



Habilidades pragmáticas, imaginación y comprensión de los estados mentales en los niños*

Pragmatic Skills, Imagination and Understanding of Mental States in Children

Jacqueline Benavides Delgado¹

Para citar este artículo: Benavides, J. (2018). Habilidades pragmáticas, imaginación y comprensión de los estados mentales en los niños. *Infancias Imágenes*, 17(1), 90-99.

Recibido: 25-noviembre-2016 / **Aprobado:** 08-noviembre-2017

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la influencia del lenguaje y la imaginación en el desarrollo de la teoría de la mente (*Theory of Mind* o ToM) en los niños. Inicia con la definición del concepto y la exposición de las diferentes teorías que han intentado explicar dicho desarrollo en los niños. El artículo aborda estudios que relacionan la ToM con la imaginación y con el lenguaje pragmático. Con respecto a la imaginación, se hace un recorrido especial por los estudios que involucran a los niños con amigos imaginarios y su relación con el mundo social. En relación con el lenguaje pragmático, se destaca la influencia de las conversaciones familiares con contenido mental para el desarrollo de la ToM. Por último, el artículo muestra la importancia de los procesos simbólicos en el desarrollo de la ToM en los niños y aporta, desde su conclusión, elementos para fomentar su desarrollo.

Palabras clave: teoría de la mente; imaginación; amigos imaginarios; lenguaje pragmático; conversaciones familiares.

Abstract

The aim of this article is to analyse the influence of language and imagination on the development of Theory of Mind (ToM) in children. Starting with the definition of the concept and the exposure of the different theories that have tried to explain this development in children. The article discusses studies that relate the ToM with the imagination and the language pragmatic. With regard to the imagination, it takes a special tour of the studies that involve children with imaginary friends and their relationship with the social world. In relation to pragmatic language, the influence of family conversations with mental content for the development of the ToM is highlighted. Respecting pragmatic language, the influence of family conversations with mental content for the development of ToM is highlighted. Finally, the article shows the importance of the symbolic processes in the development of the ToM in the children and contributes, since its conclusion, elements to encourage its development.

Keywords: theory of mind; imagination; imaginary friends; pragmatic language; familiar conversations.

* Revisión teórica realizada en el marco de la línea de investigación de desarrollo humano del grupo Boulomai de la Universidad Cooperativa de Colombia.

¹ Doctora en Psicología, Universidad del Valle; magíster en Protección Infantil, Universidad del País Vasco; docente, Universidad Cooperativa de Colombia. Correo electrónico: jaqueline.benavidesd@campusucc.edu.co

Introducción

El desarrollo social de los niños es un proceso que inicia en etapas tempranas de la vida. En los primeros meses después del nacimiento, los niños manifiestan un especial interés por la voz y el rostro humano, reconocen y reaccionan ante ciertas emociones simples, como la alegría o la tristeza, y también comienzan a tener conductas que permiten reconocer una incipiente comprensión de la mente de los otros. Los aspectos comunicativos pre-verbales, como la atención conjunta o incluso algunas formas de juego simulado, son indicadores de las primeras formas de comprensión de los estados mentales de los demás (Carpendale y Lewis, 2006; Leslej, 1987; Miller, 2006). Se considera que un niño de 3-4 años ya tiene habilidades de comprensión de la mente de los otros o tiene una teoría de la mente. Este artículo aborda la influencia de dos procesos simbólicos en el desarrollo de la ToM en los niños. Por una parte, se analiza la relación entre la imaginación y la ToM y, por otra, la comprensión y producción del lenguaje en relación a este desarrollo. ¿Por qué es importante analizar los procesos involucrados con el desarrollo de la ToM en los niños?, ¿cuál es la importancia de este desarrollo?

Es importante definir este término inicialmente propuesto por Premack y Woodruff (1978). La ToM hace referencia a la habilidad de explicar, predecir e interpretar la conducta de los otros a partir de los estados mentales y emocionales (Carpendale y Lewis, 2006; Miller, 2006; Wellman, 1995). Como lo explica Astington:

Un individuo tiene una teoría de la mente si se atribuye estados mentales a sí mismo y los atribuye a otros. Es adecuado considerar un sistema de inferencias de esta clase como una teoría porque estos estados no son observables directamente, y el sistema se puede utilizar para hacer predicciones sobre la conducta de otros. (1998, pp. 16 y 17)

Este concepto, por lo tanto, hace referencia a la capacidad de comprender los estados mentales y emocionales de los otros y desde luego los propios. El desarrollo de la ToM es una capacidad fundamental para la supervivencia y adaptación en la vida cotidiana.

