



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

Galende Pérez, Nuria; Sánchez de Miguel, Manuel; Arranz Freijo, Enrique
NUEVAS PERSPECTIVAS EN TORNO A LA TEORÍA DE LA MENTE: APLICACIÓN PRÁCTICA EN
EL ÁMBITO FAMILIAR Y ESCOLAR
Educación XX1, vol. 15, núm. 2, 2012, pp. 293-314
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70624504014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

13

NUEVAS PERSPECTIVAS EN TORNO A LA TEORÍA DE LA MENTE: APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y ESCOLAR

(PROPOSAL OF EVALUATION AND EMPOWERMENT OF THE THEORY OF MIND IN THE FAMILY CONTEXT OF 5-YEARS-OLD CHILDREN)

Nuria Galende Pérez, Manuel Sánchez de Miguel,
Enrique Arranz Freijo
Universidad del País Vasco.

RESUMEN

En este trabajo se presenta una propuesta de evaluación de la Teoría de la Mente (ToM) en niños de 5 años en entornos escolares, así como una propuesta de orientación educativa para su potenciación en el ámbito familiar. Dadas las importantes implicaciones cognitivas y socio-emocionales de esta habilidad, la citada propuesta educativa consiste en una serie de orientaciones –basadas en datos empíricos de investigaciones sobre el tema– que los padres/madres pueden llevar a cabo bajo supervisión profesional para potenciar el desarrollo de la Teoría de la Mente de sus hijos/as. La propuesta incide en aspectos como la potenciación del vínculo afectivo, la calidad de las relaciones fraternas, el uso de la disciplina democrática, la expresión y regulación de las emociones, la estimulación del desarrollo lingüístico, el fomento de la toma de conciencia de estados mentales, intenciones y deseos de otras personas y la práctica de estrategias de distanciamiento.

ABSTRACT

This paper presents a proposal for assessing 5-year-old children's Theory of Mind (ToM) at school, as well as an educative proposal to enhance it in the family context. Given the important cognitive and socio-emotional implications of this ability, the paper describes a group of orientations –based on the empirical data from research on this field– which parents can follow up, with a professional's supervision, to enhance their children's ToM development.

The proposal affects issues such as enhancing the bonding, the quality of fraternal relations, the use of democratic discipline, expression and regulation of emotions, stimulation of language development, promoting awareness of mental states, intentions and desires of others and the practice of distancing strategies.

INTRODUCCIÓN

La teoría de la mente (en adelante ToM, en referencia a su denominación inglesa) se define como la habilidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás, para poder explicar y predecir la conducta humana (Hughes, Lecce y Wilson, 2007). Se trata de un término que de manera progresiva ha sido tratado con sumo interés en las investigaciones realizadas en las últimas décadas en el campo de la Psicología. Sus precedentes conceptuales se pueden encontrar ya a principios del siglo XX, con las aportaciones de Wundt (1916) sobre la Psicología Natural o las formulaciones de Piaget (1926) acerca del *egocentrismo infantil*, aunque fueron Premack y Woodruff (1978) quienes introdujeron el término en una investigación sobre el comportamiento de engaño en chimpancés, siendo actualmente uno de los trabajos de referencia en este ámbito.

El interés por el tema no tardó en extenderse a la Psicología Evolutiva, donde Wimmer y Perner (1983) fueron los primeros en estudiar el tema en niños, aunque la introducción del término ToM en este ámbito corresponde a Bretherton, NcNew y Beeghly-Smith (1981). En España, cabe destacar trabajos como el de Rivière, Sotillo, Sarriá y Nuñez (1994), Núñez y Rivière (1994) y, más recientemente, el trabajo de Gómez (2007).

Desde entonces, ha habido una gran controversia respecto a las limitaciones de los niños pequeños para comprender los estados internos de otras personas, y sobre la cronología del desarrollo de estas capacidades aunque, en términos generales, existe un acuerdo en que los mayores cambios tienen lugar entre los 4 y 5 años (Wellman, 1995; Astington, 1998), edad en la que los niños empiezan a mostrarse capaces de entender estados de falsa creencia. Esta trayectoria evolutiva parece universal (Wellman, Cross y Watson, 2001), excepto en los casos en los que existe algún tipo de déficit en este tipo de tareas asociado a algún problema concreto. En este sentido, los trabajos más conocidos se han realizado en el ámbito del trastorno autista, donde destacan las aportaciones de autores tales como Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) o Baron-Cohen, Tager-Flusberg y Cohen (1993), así como trabajos más recientes que estudian la capacidad de ToM en niños con éste u otros trastornos (Peterson, Wellman y Liu, 2005; Egeth y Kurzban, 2009). Sin embargo, la ToM no se reduce a la comprensión de falsas creencias, sino

