

Teoría de la Mente en Tareas de Falsa Creencia y Producción Narrativa en Preescolares: Investigaciones Contemporáneas

Theory of Mind in False Belief Tasks and Narrative Production in Preschoolers: Contemporary Research

Teoria da Mente em Tarefas de Falsa Crença e Produção Narrativa em Pré-escolares:

Investigações Contemporâneas

RITA FLÓREZ ROMERO
NICOLÁS ARIAS VELANDIA
MARÍA C. TORRADO PACHECO

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre el desarrollo de la producción narrativa y el de la teoría de la mente en la etapa preescolar. En cada campo se plantean sus bases conceptuales, reportes y evidencias investigativas. Se muestra que en la producción narrativa los niños adquieren de manera relativamente tardía en su primera infancia las primeras habilidades que les permiten organizar una narración para contarla a otros. Se señala, además, que el desarrollo de la teoría de la mente está relacionado con el del lenguaje, aunque se cuenta con menos estudios sobre su relación con la producción narrativa. Se identifica la necesidad de un marco integrador de las explicaciones de las variantes conceptuales y metodológicas planteadas en esta reflexión.

Palabras clave: producción narrativa, teoría de la mente, falsa creencia, desarrollo del lenguaje, preescolares.

Abstract

The paper conducts a reflection on the development of narrative production and the theory of mind at preschool level. Conceptual bases, reports, and research evidence were provided for each field. The study shows that children acquire the abilities to organize a narrative relatively late in early childhood, and that the development of the theory of mind is related to that of language, though there are few studies on its relation to narrative production. The study suggests the need for a framework that integrates the conceptual and methodological variations postulated in the reflection presented.

Keywords: narrative production, theory of mind, false belief, language development, preschoolers.

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento da produção narrativa e da teoria da mente na etapa pré-escolar. Em cada campo são usadas bases conceituais, registros e evidências investigativas. Mostra-se que na produção narrativa, as crianças adquirem de maneira relativamente tardia na primeira infância, as habilidades iniciais que lhes permitem organizar uma narração para contá-la a outros. Ademais se assinala que o desenvolvimento da teoria da mente está relacionado com o da linguagem, embora existam menos estudos sobre sua relação com a produção narrativa. Identifica-se a necessidade de um marco integrador das explicações das variantes conceituais e metodológicas propostas nesta reflexão.

Palavras-chave: produção narrativa, teoria da mente, falsa crença, desenvolvimento da linguagem, pré-escolares.

La correspondencia en relación con este artículo puede dirigirse a cualquiera de los autores. Rita Flórez Romero, e-mail: rflorezr@unal.edu.co; Nicolás Arias Velandia, e-mail: nariasv@gmail.com; María C. Torrado Pacheco, e-mail: mctorradop@unal.edu.co. Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, carrera 30 n.º 45 - 03, edif. 471 (Fac. de Medicina), oficina 523B, Bogotá, Colombia.

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

RECIBIDO: 20 DE DICIEMBRE DEL 2010 - ACEPTADO: 13 DE JULIO DEL 2011

LAS CAPACIDADES de atribución de estados mentales (teoría de la mente o ToM) y las capacidades narrativas están fuertemente relacionadas con el surgimiento y la complejización de las interacciones sociales en los niños (Miller, 2006), con el desarrollo posterior de varias capacidades discursivas en la infancia tardía (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005) y con el nacimiento de capacidades que permiten el desarrollo de habilidades lingüísticas complejas (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Pascual, Aguado & Sotillo, 2006).

La revisión de literatura realizada por Mar (2004) sugiere que ante las tareas de comprensión y producción narrativa se activan los mismos conjuntos neuronales que se activan con la resolución de tareas de falsa creencia, utilizadas para el estudio de las capacidades de atribución de intenciones a agentes (ToM), y que, a su vez, la comprensión de secuencias temporales implicadas en estas dos capacidades se relaciona con el desarrollo de la capacidad de almacenamiento y procesamiento de información en la memoria de trabajo.

En este artículo se recopilan algunos planteamientos sobre el desarrollo de la producción narrativa y el desarrollo de la relación entre teoría de la mente y lenguaje, seguidos de algunos antecedentes y evidencias recientes en la investigación de la relación entre la producción narrativa y la teoría de la mente, o solución a tareas de falsa creencia, en el desarrollo de esta última.