Desde la década de 1980, Wimmer y Perner (1983) adoptaron el término ToM para investigar sobre la comprensión de la mente de los otros por parte de los niños. Estos autores diseñaron unas tareas basadas en las falsas creencias a través de las cuales era factible analizar la comprensión de los niños sobre la posibilidad de tener creencias que diferían de la realidad; en otras palabras, falsas creencias. Este término hace referencia a la comprensión de un evento cuyas causas han cambiado en el tiempo sin que la persona que observa conozca este cambio, por lo que su interpretación de los hechos será errada. Es el ejemplo de la historia de Sally y Ann: Sally pone sus juguetes en una canasta y luego coloca una tapa encima; Anne cambia de lugar los juguetes sin que Sally la vea; entonces Sally tendrá una falsa creencia del lugar donde están los juguetes porque no estuvo consciente de su cambio de localización. Cuando vaya a buscar los juguetes lo hará en el lugar equivocado. Otro ejemplo es el que llevaron a cabo en Austria, el cual consistió en un espectáculo de títeres en el que uno de ellos tenía una falsa creencia debido a que su madre, sin él estar presente, le había cambiado un chocolate de lugar. Los investigadores concluyeron que los niños de 3 años no entendían que el títere iba a tener una creencia falsa; solo a partir de los 4 o 5 años los niños comprendían que el títere iba a tener una creencia errada y que por ende buscaría el chocolate en su lugar de origen. Estos autores aportaron elementos muy importantes al estudio del desarrollo de la ToM al introducir el concepto de falsas creencias. Si un niño logra comprender las creencias falsas es porque tiene la capacidad de comprender sus propias creencias y el punto de vista de los demás, que en este caso es diferente del propio.

Teorías explicativas de la ToM

Con el tiempo han surgido varias aproximaciones teóricas que han buscado comprender los procesos que subyacen al desarrollo de la ToM. La primera que se abordará en este artículo hace alusión al origen mismo del término y se denomina la teoría-teoría. El término ToM lleva implícito una perspectiva teórica particular de creación de una teoría. Wellman (1995) explicó claramente la razón por

la cual el término teoría entró a hacer parte de la psicología del desarrollo y, más específicamente, las razones por las cuales la teoría del pensamiento lleva inmerso este término. La construcción de una teoría, según Wellman, involucra tres elementos: coherencia, distinciones ontológicas y un marco de referencia causal-explicativo. La coherencia, implica una comprensión congruente de los términos mentales. Las distinciones ontológicas hacen referencia a la diferenciación entre fenómenos mentales y objetos físicos. La tercera característica es un marco de referencia causal-explicativo que supone que “una concepción coherente del pensamiento es fundamental para la explicación y predicción cotidianas del comportamiento humano. Nosotros explicamos nuestras acciones y las de otros de una manera mentalista, es decir, en términos de deseos, esperanzas, creencias, planes e intenciones del actor” (Wellman, 1995, p. 26).

92 Esta aproximación teórica que plantea que la comprensión de la otra mente por parte de los niños debe pasar por la construcción de una teoría, ha sido ampliamente criticada, principalmente porque asume que el niño debe realizar un complejo proceso de construcción teórica e hipotetización para comprender la mente de los otros, en vez de emplear mecanismos cognitivos más sencillos como la simulación.

Simulación e imaginación

El planteamiento de la teoría de la simulación definiendo que es la adopción de roles por parte del niño lo que le permite proyectar sus propias experiencias subjetivas y, por lo tanto, comprender las de los otros. Así, esta capacidad que tienen los niños depende de mecanismos subjetivos de imaginación y de proyección de sus propias experiencias. Así, el proceso a través del cual un niño predice sus propios pensamientos o sentimientos y decide actuar de acuerdo a ellos se relaciona con la forma como se explican y predicen las acciones de otros. Esta visión explicativa asume que primero el niño es consciente de sus propios estados mentales a los cuáles les da explicaciones y, posteriormente, puede proyectar sobre las acciones de los demás estos mecanismos explicativos (Johnson, 1988; Harris, 1992; LeBar, 2001).