que conlleva otras capacidades, como la comprensión de deseos y emociones (Astington y Olson, 1995), que se alcanza habitualmente a los 3 años y mejora sustancialmente alrededor del quinto (Gopnik y Astington, 1988), cuando comienza a adquirirse la habilidad para comprender las conductas, intenciones, pensamientos, sentimientos y creencias de los demás. Por esta razón, porque la ToM no es una capacidad de *todo o nada* (Arranz, Artamendi, Olabarrieta y Martín, 2002), se considera que no es una capacidad que se pueda evaluar usando simplemente tareas de falsa creencia, siendo más correcto utilizar una escala compuesta por tareas de distinta dificultad, que ofrezcan una imagen más fidedigna de la habilidad de los niños en este campo. Varias investigaciones recientes apoyan esta idea. Cabe citar los trabajos de Steele, Josep y Tager-Flusberg (2003) y Peterson et al. (2005), que usaron varias tareas para evaluar la ToM, así como el de Colle, Baron-Cohen y Hill (2007), que desarrollaron un test no verbal para evaluar la ToM de niños autistas con dificultades en la expresión verbal. Sin embargo, la mayoría de investigaciones de este tipo existentes hasta la fecha se centran más en sujetos autistas que en población normal. En este último ámbito, el trabajo más destacado es el de Wellman y Liu (2004), que presentan y someten a análisis estadístico una escala compuesta por siete tareas de evaluación de la ToM de diversa dificultad. Sin embargo, estos autores no incluyen tareas de falsa creencia de segundo orden, por lo cual en el presente trabajo se sugiere una escala de evaluación de ToM compuesta por seis tareas, entre las que se encuentran estas últimas.

Por otra parte, no se deben olvidar otras formas de evaluación indirecta de la ToM, por ejemplo, a través de los padres, como la desarrollada por Hutchins, Bonazinga, Prelock y Taylor (2008), que mide la capacidad de ToM de niños autistas y de desarrollo normal a través de las respuestas de sus padres a una serie de ítems relacionados con estas habilidades, medida que muestra una asociación significativa con las obtenidas a través de los propios niños. En el presente trabajo se tiene en cuenta la posibilidad de evaluación indirecta en el futuro y se elabora un protocolo de evaluación directa –mediante las seis tareas mencionadas– cuyo objetivo principal es que el personal de los centros educativos tenga a su disposición una herramienta de evaluación con instrucciones detalladas que facilitan su aplicación. Por otra parte, se ofrece también una serie de orientaciones destinadas a los padres de los niños evaluados, para potenciar el desarrollo de la ToM desde el contexto familiar.

Numerosas investigaciones han demostrado la relación existente entre algunas variables del contexto familiar y la puntuación de los niños en tareas de ToM. Siguiendo un enfoque evolutivo en la presentación de estas variables, una ampliamente estudiada es la *calidad del apego*, que parece relacionarse de forma positiva con el rendimiento en tareas de ToM (Meins, Ferny-

hough, Russell y Clark-Carter, 1998; Arranz *et al.*, 2002). Meins (1997) encontró que los niños con apego seguro a los 2 años tienen una mejor comprensión de la mente a los 5 años que los inseguros. Fonagy, Redfern y Charman (1997) encontraron un patrón de resultados similar en un estudio transversal.

Otra de las variables que más atención ha recibido es la *presencia de hermanos/as*: según algunos autores, el número de hermanos/as explica una cantidad importante de la varianza en tareas de falsas creencias, de modo que los niños con más hermanos muestran un mejor rendimiento. Este efecto no depende de que los hermanos sean mayores o menores que el niño (Perner, Ruffman y Leekman, 1994) y podría deberse a que un mayor número de niños en la casa permite más interacciones, en las que el efecto de las creencias en el comportamiento es evidente (Jenkins y Astington, 1996). Concretamente, los desacuerdos con los hermanos/as pueden ofrecerle al niño oportunidades para luchar con sus propios deseos y creencias y las de los otros (Brown, Doneland-McCall y Dunn, 1996). Según otros investigadores (Peterson, 2000), es la oportunidad de interactuar con hermanos de distintas edades, y no el número total de hermanos mayores o menores, lo que influye.

Las *estrategias de disciplina* o estilos parentales también han sido objeto de estudio en este campo. El trabajo de Hughes, Deater-Deckard y Cutting (1999) fue uno de los primeros en examinar las relaciones existentes entre la ToM y la crianza. La clara asociación observada en este estudio entre estas dos variables apoya la visión de que hay conexiones importantes entre las experiencias familiares y el desarrollo temprano de la conciencia de estados mentales. El uso de estrategias de disciplina controladoras por parte de las madres con los hermanos se relaciona positivamente con la comprensión de falsas creencias por el niño en cuestión (Dunn, Brown y Beardsall, 1991). Estos autores sugieren que siendo testigos de desacuerdos y situaciones de disciplina que implican a padres y hermanos, los niños descubren que distintas personas pueden tener perspectivas en conflicto. FitzGerald y White (1995) afirman que el uso por parte de los padres de una disciplina centrada en la víctima, que anima a los niños a imaginar lo que la otra persona piensa o siente acerca de sus acciones, se asocia positivamente con el rendimiento en tareas de toma de perspectiva. Ruffman, Perner y Parkin (1999) describen resultados similares.

Los patrones de *conversaciones familiares* también parecen influir notablemente en el desarrollo de la ToM (Brown y Dunn, 1991; Hughes y Cutting, 1999; De Rosnay y Hughes, 2006; Shick, de Villiers, de Villiers y Hoffmeister, 2007). Dunn et al. (1991) afirman que hablar con los hermanos o padres acerca de las causas de los sentimientos a edades tempranas parece

estar relacionado con la toma de perspectiva afectiva en puntos de medida posteriores. Del mismo modo, las madres que usan más discursos sobre estados mentales a edades tempranas promueven en sus hijos una mejor comprensión socio-cognitiva en puntos de medida posteriores (Ruffman, Slade y Crowe, 2002). Otros autores (Slade y Ruffman, 2005) apoyan esta relación entre el lenguaje y la ToM, al hallar que el uso por parte de las madres de discursos sobre estados mentales cuando los niños tienen 3 años, es un predictor más fuerte del discurso de estados mentales del niño a los 4 años que su propia habilidad verbal a los 3 años. Un muestreo intensivo de conversaciones que ocurren de forma natural entre un pequeño número de hermanos mayores y menores y sus madres muestra resultados similares (Jenkins, Turrell, Kogushi, Lollis y Ross, 2003).