El tema de la relación entre la narrativa y la ToM es de vital importancia en los estudios psicológicos porque, por una parte, en el estudio del desarrollo cognitivo existen investigaciones en torno a la relación entre logros en la teoría de la mente y el desarrollo inicial del lenguaje que han iluminado, y actualmente animan, algunas de las discusiones sobre la relación entre el lenguaje y la cognición en el desarrollo temprano (Astington, 2001; Astington & Jenkins, 1999; Bermúdez, 2008, 2009; De Villiers, 2007; Milligan, Astington & Ain, 2007; Pascual et al., 2006).

De otra parte, la relación entre la teoría de la mente y la narrativa es un ejemplo de las capacidades avanzadas que se desarrollan en el discurso oral (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Mar, 2004; Santamaría, 2007; Szarkowicz, 2000). Esta relación también tiene implicaciones en el desarrollo de las relaciones interpersonales (Susswein & Carpendale, 2007; Symons, Peterson, Slaughter, Roche & Doyle, 2005) y en la consolidación de formas de actuación que permiten a las personas el desarrollo continuo de su lenguaje oral y escrito (Flórez, Torrado & Mesa, 2006; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Ong, 1994; Santamaría, 2007; Symons et al., 2005; Watson, 2002).

De la misma manera, si bien varios estudios plantean que la relación entre la narrativa y la teoría de la mente es necesaria para comprender ciertos fenómenos del desarrollo cognitivo y lingüístico al final de la primera infancia, son menos los estudios que abordan los detalles de esta relación y el curso genético del crecimiento de ambas capacidades y sus interrelaciones (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005). En el mismo sentido, se hace necesario plantear el curso de crecimiento de estas capacidades en niños hablantes del castellano o español, ya que al implicar conocimientos lingüísticos y discursivos, puede tener variaciones importantes en relación con el idioma del niño y de los hablantes a su alrededor (Bowerman & Levinson, 2001).

Producción Narrativa y Teoría de la Mente

El discurso narrativo, entendido como relatar historias o compartir relatos (de ficción o sobre hechos reales) y anécdotas, se materializa en conversaciones cotidianas, cuentos, novelas, películas, etcétera, y es parte crucial de la interacción lingüística y de la comunicación humana. Desde la perspectiva del desarrollo, cuando los niños aprenden a hablar, uno de sus logros más tempranos es el de participar en eventos conversacionales con adultos, en los que se

construyen y se comparten historias (Flórez, Arias & Castro, 2010; Flórez, Castro & Arias, 2009; Flórez et al., 2006).

Como se ha señalado, la experiencia humana, tanto personal como social, está llena de eventos en los que se comprenden y se producen secuencias narrativas (Bruner, 1988). Algunos teóricos han llegado a afirmar que la mente misma trabaja como una narrativa, es decir, como una secuencia de eventos organizados por una estructura temporal, espacial y psicológica en la que existen diferentes personajes —que juegan papeles diversos, que sienten y piensan—, y en la que ocurren acontecimientos que generan situaciones problemáticas ante las cuales los personajes toman decisiones que determinan el desenlace de la historia (Bruner, 1999). Igualmente, se ha planteado que el discurso narrativo tiende un puente hacia el discurso académico o escolar, lo cual lo hace muy importante en el desarrollo humano (Bruner, 1988, 1999).

El conjunto de unidades lingüísticas más extenso que las oraciones, o los enunciados aislados, se conoce como unidad del discurso y puede ser enunciativo, narrativo y argumentativo (Charadeau & Álvarez, 2000). Se parte de entender las unidades del discurso como parte y resultado del proceso de interacción social. Se asume que las construcciones cognitivas y culturales humanas son puntos de corte en una interacción continua entre diferentes personas a diferentes niveles (cara a cara, mediada por instrumentos, por medio de la difusión a distancia como libros o medios de emisión y circulación de información) (Bajtín, 1927/1980; Charadeau & Álvarez, 2000; Obando, 2007).