Desde luego la imaginación y los juegos de simulación, bajo este planteamiento teórico, cobran gran importancia en relación con la forma como los niños adquieren la capacidad de comprender la mente de los otros. Los niños que se involucran en juegos de simulación actúan como si las situaciones representaran otras o asumen roles de personajes o personas, comportándose como lo harían ellos, desarrollan una capacidad mayor de comprender las mentes de los otros. En los niños, las conductas de simulación se manifiestan principalmente en el juego, tanto en su relación con los objetos como en la adopción de roles. En el juego simulado con objetos es factible que se presente una sustitución de un objeto por otro (un palo puede ser una espada), la atribución de ciertas propiedades humanas a los objetos (la muñeca tiene hambre) o la imaginación de objetos inexistentes (se utilizan objetos inexistentes en el mundo real como una cuchara invisible para comer). Respecto a la adopción de roles el niño puede representar el de otro (jugar a ser el maestro), personificar un personaje (convertirse en Superman) o crear personajes inexistentes con los que interactúa (tener amigos imaginarios) (Harris, 2000; Leslei, 1987). Todos estos escenarios imaginativos capacitan al niño para su desempeño en el mundo social y para el desarrollo de la ToM.

Amigos imaginarios y ToM

Un caso particular de estos juegos de simulación es la creación de amigos imaginarios (AI), los cuales son personajes invisibles que tienen una relación cercana con los niños, pero no tienen una base real con los cuáles los niños interactúan (Harris, 2000; Taylor, 1999). Algunos estudios han encontrado una relación importante entre los niveles de comprensión de la mente de los demás y la existencia de AI. Estos estudios suelen comparar los niños con AI con niños sin AI, siendo la única variable independiente la existencia o no de estos personajes en la vida de los niños. Las conclusiones de estos estudios podrían estar sesgadas ya que se ha encontrado que existen otros procesos que podrían influir en los niveles de ToM, como son las habilidades lingüísticas. De hecho, se sabe que los niños que comparten sus juegos de simulación con otros suelen emplear gran cantidad de términos mentales en

ellos y también puntúan de forma elevada en tareas de ToM. Se hace evidente que aún no es factible determinar la influencia de la imaginación independientemente del desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Es claro que el desarrollo del lenguaje, la ToM, así como la aparición de los juegos de simulación y ciertas formas de imaginación infantil aparecen de forma simultánea a partir de los 3 años y tienen una relación, que aún no está del todo explicada. La existencia de AI en un número importante de niños entre los 2 y los 6 años es un hecho comprobado por los investigadores (Davis, Meins y Fernythough, 2011; Gleason, 2002; Gleason, Sebanc y Hartup, 2000; Honeycutt, Pecchioni, Keaton, y Pence, 2011; Taylor, 1999). Actualmente, la existencia de niños que crean AI se considera un fenómeno que se presenta en el 28% de la población entre los 5-12 años (Pearson *et al.*, 2001). Las estadísticas han oscilado a lo largo de los años y de las muestras seleccionadas. Singer y Singer (1992) encontraron que un 65% de una muestra de 111 niños tienen amigos imaginarios. Datos similares fueron encontrados por Taylor en 1999. Sin embargo, la tenencia de prevalencia se agrupa en un porcentaje del 12% al 33% de la población de niños entre los 2.5 y 6 años (Ames y Learned, 1946; Gleason, Sebanc y Hartup, 2000; Hurlock y Burstein, 1932; Svendsen, 1934; Taylor, 1999). Como lo plantean Manosevitz, Fling y Prentice, (1973), las variaciones en la prevalencia dependen de (a) el tipo de muestra utilizada, especialmente la edad de los niños y el tamaño de la muestra, (b) la definición de AI utilizada y (c) el tipo de instrumentos empleados en la recolección de datos. También estos datos varían dependiendo de los informantes. En algunos casos los informantes son solo los padres, en otros, son tanto padres como niños (Hoff, 2005). Si bien, la prevalencia de casos es más elevada en niños menores de 6 años, existen algunos indicios de AI en adolescentes (Taylor, Hodges y Kohanyi, 2003).

Características de los AI

Uno de los aspectos que más ha intrigado a los investigadores es determinar cómo son los AI que los niños crean. Para ello, suelen preguntar directamente a los niños o a los padres acerca de la apariencia

física, edad y condición humana o animal del AI. Como veremos a continuación, los datos muestran cierta unidad en las invenciones infantiles.