Otra variable que hasta la fecha no ha sido estudiada en relación con la ToM, pero cuyo efecto en el desarrollo cognitivo del niño ya ha sido demostrado (González, 1997; Muñoz y Jiménez, 2005) es el uso de estrategias de distanciamiento por parte de los padres. El equipo de investigación está llevando a cabo un trabajo para analizar la posible relación de esta variable con el desarrollo de la ToM en niños de 5 años.

Por último, centrando la atención en variables individuales, un número considerable de investigadores ha enfatizado el importante rol del lenguaje en el desarrollo de la comprensión de creencias de los niños. La *habilidad lingüística* predice una cantidad significativa de la varianza en la comprensión de falsas creencias (Adrián, Clemente y Villanueva, 2006), incluso después de contar con toda la varianza debida a la edad (Jenkins y Astington, 1996). La edad mental verbal, además de la cronológica, se relaciona con el desarrollo de la ToM (Cicchetti, Rogosch, Maughan, Toth, y Bruce, 2003), como confirman las asociaciones halladas entre las puntuaciones en tareas de ToM y las relativas al subtest de vocabulario del WPPSI (Hughes *et al.*, 2000). Esto mismo concluyen Milligan, Astington y Dack (2007) en un meta-análisis reciente que demuestra que hay una relación significativa, independiente de la edad cronológica, entre la habilidad verbal de los niños y la comprensión de falsas creencias.

Como se puede observar, son numerosos los estudios que evalúan la influencia del contexto familiar en el rendimiento de los niños en tareas de ToM, pero no puede decirse lo mismo de las propuestas de intervención para mejorar esta habilidad. Existen varias propuestas, si bien éstas centran su atención en la mejora de las habilidades de ToM a través de programas de rehabilitación o programas de ordenador con los propios sujetos, además de estar dirigidos principalmente a población no normal, principalmente autistas (Silver y Dakes, 2001; Wellman *et al.*, 2002) y personas con esquizofrenia (Roncone *et al.*, 2004; Kayser, Sarfati, Besche y Hardy-

Bayle, 2006). Sin embargo, se observa una necesidad de herramientas de mejora de esta habilidad para niños de población normal a través del contexto familiar.

Partiendo de la evidencia científica y de la hipótesis de que la potenciación de las variables del contexto familiar mencionadas conllevará, a su vez, una mejora de la ToM de los niños criados en dichos contextos, este trabajo pretende ofrecer una primera aproximación a lo que en un futuro podría ser un programa de intervención. Para ello, se ofrece una propuesta de actividades de mejora de esta capacidad en el contexto familiar. La idea es que, una vez realizada la evaluación de la ToM de los niños en el centro escolar por parte del psicólogo o pedagogo del centro, éste tome nota de aquellos niños que obtengan puntuaciones bajas en la escala propuesta, a cuyos padres les ofrecerá una serie de orientaciones que pueden mejorar esta habilidad en el niño, todo ello a través del proceso que se describirá más adelante.

Estas orientaciones pueden ser importantes no para la mejora de la puntuación en tareas de ToM, sino por las implicaciones que esta habilidad tiene para el desarrollo cognitivo y socio-emocional de los niños. En relación al desarrollo cognitivo, numerosos estudios han hallado una asociación entre la puntuación obtenida en tareas de ToM y el rendimiento en tests de evaluación cognitiva como el WPPSI (Hughes et al, 2000). En cuanto al desarrollo socio-emocional de los niños, se han hallado asociaciones entre la puntuación de ToM y la aceptación por parte del grupo de iguales (Adrián *et al.*, 2006; Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis y Balaraman, 2003), así como la relación inversa, es decir, problemas en el grupo de iguales y en el contexto escolar en niños con déficits en la ToM (Cicchetti et. al, 2003).

La ToM es también una capacidad que conforma la infraestructura cognitiva necesaria para la interiorización de aspectos muy importantes del currículum transversal, por ser una habilidad necesaria para el correcto aprendizaje de conceptos básicos en materias como lenguaje, matemáticas o ciencias sociales, entre otras, así como para la adquisición de estrategias de interacción social, tales como la capacidad para resolver conflictos, para el desarrollo del comportamiento altruista y para ejecutar estrategias de cooperación social. Es por ello que esta investigación pretende, a través de las orientaciones ofrecidas a los padres, potenciar el desarrollo de la ToM desde el contexto familiar para, al mismo tiempo, fomentar también todos estos aspectos tan importantes para un buen desarrollo socio-cognitivo del niño.

1. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA TEORÍA DE LA MENTE

La TOM se puede evaluar mediante una gran variedad de tareas,

pero en este trabajo se proponen 6 de ellas por ser las más utilizadas en la literatura sobre el tema y suficientes para obtener una puntuación total de ToM con bastante amplitud como para poder situar la capacidad de los niños en un continuo que irá desde 0 a 11 puntos. Las tareas son las siguientes:

1.1. Tarea de apariencia-realidad (Gopnik y Astington, 1988).

Se usa una esponja que parezca una roca y se le hace al niño la siguiente pregunta: «¿Qué crees que es esto?». Después de su respuesta («piedra»), se le deja tocar el objeto, para que compruebe que realmente se trata de una esponja. Posteriormente, se le hacen las preguntas de falsa creencia: la propia, también llamada *cambio representacional* («¿Qué creías que era antes de tocarlo?») y la ajena («Cuando venga X (otro compañero) a jugar conmigo y le enseñe esto, sin dejárselo tocar, ¿qué pensará que es?»).

Ejemplos de puntuación:

Pregunta de falsa creencia propia:

E: ¿Qué creías que era antes de tocarlo? ¿Por qué?

N: Una esponja (...) porque está blandita (0 puntos, porque falla la respuesta).

N: Una piedra (...) porque no la había tocado todavía; porque no sabía que era blandita, etc. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta).

N: Una piedra (...) no sé; porque es una piedra; etc. (0 puntos porque, a pesar de responder correctamente la pregunta, no es capaz de justificar su respuesta).

Pregunta de falsa creencia ajena:

E: Cuando venga X (otro compañero) a jugar conmigo y le enseñe esto, sin dejárselo tocar, ¿qué pensará que es?

N: Una esponja (...) porque yo sé que es una esponja; porque es una esponja; porque está blandita; porque lo ha visto; etc. (0 puntos por respuesta incorrecta).

N: Una piedra (...) porque no sabe que es blandita; porque no la ha to-

cado aún; porque no sabe que es una esponja; porque parece una piedra; etc. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta basándose en la falsa creencia de su compañero).

N: Una piedra (...) no sé; porque sabe que es una piedra; porque es una piedra; porque le gustan las piedras; etc. (0 puntos porque, a pesar de dar la respuesta correcta, no la justifica debidamente).

El niño obtiene 1 punto por cada una de estas dos preguntas bien respondidas, siempre y cuando las razone correctamente y responda bien a la pregunta control («¿Qué es realmente?»). Por tanto, la puntuación en esta tarea oscila entre 0 y 2 puntos.

1.2. Tarea de contenido inesperado. (Perner, Leekam y Wimmer, 1987).

Los materiales necesarios en este caso son una caja de tiritas y lápices de colores dentro de ella. Se le enseña la caja cerrada y se le pregunta qué cree que habrá dentro. Después de que prediga el contenido habitual —tiritas—, se abre la caja para enseñarle el contenido atípico —lápices—. Entonces, se vuelven a introducir los lápices en la caja y se hacen las preguntas de evaluación de la tarea.

Para la propia creencia, se pregunta: «Cuando has visto la caja por primera vez, antes de que yo la abriera, ¿qué creías que habría dentro?». Para la creencia ajena, la pregunta es la siguiente: «Ahora vendrá X (nombre de otro/a compañero/a) y le enseñaré la caja así, sin abrir. ¿Qué pensará que hay dentro? ¿Por qué?».

Ejemplos de puntuación:

Pregunta de falsa creencia propia:

E: Cuando has visto la caja por primera vez, antes de que yo la abriera, ¿qué creías que habría dentro?

N: Pinturas (0 puntos)

N: Tiritas (...) porque es una caja de tiritas; porque normalmente suele haber tiritas en esa caja. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta).

N: Tiritas (...) no sé; porque sí; porque yo sé que hay tiritas. (0 puntos porque, a pesar de dar la respuesta correcta, no es capaz de justifi-

carla).

Pregunta de falsa creencia ajena:

E: Ahora vendrá X (nombre de otro/a compañero/a) y le enseñaré la caja así, sin abrir. ¿Qué pensará que hay dentro? ¿Por qué?

N: Pinturas (...) porque él sabe que habrá pinturas; porque ha visto las pinturas; porque hay pinturas; porque yo lo sé, etc. (0 puntos).

N: Tiritas (...) porque él no ha visto lo que hay dentro; porque no sabe que has metido pinturas (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta de un modo apropiado).

N: Tiritas (...) no sé; porque sí; etc. (0 puntos porque, a pesar de responder correctamente, el niño no justifica su respuesta).

El niño recibirá 1 punto por cada una de estas dos preguntas bien respondidas y razonadas, siempre y cuando responda correctamente también a la pregunta control («¿Qué hay realmente dentro de la caja?»).

1.3. Tarea de identidad inesperada. Adaptado de Gopnik y Astington (1988).

Se enseña al niño parte de un dibujo que parecen las orejas de un conejo y, tras preguntarle qué cree que será (lo más probable es que responda que un «conejo») se le muestra el dibujo completo. Seguidamente, se le enseña otro dibujo por la mitad, que también parecen las orejas de un animal, y se le hace la misma pregunta. Tras su respuesta, se muestra el dibujo completo, que resulta ser una flor (lo que parecían orejas eran, en realidad, los pétalos de la misma). Se le pregunta al niño qué pensará otro compañero/a, al que sólo se le enseñará parcialmente el dibujo, antes de verlo entero (pregunta sobre creencia ajena). Del mismo modo, se le pregunta también sobre su propia creencia antes de ver el dibujo completo.