De acuerdo con Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), existen dos formas básicas de unidades del discurso en el desarrollo lingüístico del niño: la conversación y la narración. La primera se caracteriza por el recurso a la elipsis o abreviación, ya que el contacto cara a cara con el interlocutor permite a la persona saber que tiene un conocimiento compartido y un mismo

punto de referencia sobre la situación presente con quien habla. Las narraciones, aunque también suponen un conocimiento compartido con el interlocutor, no suponen tener una referencia compartida sobre la misma situación. Por ello, en las narraciones el niño se ve cada vez más en la necesidad de estimar el grado de conocimiento, creencia o perspectiva que el interlocutor tiene sobre la situación narrada, organizar los sucesos narrados de manera coherente, y debe articular con cohesión los marcadores del discurso que usa.

Las dos formas de discurso que plantean estos últimos autores tienen su base en la interacción comunicativa inicial. La diferenciación de las funciones comunicativas exige al niño acomodar progresivamente sus actos comunicativos a la convención lingüística, a la perspectiva que tienen los otros sobre el mundo (que puede ser diferente de la propia) y a la necesidad de expresarse sobre situaciones que no tienen necesariamente un referente en el momento presente. De este modo, el niño siente mayor necesidad de comprender la experiencia con otras personas y las perspectivas de otras personas.

En síntesis, el desarrollo de las unidades discursivas es más tardío que otros hitos del desarrollo lingüístico y cognitivo, porque supone un avanzado grado de conocimientos sobre la organización del lenguaje, sobre los motivos implicados en el intercambio con otras personas y sobre la organización que tienen los eventos en una secuencia temporal (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005).

Desde los tres años de edad los niños sienten cada vez más la necesidad de expresarse mediante el uso de narraciones (Bettelheim & Zelan, 1983; Watson, 2002). Los relatos forman parte de la expresión de lo que le sucede a uno mismo y a los demás mediante la coordinación de sucesos temporales. La necesidad de decir relatos sobre la vida propia se convierte en motor del desarrollo, y las narraciones sirven para organizar secuencias temporales y para promover el conocimiento

de elementos en el mundo. Las narraciones se motivan por la necesidad de expresar a otros lo que le sucede a uno mismo, y, progresivamente, se complejizan hasta que se aplican a todo tipo de sucesos y situaciones (Correa, 2006). De allí surge en el niño la necesidad de hacer clara al interlocutor la secuencia temporal, la forma con que se relacionan los elementos del discurso, y la atribución de intenciones y motivaciones a personajes protagonistas del relato.

El desarrollo de las capacidades narrativas no depende solamente de la edad, del desarrollo lingüístico o del desarrollo cognitivo de la persona, depende también en gran medida de las oportunidades que el niño tenga de participar en ricos intercambios comunicativos con otros niños, con el mundo adulto y con la tradición de su comunidad de referencia. Las narraciones son entonces una forma de discurso que las culturas han creado para que sus miembros compartan la tradición, las formas de disfrutar la experiencia y las vías de conocimiento. De allí que sean a la vez una fuente de reproducción y conceptualización de la experiencia y también una fuente de conocimiento (Bruner, 1988).

En sus capacidades narrativas el niño cultiva simultáneamente la cohesión (marca lingüística de las relaciones entre elementos de la historia narrada, mediante el uso de pronombres y otras referencias lingüísticas a otros puntos de la narración) y la coherencia (establecimiento de un sentido lógico, convencional o verosímil a la secuencia temporal de una historia). Según Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) las narraciones iniciales de los niños contienen muchos marcadores deícticos y siguen una secuencia temporal; sin embargo, no son fácilmente comprensibles fuera del contexto de la conversación. Adicionalmente, los niños en esta etapa aceptan como una buena narración cualquier secuencia de eventos. Bayona y Flórez (2006) resaltan que los niños con mayor comprensión de las convenciones que manejan las narraciones tienden a hacer uso de referencias anafóricas más precisas

en sus producciones narrativas y solo aceptan como buenas narraciones aquellas que establecen un personaje protagonista, personajes subsidiarios, un objetivo o meta del protagonista, una serie de acciones para el cumplimiento de su meta y obstáculos a esta meta (cf. Labov, 1988).

Las capacidades narrativas también son de gran utilidad para establecer semejanzas y diferencias entre la forma oral y escrita del lenguaje (Olson, 1994; Ong, 1994; Watson, 2002). Estas también sirven para establecer la diferencia entre la oralidad inicial, o que fundamenta la tradición puramente oral (oralidad primaria), y la oralidad informada por recursos surgidos en el mundo del lenguaje escrito y sus intercambios convencionales (oralidad secundaria) (Ong, 1994). En general, la producción de narraciones muestra la capacidad del niño para dirigir el sentido de lo que dice de acuerdo con su intención comunicativa o de enunciación, y generalmente muestra temas que percibe en su contexto social (Santamaría, 2007).

