personas es fundamentalmente mentalista; pensamos en las personas en términos de sus estados mentales (de sus creencias, deseos, esperanzas, metas y sentimientos internos), por lo que la mentalización cotidiana es fundamental para nuestro conocimiento del mundo social (Wellman y Lagattuta, 2000).

Corrigan y Penn (2001) delimitan la cognición social como procesos y funciones que permiten a una persona comprender, actuar y beneficiarse del mundo interpersonal.

Otros investigadores enlazan la cognición social con la conducta y comentan que las operaciones mentales están en la base de las interacciones sociales, las cuales incluyen la habilidad humana para percibir las intenciones y las disposiciones de los otros (Corrigan y Penn, 2001; Frith, 1995).

Newman (2001) apunta que Isen y Hastorf definen la cognición social como un acercamiento que da importancia a la comprensión de los procesos cognitivos, ya que son la clave en la comprensión compleja y en la conducta social. La cognición social implica todo aquello de lo que las personas se dan cuenta en sus mundos sociales, de cómo las personas interpretan y evalúan lo que les llama la atención, de la información social y de cómo se almacena en la memoria, así como de la organización y recuperación de las representaciones mentales de dicha información.

Hobson (1995) mantiene que atribuir mentalidad es "dar carácter de persona". Los niños pequeños poseen propensiones y capacidades constituidas de forma innata

para relacionarse con los demás y éste es el punto de partida de una trayectoria de desarrollo social que les lleva a adquirir conceptos acerca de los sentimientos, las intenciones, los pensamientos, las creencias, etc, de las personas. Todo el proceso gira en torno a la experiencia de la relación personal y, más concretamente, alrededor de aquellas cualidades de esa experiencia que hacen posible el conocimiento de las personas como dotadas de mente. Existe una vía socio-evolutiva de desarrollo que lleva al niño a conceptualizar la naturaleza de la mente. Los bebés se implican en formas de relación interpersonal que se diferencian de su modo de relacionarse con las cosas; así, durante las dos primeras semanas de vida la voz humana resulta más efectiva para interrumpir el llanto infantil de lo que lo es un sonajero; por ejemplo, ya antes de los dos meses, los bebés tienden a dejar de llorar e iniciar un período de interés cuando aparece una persona en su campo visual. De este modo, algunas capacidades de percepción social se destacan como precoces y básicas en la promoción de las competencias de relación personal y para el establecimiento de ciertos canales de desarrollo que llevan a la comprensión interpersonal.

La gran importancia dada a la capacidad del bebé de percibir la actitud de la otra persona con respecto a objetos y sucesos particulares proviene del hecho de que esta competencia puede servirles de fundamento para entender que los objetos y los sucesos tienen significados para los otros que pueden ser diferentes de los que tienen para uno mismo. Gracias a sus nuevas habilidades de relación con otras personas y con el mundo y a su capacidad de asumir las actitudes y posiciones psicológicas del otro con relación a un mundo compartido y especificado visualmente, el bebé comienza a aprender a través de los otros. También se progresa en el sentido de considerarse a sí mismo en relación a otros "sí mismos". En este momento, los niños pueden adoptar deliberadamente roles y atribuir, a los personajes de sus juegos simbólicos o a otras personas, estados mentales iguales a los que encuentran en ellos mismos por medio de la introspección. Por lo tanto, el desarrollo de las capacidades de representación del niño debe entenderse en el contexto de los otros y los cambios tendrán lugar en su orientación en relación con la naturaleza y con la significación de las orientaciones psicológicas de otras personas con respecto al mundo (Hobson, 1995).

Más en concreto, y en cuanto a la Interacción Social se refiere, se podría decir que la mente humana es una construcción cultural y existirían dos formas de interacción entre el niño y el mundo social; por un lado, los niños comienzan a comprender el mundo social y, por otro, el mundo les proporciona el material sobre el cual operar. También Ruffman et al. (1998) dan importancia tanto a las interacciones sociales para comprender las creencias como a la comprensión de las creencias para facilitar la interacción social y por ello los factores socioambientales tienen una gran relevancia en la adquisición de habilidades de la TM.

Dunn (1996) manifiesta que mucha de la conducta observada en niños muestra una considerable comprensión de las intenciones, los deseos y los planes de los otros, y así se refleja en tareas de:

- Simulación, en las que es importante la comprensión de los estados mentales propios y ajenos.