Ejemplos de puntuación:

Pregunta de falsa creencia propia:

E: Cuando has visto el dibujo por primera vez, antes de que yo te lo enseñara entero, ¿qué creías que iba a ser?

N: Una flor (...) porque yo ya lo sabía; porque es una flor. (0 puntos)

N: Un conejo (...) porque esto parecían unas orejas; porque me has engañado; porque parecía un conejo; porque no sabía que iba a ser una flor (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta).

N: Un conejo (...) no sé; porque sí; porque es un conejo (0 puntos porque, a pesar de dar la respuesta correcta, no es capaz de justificarla).

Pregunta de falsa creencia ajena:

E: Ahora vendrá X (nombre de otro/a compañero/a) y le enseñaré el dibujo así, sólo este trocito, sin enseñárselo entero. ¿Qué pensará que es el dibujo?

N: Una flor (...) porque él sabe que es una flor; porque ha visto el dibujo; porque le gustan mucho las flores; porque es una flor. (0 puntos).

N: Un conejo (...) porque él no ha visto el dibujo entero; porque no sabe que le vas a hacer trampa; porque no sabe lo que es; etc. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta de un modo apropiado).

N: Un conejo (...) no sé; porque sí; porque ya sabe que es un conejo; porque ha visto el dibujo; porque es un conejo; etc. (0 puntos porque, a pesar de responder correctamente, el niño no justifica su respuesta).

La puntuación oscila entre 0-2 (1 punto por cada respuesta correcta), siempre que se conteste correctamente a la pregunta control («¿Qué es realmente?»).

1.4. Tarea de ubicación inesperada. Adaptado de Perner et al (1994).

Se cuenta la siguiente historia, acompañada de viñetas para facilitar la comprensión de la misma:

Dibujo 1: «Ana y María están en una habitación. Ana tiene una canica en su caja. María no tiene nada en su bolso».

Dibujo 2: «Ana se va de la habitación».

Dibujo 3: «María coge la canica de Ana y la guarda en su bolso».

Dibujo 4: «Ahora vuelve Ana. Ella quiere su canica.»

Seguidamente, se le hace al niño la pregunta: ¿Dónde irá Ana a buscar su canica? ¿Por qué?

Ejemplos de puntuación:

E: ¿Dónde irá Ana a buscar su canica? ¿Por qué?

N: A la caja (...) porque es allí donde la había dejado antes de irse; porque no sabe que María se la ha guardado; porque no ha visto cómo la guardaba; porque no sabe dónde está ahora; etc. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta).

N: Al bolso de María (...) porque la canica está allí; porque quiere coger su pelota; porque ha visto que María se la ha guardado; etc. (0 puntos).

La puntuación en esta tarea oscila entre 0 y 1 punto, según lo indicado. Para poder puntuar es necesario responder correctamente también a las siguientes preguntas control: 1) ¿Dónde estaba la canica al principio?, 2) ¿Dónde está ahora?, 3) ¿Vio Ana cómo María la cambiaba de sitio?

1.5. Tarea de creencia-deseo. Adaptado de Wellman y Bartsch (1988).

Se le cuenta al niño la siguiente historia, acompañada de dibujos:

»Esta es una historia sobre dos amigos, Elena la elefanta y Leo el león. Elena es muy traviesa y le encanta gastar bromas a su amigo Leo. A Leo le gusta mucho, mucho, la coca-cola. De hecho, la coca-cola es su bebida favorita, ¡mira! Aquí está la lata de coca-cola de Leo».

Antes de proseguir, se intercala una pregunta control para asegurarse de que el niño está comprendiendo la historia: «¿Cómo se siente Leo cuando le dan una lata de coca-cola? ¿Triste o contento?»

«A Leo no le gusta ninguna otra bebida y la que menos le gusta es la leche, arggg. Mira, aquí hay algo de leche». ¿Cómo se siente Leo cuando le dan algo de leche? ¿Triste o contento?

«Un día, Leo salió a pasear y la traviesa Elena decidió gastarle una broma a su amigo el León. Tiró la coca-cola y llenó la lata de coca-cola de leche. Luego, escondió el cartón de leche y salió de la habitación para ver a Leo desde la ventana».

«Ahora, llega Leo de su paseo y tiene mucha sed. Ve la lata que hay encima de la mesa, pero no puede ver lo que hay dentro de la lata».

Cuando Leo llega de pasear, cómo se siente, ¿triste o contento? (Pregunta de emoción).

¿Por qué se siente triste/contento?

¿Qué cree Leo que hay dentro de la lata? (Pregunta de falsa creencia).

¿Qué hay en la lata realmente?

¿Cómo se sentirá Leo después de darle un trago a la lata, ¿triste o contento?

¿Por qué se sentirá triste/contento?

El niño puntúa 1 en la pregunta de falsa creencia (3) si también responde correctamente a la pregunta control-realidad (4). Del mismo modo, obtendrá un punto en la pregunta de emoción (1) si justifica su respuesta (2) y responde correctamente a las preguntas de contingencia emocional (5 y 6).

1.6. Tarea de la ventana: Creencia falsa de segundo orden. Modificado de Núñez (1993).

Se cuenta la siguiente historia acompañada de viñetas para facilitar la comprensión de la misma.

Primer dibujo: «Estos dos niños son Juan y Miguel. Juan tiene una pelota dentro de su mochila. Va a casa de Miguel a enseñarle la pelota».