El desarrollo del discurso narrativo se relaciona también con la capacidad de coordinación simultánea de marcadores lingüísticos del relato, durante la construcción de una historia (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005), y de los hechos de una secuencia temporal (Mar, 2004). Por este motivo, las capacidades narrativas de los niños se relacionan con la capacidad de almacenamiento, retención y recuperación de información en un tiempo limitado, para poder realizar una acción en un determinado momento (Baddeley & Hitch, 1994).

El estudio de la narrativa se ha relacionado con la teoría de la mente. Por un lado, la teoría de la mente es una capacidad avanzada que surge como evolución de los factores que median el desarrollo de las interacciones sociales en el niño, y es una condición que interviene directamente en la capacidad del niño para poder presuponer lo que el otro sabe sobre un suceso y sobre cómo deben construirse las narraciones para que el interlocutor las comprenda bien

(Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Karmiloff-Smith, 1994). Por otro lado, la teoría de la mente es una capacidad que surge también de la necesidad del niño de evaluar y dar organización a los elementos del mundo, a través del conocimiento de la forma como parecen funcionar las intenciones de los agentes (Gopnik & Meltzoff, 1999; Karmiloff-Smith, 1994).

En los estudios contemporáneos sobre el desarrollo cognitivo, el término TOM se utiliza para designar la capacidad de juzgar las acciones, las intenciones y los motivos de las personas, en términos de estados mentales o de estados de creencias, pensamientos, conocimientos y deseos en relación con un estado de cosas observado en el mundo (Karmiloff-Smith, 1994). Este campo de estudio ha estado marcado por la discusión entre dos posturas teóricas en torno al hito de desarrollo que marca el nacimiento de la TOM en el niño, a saber: (a) establecer estados alternativos de la realidad a partir de elementos representantes de situaciones no presentes en el juego de ficción (Leslie, 1987), y (b) dar cuenta de la acción de varios modelos sobre la realidad (Perner, 1994).

Con la segunda postura teórica como base, Karmiloff-Smith (1994) señala que el conocimiento básico y esencial en la teoría de la mente es la diferencia entre contenido y actitud proposicional. El contenido proposicional es un predicado acerca de un estado de cosas en el mundo (e. g. *el lápiz está sobre la mesa*); su valor de verdad depende de la correspondencia entre el predicado y un estado de cosas observado en el mundo. La actitud proposicional es un predicado acerca de un estado intencional de creencia, pensamiento o conocimiento (e. g. *Jorge piensa que el lápiz está sobre la mesa*); su valor de verdad depende del estado intencional de la persona que realiza el acto, independientemente del estado de cosas en el mundo al cual haga alusión.

Karmiloff-Smith considera que el desarrollo de la teoría de la mente inicia con el uso de protoimperativos o peticiones preverbales de objetos o de repetición de acciones, que

generalmente son gestuales, y de protodeclarativos o captación de la atención de los adultos para observar conjuntamente un evento, por medios gestuales o vocales preverbales. Los primeros reflejan el conocimiento del niño sobre la forma en la cual se modifica el comportamiento de los demás de acuerdo a fines propios, y los segundos reflejan en el niño una noción de que los demás pueden tener estados mentales como los propios. Luego se pasaría a un punto con el juego de ficción, en el cual el niño se ve obligado a hacer una primera reflexión sobre los mecanismos que rigen la interacción y la intencionalidad, a través del cual reconoce una diferencia entre los estados del mundo y los estados de creencia de los demás. Por último, el niño alcanzaría la citada distinción entre contenidos y actitud proposicional como aspectos específicos de este conocimiento: el niño puede reflexionar acerca de la diferencia entre el mundo de los acontecimientos de la realidad y el mundo de las perspectivas e intenciones que tienen las personas sobre el mundo (Karmiloff-Smith, 1994).