Ames y Learned (1946) encontraron que los AI podían ser animales como pájaros, serpientes, búhos o zorros. También hallaron 19 niños que tenían solamente amigos que eran humanos y un porcentaje menor (8 niños) que tenían objetos personificados (OP). Cuando los niños tenían amigos humanos no necesariamente estos personajes coincidían con el sexo del niño; sin embargo, las edades eran similares. En general, el rol que desempeña el AI es de compañía. Un porcentaje elevado de la muestra utilizada por estas autoras manifestó que el rol del AI era el de compañero de juego. Solamente 3 niños manifestaron que el AI era muy débil y requería apoyo. En estos casos el AI generaba en el niño una función protectora.

Otros estudios han intentado realizar una descripción de las características de los AI. Gleason, Sebanc y Hartup (2000) entrevistaron a 78 madres, las cuales describieron los AI de sus hijos, así como sus interacciones y características sociales. Estos autores concluyeron que, según las observaciones de las madres, los niños tenían más de un amigo imaginario y que estos eran usualmente humanos. Respecto a las relaciones entre los AI y los niños encontraron importantes datos. Por una parte, observaron que las relaciones que tenían los niños con los amigos imaginarios eran relaciones de amistad. Por el contrario, en el caso de objetos personificados las relaciones eran mucho más verticales, caracterizadas por comportamientos protectores de cuidado y crianza.

Taylor, Cartwright y Carlson (1993) hallaron que los AI tienen características físicas que podían ser descritas claramente por los niños. Además, ocupan un espacio, tienen un nombre y pueden hablar por teléfono, sentarse y conversar. También los AI presentan rasgos distintivos como color de los ojos, tipo de ropa, tamaño, edad o sexo, entre otras características físicas. En algunos casos los AI son compartidos con los padres o con el experimentador. Los relatos de los padres muestran que los niños incluyen a los AI en actividades cotidianas de la familia como ir a un restaurante o ver la televisión.

Desarrollo social y AI

Algunos autores han podido determinar que los niños con AI presentan habilidades sociales muy desarrolladas, en especial, la capacidad para interactuar con los adultos (Manosevitz, Prentice y Wilson, 1973). Estos niños tienen mayor capacidad de representar roles, seguir los juegos simulados y utilizar objetos animados en sus interacciones lúdicas. "Tener un AI parece ser un predictor muy poderoso de que el niño llegue a jugar feliz y sea cooperativo con niños y adultos" (Taylor, Cartwright y Carlson 1993, p. 104). Se ha encontrado que los niños con niveles elevados de fantasía establecen más relaciones positivas con otros, que los niños del grupo control (Singer y Singer, 1992). Igualmente, la existencia de AI se ha asociado con una elevada sensibilidad social de los niños, donde se destaca su capacidad empática y las habilidades de descentración (Somers y Yawkey, 1984).

94 Gleason (2002) ha sido una de las autoras que más ha profundizado en la función social que tienen estos AI en los niños. En su investigación, esta autora analizó la función social que tienen los AI y los OP, los hermanos, los mejores amigos y los padres. De este modo, y a través de entrevistas con los niños, esta autora pudo determinar que los padres son para los niños fuentes de poder y apoyo. Los AI u OP son en unos casos receptores de cuidados y en otros cumplen las mismas funciones que los mejores amigos. El aporte más importante de este estudio fue la delimitación de la función de los AI a un plano de amistad, diferenciado de la protección que ejercen los padres. De igual forma, esta autora (Gleason, 2004), estudió la aceptación social que tienen los niños con AI y con OP y no encontró diferencias significativas en su análisis sociométrico. Estos resultados contradicen los estudios de Harter y Chao (1992), en los que no se destacan las habilidades sociales de los niños con AI. Estas autoras analizaron la funcionalidad de los AI relacionada con ciertas competencias cognitivas, físicas y sociales en los niños en términos de la popularidad entre iguales. Se pudo comprobar que los niños con AI son poco populares y menos aceptados socialmente por su grupo de compañeros que aquellos sin AI. Comparativamente, los niños con AI fueron calificados por sus profesoras como menos competentes

a nivel físico y social. Los niños con AI solamente se destacaron en las competencias cognitivas.

De otro lado, y siguiendo con elementos tan importantes como la soledad y la capacidad de conectarse consigo mismo, Ames y Learned (1946), Harter y Chao (1992) y Svendsen (1934) consideraron que una de las principales funciones de los AI es compensar la soledad de los niños, especialmente cuando estos no tienen hermanos de su misma edad y viven en un mundo de relaciones con adultos. Los resultados parecen contradecirse una vez más. Estudios más recientes han encontrado una marcada conexión personal del niño con AI con sí mismo. De tal manera, se ha encontrado una capacidad de auto-conocimiento mayor en niños entre los 4 y 7 años con AI y una mayor atribución de control personal a los sueños y a su pensamiento, en comparación con niños sin AI, quienes atribuyen el control de los sueños y pensamientos a sus padres (Davis, Meins y Fernythough, 2011). De igual forma, las conversaciones subjetivas, con sí mismo son más frecuentes en los niños que tienen AI (Brinthaupt y Dove, 2012).