Segundo dibujo: «Ahora llega Juan y le dice a Miguel que ha traído la pelota, pero que antes de sacarla de la mochila, quiere ir al baño. Cuando Juan está en el baño, mira por la ventana a ver qué hace Miguel».

Tercer dibujo: «Miguel (que está de espaldas a la ventana y no ha visto que Juan está vigilando) dice: -Voy a esconderle su pelota en esta caja-, y la mete debajo de la cama».

Cuarto dibujo: «Juan sale del baño y va a por su pelota».

Ejemplos de puntuación:

Pregunta de predicción:

E: ¿Dónde cree Miguel que Juan irá a por su pelota?

N: A su mochila (...) porque Juan no sabe que Miguel lo ha estado vigilando todo y ha visto dónde la guardaba; porque la había dejado allí y Juan no sabe que Miguel lo ha visto todo; etc. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta).

N: Debajo de la cama (...) porque lo ha estado vigilando; porque lo ha visto todo; porque sabe dónde está; porque sabe que ya no está en su mochila; porque sabe que Juan se la ha guardado (0 puntos).

Pregunta de creencia:

E: ¿Dónde cree Miguel que Juan está pensando que tiene su pelota?»

N: En su mochila (...) porque Juan no sabe que Miguel lo ha estado vigilando todo y ha visto dónde la guardaba; porque la había dejado allí y Juan no sabe que Miguel lo ha visto todo; etc. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta).

N: Debajo de la cama (...) porque lo ha estado vigilando; porque lo ha visto todo; porque sabe dónde está; porque sabe que ya no está en su mochila; porque sabe que Juan se la ha guardado (0 puntos).

Para poder puntuar de forma positiva, los niños deben responder correctamente también a las siguientes preguntas control:

Memoria: ¿Recuerdas dónde estaba la pelota al principio, cuando Juan ha llegado a casa de Miguel?

Realidad: ¿Dónde está la pelota ahora?

Por tanto, la puntuación en esta tarea oscila entre 0-2 puntos, según lo indicado.

Una vez aplicadas las seis tareas, las puntuaciones obtenidas deben sumarse para obtener la puntuación total. Teniendo en cuenta que la misma oscila entre 0-11 puntos, se podría considerar baja una puntuación inferior

a 5-6 puntos. En este punto, es importante realizar un diagnóstico diferencial, para descartar que esta baja puntuación no sea debida a otros problemas, como un trastorno generalizado del desarrollo o un trastorno autista.

Una vez descartados estos problemas, en el futuro cabría la posibilidad de realizar una recogida de datos más exhaustiva, mediante una evaluación indirecta a través de los padres, cuando se hayan desarrollado instrumentos que en la actualidad están en fase de validación, como el *PCToMM-R: Perception of Children's Theory of Mind Measure- Revised* (Hutchins et al, en fase de validación). No obstante, incluso sin la aplicación de este último instrumento, el evaluador dispondrá, a través de las puntuaciones obtenidas por los niños en las seis tareas, de un dato cuantitativo acerca de qué niños necesitarían mejorar en esta habilidad: aquellos que obtengan puntuaciones totales por debajo de los 5-6 puntos y cuyo rendimiento en las tareas no esté mediado por ningún otro problema o variable extraña. En este último caso, sería recomendable que el evaluador ofrezca a los padres las orientaciones que se expondrán seguidamente, para que estos realicen en el contexto familiar actividades de potenciación de la ToM de sus hijos.

2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES DE POTENCIACIÓN DE LA TEORÍA DE LA MENTE EN EL ÁMBITO FAMILIAR.

El objetivo de esta propuesta es ofrecer a los padres de niños de 5 años unos criterios educativos para facilitar el desarrollo de la ToM de estos. Estos criterios se han elaborado partiendo de los datos de investigación más relevantes acerca de la influencia del contexto familiar en el desarrollo de esta competencia cognitiva.

— Fomentar un vínculo seguro con el niño:

- Evitar la sobreprotección.
- Ofrecer seguridad física: un entorno libre de peligros.
- Estar accesible en los momentos de tristeza o angustia.
- Interpretar bien y responder a las demandas afectivas y sociales del niño.
- Fomentar las interacciones afectuosas y lúdicas (coger, mecer, abrazar, tocar, cantar, jugar, hablar...).

- Intervenir y educar moralmente, razonando en la medida de lo posible las normas.
- Aceptar incondicionalmente al niño (sin condicionar el cariño a su conducta o a sus calificaciones escolares).
- Demostrarle nuestro aprecio y estima, elogiándole cuando se esfuerza y hace las cosas todo lo bien que puede o sabe.

— **Fomentar relaciones de calidad entre los hermanos/as** (Arranz, 2000):

- Estimular el juego entre los hermanos/as, sobre todo el de tipo cooperativo.
- No inhibir el juego físico a menos que implique un riesgo para los niños.
- Favorecer la toma de conciencia por parte de cada niño de los estados emocionales, sentimientos, deseos y necesidades de su hermano/a.
- Estimular la cooperación entre hermanos/as para el desarrollo de tareas.
- Reafirmar y fortalecer los vínculos entre hermanos/as para que cada uno actúe de base de seguridad para el otro, especialmente en situaciones de cambio o crisis (divorcios...).