Del trabajo Karmiloff-Smith (1994) se tomó esta postura como base de la aproximación que aquí se presenta. En su propuesta, esta autora considera los hitos importantes en el desarrollo de la interacción y la comprensión de puntos de vista alternativos, y permite explicar logros de capacidades avanzadas como las tareas de creencia falsa (distinción entre contenido y actitud proposicional) y la especificidad de las dificultades en trastornos autistas, en los cuales la capacidad de atribución de intencionalidad está notoriamente afectada.

Desarrollo de la ToM e Hitos del Desarrollo del Lenguaje

A la comprensión de la TOM subyace una base común con la comprensión de formas del discurso, a saber, la posibilidad de ver los asuntos en términos de diferentes perspectivas que las personas pueden adoptar (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005).

A este conocimiento subyace también una progresiva diferenciación entre acciones y agentes, que se desarrolla desde los 18 meses de edad. Este desarrollo evoluciona hacia la diferenciación entre intenciones, acciones y agentes que participan en una situación (Gopnik & Meltzoff, 1999). La comprensión de los estados mentales se basa también, según este punto de vista, en la evolución de la comprensión y la expresión de los propios deseos. Otro aspecto común entre el desarrollo de la teoría de la mente y el desarrollo de las capacidades discursivas en el niño es que, a través de una comprensión avanzada de la perspectiva del otro, los pequeños pueden realizar un manejo efectivo de las presuposiciones en el acto comunicativo (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Sperber & Wilson, 1986).

Miller (2006) realizó una revisión de investigaciones sobre la teoría de la mente y la relación entre el desarrollo lingüístico y logros en tareas de teoría de la mente. Esta autora plantea la existencia de un conjunto de estudios (De Villiers, 2007; Gopnik & Meltzoff, 1999) que muestran que la teoría de la mente y el lenguaje tendrían un desarrollo interdependiente. Según esto, la teoría de la mente tiene antecedentes en el desarrollo que son también hitos importantes del desarrollo lingüístico, tales como:

1. Las actividades de atención conjunta en las cuales se involucran los bebés desde el sexto mes como participantes activos y con iniciativa propia.
2. El uso de términos que refieren estados mentales en un sentido que es cada vez más auténticamente mentalista, en buena parte gracias a la participación de los niños en actividades de juego simbólico o juego de ficción.
3. La escucha y la participación en conversaciones en las cuales las personas hacen predicciones y explican el comportamiento en términos de deseos, creencias y sentimientos.

Para esta misma autora la comunicación avanzada implica el desarrollo de la teoría de la mente, y el desarrollo de la teoría de la mente se sustenta en la consolidación del desarrollo de habilidades lingüísticas básicas. Para ello, cita las siguientes afirmaciones propias y de otros autores:

1. Un medio enriquecido, en especial en el habla de la madre, optimiza la ejecución del niño en las tareas clásicas de teoría de la mente, en especial en las tareas de falsa creencia (Symons et al., 2005).
2. El dominio de la sintaxis avanzada del lenguaje, específicamente de oraciones que utilizan complementos de objeto directo, parece ser una condición necesaria para resolver tareas de falsa creencia (Miller, 2006).
3. Desde antes de los cuatro años los niños usan varios verbos de referencia mental, pero solamente desde esta edad los utilizan con el significado que caracteriza a las expresiones que hacen referencia a estados mentales o estados psicológicos (Pascual et al., 2006).
4. Las actividades que promueven el desarrollo de la teoría de la mente incluyen la comprensión de oraciones subordinadas en las que la oración principal es un verbo de comunicación (e. g. *decir, contar, relatar*), e historias con referencias explícitas a estados mentales.

Muestra de esto es que al principio los niños utilizan solamente expresiones de deseo y necesidad para manifestar estados subjetivos, luego utilizan expresiones de conocimiento de los eventos o situaciones y, por último, usan expresiones que marcan un contraste entre la realidad y los estados mentales (cf., Gopnik & Meltzoff, 1999). Esta evolución tiene una alta correlación con el desempeño en tareas de creencia falsa en momentos posteriores. Estas capacidades se han estudiado a través de la utilización de distintas clases de verbos de referencia mental (Pascual, Aguado, Sotillo & Masdeu, 2008).