Desarrollo cognitivo

Muy ligado al desarrollo social de los niños se encuentra la capacidad de comprender las otras mentes, lo cual se relaciona con la teoría de la mente (ToM). Algunos estudios han mostrado una relación estrecha entre la capacidad de comprender las falsas creencias y la existencia de AI (Taylor y Carlson, 1997; Taylor, Hullette y Dishion, 2010). Estos autores concluyen que los niños con AI son más capaces de imaginar la perspectiva del otro en las tareas de la teoría de la mente. Estas conclusiones permiten plantearse una pregunta respecto a la capacidad de los niños con AI para comprender, no sólo la perspectiva del otro, sino también sus emociones. Estudios en adultos han mostrado una tendencia creativa en aquellas personas que tuvieron AI en la infancia (Taylor, Hullette y Dishion, 2010). A modo de conclusión se puede analizar a partir de los datos considerados en esta revisión, que los niños con AI pueden tener una capacidad más desarrollada para comprender sus propias emociones y las de los otros. Estos no son datos contundentes, pero dan indicios muy importantes de que la imaginación y la ToM tienen influencias recíprocas.

El papel del lenguaje y de las relaciones dentro de la ToM

De otro lado, en las teorías desarrolladas recientemente respecto a la ToM, el lenguaje y las interacciones sociales han adquirido un papel vital para su entendimiento. Justamente, el niño crece y se desarrolla dentro de un contexto social específico, mediado por el lenguaje y las interacciones que en este se llevan a cabo y esto a su vez se ve directamente relacionado con la cognición social. Como es de esperarse, el medio y las personas que en este se encuentran influyen y moldean los diferentes ámbitos en el que el niño se desarrolla.

Es necesario mencionar que al hablar de lenguaje se hace fundamental explicar sus componentes: la pragmática, la semántica y la sintaxis. La pragmática es la habilidad para usar e interpretar el lenguaje apropiadamente en las situaciones sociales y esto depende de las creencias e intenciones y del rol que tengan el receptor y el emisor. Además, estudia la manera en que el contexto influye para obtener un significado. La relación entre la pragmática y la ToM está en la producción de la narrativa y el entendimiento de las falsas creencias. La semántica hace referencia al significado de las palabras o símbolos. Su correspondencia con la ToM está en entender las palabras y darles un significado, en particular términos como pensar, saber y recordar, los cuales hacen referencia a estados mentales. Finalmente, la sintaxis es la habilidad de combinar palabras para así hacer frases coherentes. Se relaciona con la ToM ya que el reporte de los estados mentales requiere de frases complejas para su descripción.

Astington y Jenkins (1999) partiendo de un estudio longitudinal que realizaron sobre este tema, aseguran que la relación más influyente es la de la sintaxis con la ToM, ya que hace referencia a cómo se estructura el lenguaje. Justamente, es necesario combinar de forma adecuada las palabras para poder aproximarse de una manera más certera a las representaciones tanto propias como ajenas. Además, es fundamental tener en cuenta que las representaciones no son tangibles u observables, razón por la cual el lenguaje y más específicamente la sintaxis que se utilice va a influenciar el entendimiento de estas. Astington y Baird (2005) plantean

que el lenguaje es crucial dentro de la ToM ya que es el fundamento para lograr la separación entre lo que es real y lo que no lo es. Este es el medio por el cual las representaciones lingüísticas logran convertirse en percepciones.

Conversaciones y teoría de la mente

Estudios recientes han permitido analizar que ciertas conversaciones con contenido mental, en las cuales el niño participa o al menos escucha, predicen un mejor desempeño en tareas de la ToM. De igual forma, los estilos de crianza donde se emplean formas de comunicación argumentativa o los intercambios lúdicos con los niños más que los controladores, están estrechamente relacionados con mejores desempeños en tareas de ToM (Astington y Jenkins, 1999; De Villiers, 2005; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, y Youngblade, 1991; Mendoza y López, 2004).