- Conflictos, en las que hay que tener en cuenta el punto de vista de los otros para negociar, este tener presente a los otros se correlaciona, a lo largo del tiempo, con su comprensión social.
- Conversaciones acerca del mundo social: en este tipo de tareas la comprensión de las falsas creencias exige un discurso, una interacción, no una construcción individual. En las conversaciones la calidad de los intercambios debe reflejar tanto la naturaleza emocional como la naturaleza pragmática. Al incrementar los comentarios narrativos aparecen las explicaciones de estados mentales y sentimentales.
- Interacción entre niños: para Piaget esta interacción era importante en el desarrollo de la comprensión moral. Este tipo de relación depende del contexto emocional de la relación y de la pragmática de la interacción particular; es decir, la comprensión que realizan los niños acerca de los estados mentales de las personas con las que interactúan, o al menos el uso de tal comprensión, está muy unida al contexto emocional.

Para Corcoran (2001) existe un modelo neuropsicológico de la TM basado en que el cerebro humano se desarrolla principalmente como procesador social de la información, dado que muchos de los datos con los que trabajamos diariamente son sociales y las habilidades sociales se entienden, por lo tanto, como las más útiles para trabajar este tipo de información. Una idea inicial que influyó en este modelo fue que el proceso de mentalización se basaba en el conocimiento de uno mismo acerca de cómo se reaccionaría en circunstancias similares. Dicha idea es la que también aparece en el modelo de Harris, pero en esta propuesta neuropsicológica se trataría de recordar una experiencia similar de nuestro pasado para que nos aporte información en la situación actual. Los estados mentales de los otros los entenderíamos basándonos en las habilidades cognitivas de nuestra memoria autobiográfica y en el razonamiento condicional. En los niños normales la memoria autobiográfica y la TM se relacionan al emerger ambas al mismo tiempo.

En esta perspectiva, de la concepción de la mente humana como cognición social, también ha de tenerse en cuenta el concepto de Inteligencia Social. De hecho, el éxito de las interacciones sociales humanas depende del desarrollo de una inteligencia social. Un aspecto de dicha inteligencia es la capacidad para comprender y manipular los estados mentales de los otros y, por lo tanto, para alterar su conducta (Frith y Frith, 1999).

3. CONCLUSIONES

Muchos de los debates actuales sobre la base cognitiva de la mentalización han tendido a colocar la modularidad al lado del constructo de metarrepresentación (más específicamente, de una concepción computacional de la metarrepresentación como en el modelo de Módulo de TM), frente a la Teoría de la Simulación. Sin embargo, se puede concebir que la mentalización normal puede apoyarse, en parte, en procesos modulares dedicados a construir un marco de referencia para simular los puntos de vista de otras personas (Langdon y Coltheart, 2001). Asimismo, Flavell (1999)

intenta aunar posturas y plantea que una teoría adecuada debe incluir distintos elementos de cada una de las perspectivas anteriores:

- a. El desarrollo se construye sobre capacidades innatas o tempranas de maduración de la lectura de la mente (*mind-reading*) de otras personas.
- b. Tenemos una habilidad introspectiva que debemos explotar para inferir los estados mentales de otras personas que se encuentran en situaciones psicológicas diferentes, pero que se parecen a las nuestras.
- c. Las mejoras en información-procesamiento en habilidades lingüísticas facilitan el desarrollo de TM.
- d. La experiencia cambia las concepciones y las habilidades de los niños sobre el mundo mental para predecir y explicar tanto su propia conducta como la de los otros.
- e. Mucho de nuestro conocimiento sobre la mente puede caracterizarse como una teoría informal.

Por su parte, el punto de vista del desarrollo de las habilidades de TM en el contexto del desarrollo social representa un intento de ver la maduración y el surgimiento de los mecanismos sociales cognitivos como los medios para el establecimiento de las relaciones sociales. Esta posición contrasta con aproximaciones diferentes en las que otros mecanismos (las habilidades metarrepresentacionales) son vistos como una condición previa del desarrollo social y del resultado predeterminado neurobiológicamente; de tal forma que la habilidad cognitiva de atribuir estados mentales, como deseos, intenciones y creencias a uno mismo y a otros tiene un papel preponderante en la interacción social (Frith y Frith, 2001). Este acercamiento funcional se basa en principios de maduración embrionaria, esto es (Klin, Schultz y Cohen, 2000):

El aprendizaje social ocurre a través de distintas vías como la imitación, las reacciones a las respuestas afectivas de otros, las conductas de atención compartida... Por ello, si una de las vías se bloquea la función se realiza a través de otras alternativas.