De acuerdo con Pascual et al. (2006) y Pascual et al. (2008), en relación con los verbos de referencia mental, primero parecen evidenciarse algunos que tienen que ver con la manifestación de deseos y necesidades propias, luego aquellos que refieren una relación entre acciones y estados mentales, y por último se adquieren verbos que hacen referencia a estados intencionales que no tienen un referente observable. Según estos autores, también se presentan diferencias en la aparición de estos verbos de acuerdo con sus características semánticas, como el grado de verdad en lo que predicen (e. g. *saber* aparece antes que *creer*, porque *saber* indica un grado de certeza mayor y *creer* indica un mayor nivel de variación en las posibilidades de algo), el nivel de certeza que indican en las afirmaciones del sujeto (e. g. es distinto el grado de compromiso en los verbos cuando se afirma: *Carlos entendió que debía apagar la radio*, y cuando se afirma: *Carlos sospechó que debía apagar la radio*), y su uso en un sentido literal y en uno no literal (e. g. la diferencia entre: *Juana creyó encontrar un animal al sentir varias patas con sus manos* y *Juana creyó que todo el mundo iba a caer a sus pies*).

Aunque el concepto de ToM es bastante abarcador y se refiere también a la comprensión emocional y, de manera más general, a la comprensión social, en esta indagación se refiere más específicamente al dominio de la comprensión infantil de la falsa creencia que se ha constituido desde el trabajo pionero en las tareas de Wimmer y Perner (1983) en el paradigma que permite evaluar la presencia o no de la teoría de la mente. Cabe señalar que a pesar de que la tarea de la falsa creencia ha mostrado resultados controvertidos y tiene detractores¹ (cf. Bloom & German, 2000), un vasto meta-análisis de Wellman, Cross y Watson (2001), en el que se analizaron tareas

de falsa creencia en relación con la edad, el país de origen y las modificaciones no sustanciales de la tarea, encontraron una alta consistencia en los resultados e interpretaciones hechas desde dicho paradigma experimental.

Analizar el papel de las habilidades lingüísticas implicadas en la comprensión de la falsa creencia no es fácil debido a que: (a) el lenguaje proporciona el medio para representar la falsa creencia en contraste con la evidencia real, y (b) el lenguaje es el medio por el cual los niños hacen conciencia tanto de los hechos como de las perspectivas de las personas. El papel del lenguaje en el desarrollo de la teoría de la mente debe ser determinado, entonces, desde el desarrollo representacional de la mente y el mundo social (Astington, 2001; Astington & Baird, 2005).

En relación con el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo, el punto de vista clásico comentado en la literatura es el de Piaget (1976/1983), que afirma que el desarrollo lingüístico es parte del desarrollo cognitivo y que el desarrollo del lenguaje es también una expresión del desarrollo cognitivo. Otras posturas plantean que el desarrollo cognitivo sucede gracias al lenguaje (Bowerman & Levinson, 2001), y una tercera postura plantea que cada uno tiene desarrollos independientes que se interrelacionan en ciertos hitos claves del desarrollo (Gopnik & Meltzoff, 1999).

Interesadas en investigar esta relación entre el lenguaje y la cognición, Astington y Jenkins (1999) realizaron un estudio longitudinal sobre la dirección de la relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la teoría de la mente, e investigaron el aporte diferenciado de las habilidades pragmáticas, semánticas y sintácticas al desarrollo de la teoría de la mente. Con el propósito de precisar la naturaleza de dicha relación establecieron tres hipótesis sobre los desempeños en las tareas de la falsa creencia y el desarrollo del lenguaje: (a) resolver tareas de falsa creencia depende del desarrollo del lenguaje, (b) el desarrollo avanzado del lenguaje depende

1 En resumen, Bloom y Germán (2000) plantean que la tarea de la falsa creencia requiere de otras habilidades para razonar sobre la falsa creencia mientras que la teoría de la mente no necesariamente exige la habilidad para razonar sobre la falsa creencia.

de resolver tareas de falsa creencia, y (c) ambas habilidades dependen de un tercer factor.

La primera hipótesis se apoya en los hallazgos según los cuales el desarrollo del lenguaje precede al desarrollo de la teoría de la mente. El desarrollo del lenguaje provee a los niños con recursos tanto de habilidad sintáctica como de comprensión semántica, que promueven y permiten una comprensión de la falsa creencia. No existe evidencia que indique que los niños comprenden la representación de las creencias antes de que ellos dispongan de los medios lingüísticos para expresar su comprensión (Astington & Jenkins, 1999; Susswein & Carpendale, 2007).