Cabe anotar que los estudios que han relacionado el lenguaje con la ToM lo han hecho desde el análisis de las habilidades sintácticas y semánticas del niño, no tanto de sus habilidades pragmáticas. Este aspecto ha sido analizado desde la función que otros le otorgan al lenguaje en contextos específicos más que las habilidades pragmáticas propias de los niños. Los aspectos pragmáticos del lenguaje, como la capacidad de utilizar la información en contextos adecuados, de seguir ciertas normas sociales de cortesía, de dar la cantidad de información pertinente en el momento adecuado, así como la capacidad de comprender el humor o la utilización de palabras con sentidos diferentes, son desde luego habilidades que se relacionan con una gran comprensión tanto del contenido del lenguaje como del contexto y la situación.

De igual manera, Astington y Jenkins (1999) plantean que hay tres posibles maneras de explicar la relación y la correlación entre el lenguaje (A) y la ToM (B). La primera es que A depende de B, la segunda que B depende de A y finalmente que A y B dependen de un factor externo C. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 29 niñas y 30 niños de preescolar. Se realizaron preguntas de ToM y una prueba de lenguaje en tres momentos diferentes del año académico. Se concluyó que un buen desarrollo del lenguaje conduce a cambios importantes en

la ToM. Sin embargo, esta relación no es recíproca. Los resultados de este estudio, permiten comprender la estrecha relación existente entre el lenguaje y la ToM. El hecho de que el lenguaje sea un predictor del desempeño en tareas de ToM implica que este es uno de los factores que más influye en el desarrollo de la ToM.

Como lo demuestran estos estudios, el lenguaje es un factor fundamental en el desarrollo de la ToM, de hecho, es posible afirmar que es un factor que predice un adecuado desarrollo de esta. Está presente en la cotidianidad de las personas y permite crear un significado común que conlleva a hacer posible la comunicación y la interacción entre estas. El lenguaje permite poner palabras a los pensamientos, ideas y creencias tanto propias como ajenas, logrando así un acercamiento a las diversas maneras de entender y vincularse con el mundo. Al lograr este entendimiento, se hace posible descubrir las creencias y deseos de quienes nos rodean, logrando inferir sus conductas; es decir, desarrollar una ToM.

Es evidente que el lenguaje está estrechamente relacionado con el contexto en el cual se presenta. Para el menor que se encuentra desarrollando su ToM, es indispensable que le sea posible escuchar lo que las otras personas tienen por decir acerca de sus emociones y creencias, para así aproximarse a diferentes posiciones frente a la realidad, así como es necesario que este pueda expresarse con tranquilidad. El contexto es quien da la oportunidad al menor de hacer del lenguaje una herramienta que facilite el adecuado desarrollo de la ToM. Si bien las habilidades lingüísticas predicen la ToM, se ha descubierto que el rol del contexto, y más específicamente de la familia, cumple un rol fundamental en su desarrollo. Astington y Baird (2005) le dan importancia a este tema, explicando que los niños, al escuchar a sus padres hablando de las emociones y percepciones, se van relacionando con ellas y su entendimiento se les facilita cada vez más. Además, es por medio del lenguaje que los niños van teniendo acceso al mundo mental de las demás personas, permitiéndoles por ende comprender e inferir sus acciones. El lenguaje y el contexto son entonces factores que influyen en el desarrollo de la ToM. Estos dos se encuentran fuertemente

relacionados entre sí ya que el contexto es quien permite el uso del lenguaje y da la oportunidad de crear interacción entre las personas y entre la persona y el medio. Se hace evidente la influencia que tiene el contexto social del niño para el desarrollo de la ToM. Dentro de este, los padres o cuidadores principales juegan un papel vital, por lo que se le debe dar importancia a los estilos de crianza y estudiar si estos tienen efectos diferenciales en el desarrollo de la ToM.

Dunn, Bretherton y Munn (1987) realizaron una investigación que buscaba analizar las conversaciones, presentadas en un entorno natural (en el hogar), de los estados emocionales entre madres e hijos, con el fin de descubrir qué tanto se relacionaba con el entendimiento posterior de los estados emocionales de los otros por parte de los niños. El estudio se llevó a cabo con 43 familias y buscó diferenciar las conversaciones realizadas entre la madre y el primer hijo y la madre y el segundo hijo. Los primeros hijos tenían aproximadamente 25 meses, mientras que los segundos 18 meses. Se hicieron dos visitas de aproximadamente una hora. Las conversaciones fueron analizadas bajo tres categorías: la cualidad de la consciencia al decir la emoción, la sensación junto con el estado fisiológico y el estado emocional del niño. Vale la pena mencionar que no se tuvieron en cuenta términos de percepción como: ver u oír; o términos con sentido moral como: bueno o malo. El estudio permitió concluir que los niños comienzan a hablar de emociones a los 24 meses y esto incrementa a medida que crecen; este desarrollo es distinto cuando es primero o segundo hijo. De hecho, Ruffman, Perner y Parkin (1999) mencionan que a mayor número de pares, mejor desempeño en tareas de falsas creencias. Se piensa que los pares facilitan la posibilidad de conflicto y los padres tienen mayor posibilidad de intervenir y por ende ayudar en el desarrollo de la ToM.