Los nuevos logros no son discontinuos en la evolución, sino crecimientos de otras conductas. La capacidad humana de atribución de intencionalidad no se puede disociar de otras conductas más primitivas vistas en especies inferiores.

El sistema se entiende bien integrado, no así cuando se divide en sus partes.

Las formas más sofisticadas de interacción social, desde el intercambio lingüístico a los modos no literales de comunicación, continuarán elevando el mecanismo social de referencia hacia nuevos niveles cualitativos.

Las relaciones sociales como relaciones de las especies tienen un valor de supervivencia.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MASS: Bradford Books/MIT Press.
- Bretherton, I. y Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Corcoran, R. (2001). Theory of mind and schizophrenia. En P.W. Corrigan y D.L. Penn, *Social cognition and schizophrenia* (pp149-174). Washington: American Psychological Association.
- Corrigan, P.W. y Penn, D.L. (2001). Introduction: Framing models of social cognition and schizophrenia. En P.W. Corrigan y D.L. Penn, *Social cognition and schizophrenia* (pp 3-37). Washington: American Psychological Association.
- Dunn, J. (1996). Children's relationships: Bridging the divide between cognitive and social development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 507-518.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Fodor, J. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296.
- Frith, C.D. (1995). *La esquizofrenia: un enfoque neuropsicológico cognitivo*. Barcelona: Ariel Psicología. (Orig. 1992).
- Frith, C. D. y Frith, U. (1999). Interacting minds. A biological basis. *Science*, 286, 1692-1695.
- Frith, U. y Frith, C.D. (2001). The biological basis of social interaction. *Current Directions in Psychological Science*, 10 (5), 156-159.
- Harris, P.L. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and language*, 7 (1-2), 120-144.
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza. (Orig. 1993).
- Klin, A., Schultz, R. y Cohen, D.J. (2000). Theory of mind in action: Developmental perspectives on social neuroscience. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen, *Understanding other minds* (pp 357-388). New York: Oxford University Press.
- Langdon, R. y Coltheart, M. (1999). Mentalising, schizotypy and schizophrenia. *Cognition*, 71, 43-71.
- Langdon, R. y Coltheart, M. (2001). Visual perspective-taking and schizotypy: Evidence for a simulation-based account of mentalizing in normal adults. *Cognition* 82, 1-26.
- Langdon, R., Coltheart, M., Ward, P. y Catts, S. (2001). Mentalising, executive planning and disengagement in schizophrenia. *Cognitive Neuropsychiatry*, 6 (2), 81-108.
- Leslie, A.M. (1987). Pretense and representation: The origins of theory of mind. *Psychological Review*, 94 (4), 412- 426.
- Leslie, A.M. (1992). Pretense, autism and theory of mind module. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 18-21.

- Leslie, A.M. y Thaiss, L. (1992). Domain specificity and conceptual development: Neuropsychological evidence from autism. *Cognition*, 43, 225-251.
- Newman, L.S. (2001). What is "social cognition"? Four basic approaches and their implications for schizophrenia research. En P.W. Corrigan y D.L. Penn, *Social cognition and schizophrenia* (pp 41-72). Washington: American Psychological Association.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós. (Orig. 1991)
- Perner, J., Gschaider, A., Kühberger, A. y Schrofner, S. (1997). Predicting others through simulation or by theory? A method to decide. *Mind and Language*, 14, 57-79.
- Perner, J., Leekam, S.R. y Wimmer, H. (1987). Three-year olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125- 137.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Riviére, A. y Núñez, M. (2001). *La mirada mental* (3ª edición). Buenos Aires: Aique.
- Ruffman, T., Perner, J., Natio, M., Parkin, L. y Clements, W.A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161-174.
- Scholl, B.J. y Leslie, A. (1999). Modularity, development and "theory of mind". *Mind and Language*, 14, 131- 153.
- Wellman, H.M. (1990). *The child's theory of mind*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Wellman, H.M. y Lagattuta, K.H. (2000). Developing understanding of mind. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen, *Understanding other minds* (pp 21-49). New York: Oxford University Press.