La segunda hipótesis coincide con las ideas de Perner (1994) y propone que el desarrollo de la teoría de la mente es un facilitador del lenguaje, y solo la actividad representacional permite la comprensión de las tareas de la falsa creencia. De hecho, el adulto que pierde la capacidad del lenguaje no pierde la capacidad de comprender las creencias falsas (Bermúdez, 2009). Esta hipótesis también es consistente con la perspectiva de Leslie (1987), quien propone que la teoría de la mente es un módulo (conocimiento encapsulado, de base innata, que supone un procesamiento automático de información exclusivamente sobre su campo de actividad, en este caso de la teoría de la mente, cf. Fodor, 1983) que permite desplegar la comprensión de estados mentales antes de estar disponible para relacionarse con otras capacidades como el lenguaje.

La tercera hipótesis supone que los medios del lenguaje y la teoría de la mente se correlacionan porque los dos dependen de otro factor interno, como la memoria o la función ejecutiva que le permite al niño razonar usando reglas fijas más complejas que son entonces usadas en las tareas del lenguaje y en la teoría de la mente, o por factores externos como las actividades culturales y sociales.

En un estudio longitudinal, los niños de tres años se pusieron a prueba tres veces (al comienzo, a la mitad y al final de la investigación) en

un periodo de tiempo de siete meses (Astington & Jenkins, 1999). Se aplicó un test de desarrollo del lenguaje y se aplicaron tareas sobre creencias que demandan habilidades lingüísticas al niño: la tarea de contenidos inesperados de Wimmer y Perner (1983), y la tarea de apariencia y realidad de Flavell, Green y Flavell (1986). Astington y Jenkins (1999) encontraron que las habilidades tempranas del lenguaje predicen el desempeño de los niños en las tareas de la falsa creencia, y los puntajes bajos en los test del lenguaje predicen la solución no exitosa de dichas tareas, coincidiendo con el argumento que expresa que el lenguaje es fundamental para el desarrollo de la teoría de la mente. Las correlaciones de las calificaciones en las tareas de falsa creencia y la prueba de lenguaje, aunque no fueron significativas en cada medición, siempre estuvieron en la dirección esperada por las autoras, con un mayor efecto del desarrollo de la sintaxis del lenguaje en el desarrollo de la teoría de la mente.

Algunos autores sugieren que ciertas estructuras sintácticas proveen el formato representacional necesario para la comprensión de la falsa creencia. Como lo expresan De Villiers y De Villiers (2000), las estructuras sintácticas de complemento directo proveen el formato representacional necesario para la comprensión de la falsa creencia. En contraste, Astington y Jenkins (1999) exponen que los niños no tienen el mismo desempeño en tareas que incluyen diferentes oraciones con la misma estructura de complemento directo, como en las oraciones *El niño finge que su cachorrito está afuera* y *El niño piensa que su cachorrito está afuera*². Los niños suelen resolver la tarea de falsa creencia cuando se usa la oración con el verbo *fingir* y fallan cuando se emplea el verbo *pensar*, lo cual permite concluir que se requiere algo más que

2 En el estudio original, las oraciones en inglés son "the child pretends that his cub is outside" y "the child thinks that his cub is outside". Su única diferencia consiste en que usan verbos con distinto significado.

las estructuras sintácticas para el desarrollo de la teoría de la mente.

Finalmente, Astington y Jenkins (1999) dejan claro que el lenguaje es central para el desarrollo de la teoría de la mente debido a que le provee un andamiaje efectivo para las representaciones simbólicas (metarrepresentaciones); sin embargo, no creen que el desarrollo de las estructuras sintácticas específicas sea el factor que facilite esta comprensión en los niños.

Más recientemente, Milligan et al. (2007) realizaron un meta-análisis que involucra las habilidades lingüísticas en general y las falsas creencias. Estas autoras revisaron 104 estudios con niños menores de 7 años para determinar la fuerza de la relación entre lenguaje y teoría de la mente. Se encontraron relaciones significativas entre el desempeño de los niños en tareas de falsa creencia y las mediciones de habilidades lingüísticas, tanto en niños típicos como en niños con trastornos (e. g. autismo y trastorno específico del lenguaje).