— **Fomentar el uso de la disciplina democrática:**

- Potenciar el establecimiento conjunto de normas.
- Explicarle el porqué de esas normas, así como su cumplimiento.
- Evitar el uso del castigo físico o castigos desmesurados ante sus malas conductas.

— **Fomentar la expresividad emocional:**

- Favorecer la expresión de emociones positivas y negativas.
- Promover conversaciones y explicaciones sobre emociones.

- Ayudarle a expresar sus emociones de forma controlada.
- No inhibir la expresividad emocional.
- Expresar las emociones al recordar o explicar los propios estados emocionales.

— **Fomentar el desarrollo lingüístico:**

- Estimular al niño para que aprenda a hablar correctamente.
- Corregirle cuando pronuncie mal alguna palabra o frase.
- Enseñarle la pronunciación correcta de dichas palabras/frases.
- Llamar a las cosas por su nombre, para que el niño aprenda por imitación.

— **Fomentar la toma de conciencia de estados mentales, intenciones y deseos de otros.**

- Fomentar el juego simbólico del niño.
- Enseñarle a ponerse en el punto de vista de los demás y a respetar esos otros puntos de vista.
- Hacer referencias a los deseos, intenciones, estados emocionales y perspectivas de sí mismos o de otros miembros de la familia.
- Favorecer la toma de conciencia por parte de cada niño de los estados emocionales, deseos y necesidades de los otros hermanos.
- Dedicar un tiempo diario a contarle cuentos.
- Procurar hacer uso de palabras que hagan referencia a estados mentales propios o de otras personas cuando se lee con el niño algún cuento.

— **Practicar estrategias de distanciamiento:**

- Hacer alusiones a hechos, objetos o circunstancias no presentes durante el proceso de realización de una tarea conjunta.
- Realizar actividades sobre lo directamente observable: describir,

nombrar... objetos, personas o situaciones que estén presentes.

- Pedirle que relacione lo que está viendo con algo que no está presente.

Finalmente, de cara a futuras investigaciones sería interesante convertir esta propuesta educativa en un programa de intervención en el que se puedan establecer comparaciones entre niños de un grupo control y otro experimental para poder evaluar si éste ha tenido algún efecto en la ToM.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, J. E.; Clemente, R. A. y Villanueva, L. (2006). Atribución emocional dependiente de creencias falsas: relaciones con la interacción social entre iguales y lenguaje de los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (2), 191-201.
- Arranz, E. (2000). Interacción entre hermanos y desarrollo psicológico: una propuesta educativa. *Innovación Educativa*, 10, 311-331.
- Arranz, E.; Artamendi, J.; Olabarrieta, F. y Martin, J. (2002). Family context and theory of mind development. *Early Child Development and Care*, 172 (1), 9-22.
- Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Astington, J. W. y Olson, D. R. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38 (4-5), 179-189.
- Baron-Cohen, S.; Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a «Theory of Mind»? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S.; Tager-Flusberg, H. y Cohen, D. J. (eds.) (1993). *Understanding other minds: perspectives from autism*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bretherton, ; McNew, S. y Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a «theory of mind»? in M. E. Lamb y L. R. Sherrod (Eds.) *Infant social cognition*, pp. 333-373. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J. R.; Doneland-McCall, N. y Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development*, 67 (3), 836-849.
- Brown, J. R. y Dunn, J. (1991). You can cry Mum: the social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9 (2), 237-256.
- Cassidy, J.; Werner, R. S.; Rourke, M.; Zubernis, L. S. y Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12 (2), 198-221.
- Cicchetti, D.; Rogosch, F. A.; Maughan, A.; Toth, S. L. y Bruce, J. (2003). False belief understanding in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 15 (4), 1067-1091.
- Colle, L.; Baron-Cohen, S. y Hill, J. (2007). Do children with autism have a theory of mind? A non-verbal test of autism vs. specific language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (4), 716-723.
- De Rosnay, M. y Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 7-37.
- Dunn, J.; Brown, J. y Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27 (3), 448-455.
- Egeth, M. y Kurzban, R. (2009). Representing metarepresentations: Is there Theory of Mind-specific cognition? *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 18 (1), 244-254.
- FitzGerald, D. P. y White, K. J. (2003).

- Linking children's social worlds: The relationship of perspective-taking to parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 31 (5), 509-522.
- Fonagy, P.; Redfern, S., y Charman, T. (1997). The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*, 15 (1), 51-61.
- Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.
- González, M. M. (1997). Distanciamiento y desarrollo en el medio familiar: Procesos y resultados con perspectiva longitudinal / Distancing and development in the family context: processes and outcomes from a longitudinal perspective. *Infancia y Aprendizaje*, 20 (2), 31-47.
- Gopnik, A. y Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59 (1), 26-37.
- Hughes, C.; Adlam, A.; Happe, F.; Jackson, J.; Taylor, A. y Caspi, A. (2000). Good test-retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 483-490.
- Hughes, C. y Cutting, A. L. (1999). On the heritability of young children's understanding of mind: a twin study. *Psychological Science*, 10, 429-432.
- Hughes, C.; Deater-Deckard, K. y Cutting, A. (1999). «Speak roughly to your little boy?» Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind. *Social Development*, 8 (2), 143-160.
- Hughes, C.; Lecce, S. y Wilson, C. (2007). «Do you know what I want?» Preschoolers talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends. *Cognition and Emotion*, 21 (2), 330-350.
- Hutchins, T. L.; Bonazinga, L. A.; Prelock, P. A. y Taylor, R. S. (2008). Beyond false beliefs: The development and psychometric evaluation of the perceptions of Children's Theory of Mind Measure-Experimental Version (PCToMM-E). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 143-155.
- Jenkins, J. M. y Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32 (1), 70-81.
- Jenkins, J. M.; Turrell, S.; Kogushi, Y.; Lollis, S. y Ross, H. A. (2003). Longitudinal Investigation of the Dynamics of Mental State Talk in Families. *Child Development*, 74 (3), 905-920.
- Kayser, N.; Sarfati, Y.; Besche, C. y Hardy-Bayle, M. (2006). Elaboration of a rehabilitation method based on a pathogenetic hypothesis of «theory of mind» impairment in schizophrenia. *Neuropsychological Rehabilitation*, 16 (1), 83-95.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove: Psychology Press.
- Meins, E.; Fernyhough, Ch.; Russell, J. y Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: a longitudinal study. *Social Development*, 7 (1), 1-24.
- Milligan, K.; Astington, J. W. y Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief

- understanding. *Child Development*, 78 (2), 622-646.
- Muñoz, A. y Jiménez, J. M. (2005). Interacciones educativas en la familia. La estimulación del desarrollo cognitivo y lingüístico de los hijos. *Estudios de Psicología*, 26 (1), 51-65.
- Núñez, M. (1993). *Teoría de la mente, metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Núñez, M. y Rivière, A. (1994). Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y evolución de una psicología natural. *Estudios de Psicología*, 15 (2), 83-128.
- Perner, J.; Leekam, S. y Wimmer, H. (1987). Three-yr-olds difficulty with false belief: The case for conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J.; Ruffman, T. y Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65 (4), 1228-1238.
- Peterson, C. (2000). Kindred spirits. Influences of siblings' perspectives on theory of mind. *Cognitive Development*, 15 (4), 435-455.
- Peterson, C.; Wellman, H. y Liu, D. (2005). Steps in theory of mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76 (2), 502-517.
- Piaget, J. (1926). *La representación del mundo en el niño*. Traducción española: Valls y Anglés (2001). : Morata.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral Brain Sciences*, 1 (14), 515-526.
- Rivière, A.; Sotillo, M.; Sarriá, E. y Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 15 (1), 23-32.
- Roncone, R.; Mazza, M.; Frangou, I.; De Risio, A.; Ussorio, D.; Tozzini, C. y Casacchia, M. (2004). Rehabilitation of theory of mind deficit in schizophrenia: A pilot study of metacognitive strategies in group treatment. *Neuropsychological Rehabilitation*, 14 (4), 421-435.
- Ruffman, T.; Perner, J., y Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8 (3), 395-411.
- Ruffman, T.; Slade, L., y Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73 (3), 734-751.
- Shick, B.; de Villiers, P.; de Villiers, J. y Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78 (2), 376-396.
- Silver, M. y Dakes, P. (2001). Evaluation of a new computer intervention to teach people with Autism or Asperger syndrome to recognize and predict emotions in others. *Autism*, 5 (3), 299-316.
- Slade, L. y Ruffman, T. (2005). How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 23 (1), 117-141.
- Steele, S.; Joseph, R. M. y Tager-Flusberg, H. (2003). Developmental change in theory of mind abilities in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (4), 461-467.
- Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclee De Brouwer.

- Wellman, H.; Baron-Cohen, S.; Coswell, R.; Gómez, J. C.; Swettenham, J.; Toye, E. y Lagattuta, K. (2002). Thought-bubbles help children with autism acquire an alternative to a theory of mind. *Autism*, 6 (4), 343-363.
- Wellman, H. y Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30 (3), 239-277.
- Wellman, H.; Cross, D. y Watson, J. (2001). Meta-analysis of Theory-of-Mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72 (3), 655-684.
- Wellman, H. M. y Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75 (2), 523-541.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13 (1), 103-128.
- Wundt, W. (1916). *Elements of folk psychology. Outlines of a psychological history of the development of mankind.* : Macmillan.

PALABRAS CLAVE

ToM; preescolares; evaluación; potenciación

KEYWORDS

ToM; preschoolers; assessment; enhancement

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AURORES

Nuria Galende, Doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco. Actualmente trabaja como profesora e investigadora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de esta misma Universidad.

Manuel Sánchez, Profesor Dr. Agregado en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco y profesor invitado en el Dpt. Changements Sociaux de la Facultad de Psicología de la Universidad de Toulouse-II Francia. Su actividad docente e investigadora está relacionada con la Historia de la Psicología, Comunicación y conflicto en las organizaciones, Psicología del Género, y Teoría de la Mente.

Enrique Arranz, Catedrático de Psicología de la Familia. Su línea de investigación principal es el análisis de la influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico infantil. Recientemente ha desarrollado una nueva línea en el ámbito de evaluación de contextos familiares y en la vertiente aplicada del fomento de la parentalidad positiva.

Dirección de los autores: Universidad del País Vasco.
Facultad de Psicología.
Departamento: Procesos Psicológicos Básicos
y su Desarrollo.
Avda. Tolosa, 70. 20080 San Sebastián.
Email: nuria.galende@ehu.es

Fecha Recepción del Artículo: 18. Febrero. 2010

Fecha Aceptación del Artículo: 24. Mayo. 2010

Fecha de Revisión para publicación: 24. Noviembre. 2011