También Ruffman, Perner y Parkin (1999) investigaron sobre la manera en que los diferentes estilos de crianza podían afectar el entendimiento de las falsas creencias de los niños. Descubrieron que el entendimiento de las falsas creencias está facilitado por el tipo de respuesta que dan los padres frente a las situaciones disciplinarias. Justamente, los

autores explican que los conflictos entre un niño y otro presentan una oportunidad ideal para enseñar al menor que sus acciones tienen consecuencias en los sentimientos de los otros. De hecho, las madres que dijeron que frente a una transgresión de su hijo preguntarían sobre los sentimientos de la víctima, demostraron tener niños más avanzados en la comprensión de las falsas creencias. Por el contrario, los hijos de madres que utilizan la disciplina no centrada en la reflexión como método de respuesta, obtuvieron una relación negativa con las tareas de falsas creencias. Como conclusión general, plantearon que el entendimiento de los estados mentales se desarrolla en interacción con los otros.

Por su parte, Cicchetti, Rogosch, Maughan, Toth, y Bruce (2003), demostraron que el maltrato (sobre todo el maltrato físico y sexual) tiene repercusiones negativas en el desarrollo de la ToM. Justamente, en las familias donde hay maltrato los padres no suelen hablar de sus estados mentales interiores, por lo que los menores no aprenden a hacerlo. Además, la deficiencia en el lenguaje de los estados mentales interiores en los niños maltratados refleja la inhibición del desarrollo y entendimiento de sus propias experiencias y de las ajenas, lo que dificulta la adquisición de las habilidades relacionadas con la ToM. Vale la pena mencionar que Ruffman, Slade y Crowe (2002) concluyeron que hablar de los estados mentales de las madres estaba relacionado con el entendimiento de estos por parte de los niños, lo cual conlleva a un mejor desarrollo de la ToM.

Conclusiones

La ToM es un concepto muy importante que se relaciona con el mundo social. Comprender las otras mentes implica ser capaz de descentrarse de su propia realidad para abordar la realidad de otro y comprenderla. Esta capacidad está relacionada con una mayor adaptación al contexto social. Es evidente la influencia de dos elementos del desarrollo y de la interacción: por una parte, la imaginación de los niños y, por otra, la calidad de las conversaciones familiares. La comunicación afectiva es desde luego un elemento fundamental para poder comprender las creencias, intenciones y emociones de otros.

Este artículo buscó mostrar la relación entre el desarrollo de la ToM y dos procesos simbólicos como son la imaginación y el lenguaje. Los estudios revisados apoyan la idea de que tanto la imaginación como el lenguaje favorecen el desarrollo de la ToM. Estas conclusiones apuntan a mostrar un camino práctico que puede aplicarse en el campo familiar y educativo para facilitar el desarrollo de la ToM.

Referencias

- Ames, L. B. y Learned, J. (1946). Imaginary companions and related phenomena. *Journal of Genetic Psychology*, 69, 147-167. <https://doi.org/10.1080/08856559.1946.10533385>
- Astington, A. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Astington, A. y Jenkins, J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1311>
- Astington, A. y Baird, J. (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford: Oxford Scholar. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.001.0001>
- Brinthaup, T. M. y Dove, C. T. (2012). Differences in self-talk frequency as a function of age, only-child, and imaginary childhood companion status. *Journal of Research in Personality*, 46(3), 326-333. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.03.003>
- Carpendale, J. y Lewis, C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*. Malden (Massachusetts): Blackwell Publishing.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Maughan, A., Toth, S. L. y Bruce, J. (2003). False belief understanding in maltreated children. *Development Psychopathology*, 15(4), 1067-91. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000440>
- Davis, P., Meins, E. y Fernythough, C. (2011). Selfknowledge in childhood: Relations with children's imaginary companions and understanding of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(3), 680-686. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02038.x>
- De Villiers, P. (2005). The role of language in theory of mind development: What deaf

- children tell us. En J. W. Astington y J. A. Baird, *Why Language Matters for Theory of Mind* (pp. 266-297). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.003.0013>
- Dunn, J., Bretherton, I. y Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23(1), 132-139. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.132>
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. y Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and belief: Individual difference and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366. <https://doi.org/10.2307/1130811>
- Gleason, T. (2002). Social provisions of real and imaginary relationships in early childhood. *Developmental Psychology*, 38(6), 979-992. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.979>
- _____. T. (2004). Imaginary companions: An evaluation of parents as reporters. *Infant and Child Develop*, 13(3), 199-215. <https://doi.org/10.1002/icd.349>
- Gleason, T., Sebanc, A. y Hartup, W. (2000). Imaginary companions of preschool children. *Developmental Psychology*, 36(4), 419-428. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.4.419>
- Harris, P. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 7(1), 120-144. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.1992.tb00201.x>
- _____. (2000). *The Work of Imagination*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Harter, S. y Chao, C. (1992). The role of competence in children's creation of imaginary friends. *Merill-Palmer Quartely*, 38(3), 350-363.
- Hoff, E. (2005). *Language Development*. Nueva York: Cenage Learning.
- Honeycutt, J., Pecchioni, L., Keaton, A.S y Pence, M. (2011). Developmental implications of mental imagery in children. *Journal Imagination, Cognition and Personality*, 31(1), 79-98. <https://doi.org/10.2190/IC.31.1-2.h>
- Hurlock, E. y Burstein, W. (1932). The imaginary playmate. *Journal of Genetic Psychology*, 41, 380-392.
- Johnson, C. (1988). Theory of mind and the structure of conscious experience. En J. Astington, P. Harris y D. Olson eds. *Developing Theories of Mind* (pp. 47-63). Oxford: Cambridge University Press.
- LeBar, M. (2001). Simulation, theory, and emotion. *Philosophical Psychology*, 14(4), 424-432. <https://doi.org/10.1080/09515080120088094>
- Leslei, A. (1987). Pretense and representation: The origins of Theory of Mind. *Psychological Review*, 94(4), 412-426. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>
- Manosevitz, M., Fling, S. y Prentice, N. (1977). Imaginary companions in young children: Relationships with intelligence, creativity and waiting ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 73-78. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1977.tb00418.x>
- Manosevitz, M., Prentice, N. y Wilson, F. (1973). Individual and family correlates of imaginary companions in preschool children. *Developmental Psychology*, 8, 72-79. <https://doi.org/10.1037/h0033834>
- Mendoza, E. y López, P. (2004). Consideraciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente (TdM) y del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(1), 49-67.
- Miller, C. (2006). Developmental relationships between language and the theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 142-153. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/014))
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral. Brain Sci*, 1, 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Ruffman, T., Perner, J. y Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief. *Social Development*, 8(3), 395-411. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00103>
- Ruffman, T., Slade, L. y Crowe, E. (2002). The relation between children's and mother's mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00435>
- Singer, D. G. y Singer, J. L. (1992). *The house of make-believe*. Cambridge: Harvard University Press.

- Somers, J. U. y Yawkey, T. D. (1984). Imaginary play companions: Contributions of creative and intellectual abilities of young children. *The Journal of Creative Behavior*, 18(2), 77-89. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1984.tb00370.x>
- Svendsen, M. (1934). Children's Imaginary Companions. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 32, 985-999. <https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1934.02250110073006>
- Taylor, M. (1999). *Imaginary Companions and the Children Who Create Them*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, M. y Carlson, S. (1997). The relation between individual difference in fantasy and the Theory of Mind. *Child Development*, 68, 436-455. <https://doi.org/10.2307/1131670>
- Taylor, M., Cartwright, B. y Carlson, S. (1993). A developmental investigation of children's imaginary companions. *Developmental Psychology*, 29(2), 276-285. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.276>
- Taylor, M., Hodges, S. D. y Kohanyi, A. (2003). The illusion of independent agency: Do adult fiction writers experience their characters as having minds of their own? *Imagination, Cognition and Personality*, 22, 361-380. <https://doi.org/10.2190/FTG3-Q9T0-7U26-5Q5X>
- Taylor, M., Hullette, A. y Dishion, T. (2010). Longitudinal outcome of young high risk adolescent with imaginary companions. *Developmental Psychology*, 46(6), 1632-1636. <https://doi.org/10.1037/a0019815>
- 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. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