Si bien hay un consenso en la actualidad sobre las relaciones entre lenguaje y teoría de la mente, el tema sigue siendo discutido por dos aspectos: la direccionalidad de la relación y las mediciones del desarrollo del lenguaje utilizadas (Milligan et al., 2007). La direccionalidad hace referencia a si los conocimientos de teoría de la mente o solución de tareas de falsa creencia son la base de logros en el desarrollo lingüístico, o si estos logros son base para desarrollar teoría de la mente. Las medidas de desarrollo de habilidades lingüísticas suelen ser sobre el desarrollo de la sintaxis o de la semántica, y provienen de fuentes distintas como observaciones, conversaciones en situaciones naturales, inventarios estandarizados y tareas.

En Colombia, Bermúdez (2008) utilizó versiones de tres tareas de falsa creencia en un programa informático de fácil manipulación para los niños, junto con una batería que evaluaba el lenguaje. El programa informático de este investigador adaptó varias tareas correspondientes

a los paradigmas clásicos de tareas de creencia falsa: distinción apariencia/realidad, contenidos inesperados y seguimiento a una historia de ocultamiento de un objeto. En dicho programa el niño podía interactuar con el sistema siguiendo el curso de un juego en el cual podía entrar y salir por cualquiera de las tareas planteadas.

Este investigador también reportó la evaluación de los logros lingüísticos de los niños mediante la prueba Peabody (PPVT-R) (Dunn & Dunn, 1981), y halló que tanto aspectos sintácticos como semánticos del lenguaje se convertían en predictores fiables del desempeño en las tareas de creencia falsa, presentadas en el formato de programa informático. Sin embargo, este investigador reconoce que esta relación no es del todo clara de acuerdo a los antecedentes en la investigación de este campo (Bermúdez, 2009).

En un artículo de reflexión y revisión de antecedentes, Bermúdez (2009) plantea que las relaciones entre los logros en teoría de la mente y el desarrollo del lenguaje se inscriben en el campo general de relaciones entre desarrollo del lenguaje y desarrollo cognitivo. En su análisis afirma que hay cuatro grandes hipótesis que se han planteado acerca de la relación entre el lenguaje y la TOM:

1. El lenguaje precede a la teoría de la mente, ya que aquel le aportaría medios básicos para la comprensión de las demandas en las tareas de creencia falsa, que a su vez implican la comprensión de complejos enunciados lingüísticos, con complemento de objeto directo, y la organización de significados relacionados con estados mentales.
2. La teoría de la mente y el lenguaje se influyen mutuamente, por lo cual hay logros de teoría de la mente que preceden a los del lenguaje, y logros del lenguaje que preceden a los de teoría de la mente, y ambos crecen de manera interconectada.
3. La teoría de la mente precede los logros del desarrollo lingüístico porque implica una actividad representacional que es necesaria para el despliegue de toda actividad mental

en la cual se incluyen también habilidades de tipo lingüístico.

4. La teoría de la mente y el lenguaje se correlacionan por efecto de un factor externo común, generalmente adjudicado a funciones ejecutivas de memoria que permiten coordinar numerosas actividades y cómputos mentales sobre estados mentales y sobre actividades lingüísticas del orden del discurso.

Este último autor (2009) también plantea que las investigaciones muestran evidencias en ambos sentidos (precedencia del desarrollo del lenguaje a logros en la teoría de la mente, y viceversa), por lo cual la discusión en este campo se traslada cada vez más hacia los análisis de demandas en las tareas de lenguaje y de falsa creencia utilizadas en los estudios, y hacia los efectos sutiles de los dispositivos metodológicos. Algunos ejemplos de estos asuntos son: las demandas verbales de tareas de creencias falsas, el grado de posible separación entre aspectos sintácticos y semánticos del lenguaje, y posibles influencias bidireccionales entre el lenguaje y la teoría de la mente.

Algunos Antecedentes Recientes de Investigación en Narrativa y Teoría de la Mente

En contraste con el panorama que ilustra Bermúdez (2009), llama la atención que es menor la cantidad de estudios interesados en la relación entre los logros en el desarrollo de la teoría de la mente y los logros en desarrollos avanzados del lenguaje, como la producción narrativa (Dunn & Brophy, 2005; Nelson, Plesa & Henseler, 1998). Estudios interesados en esta relación han comenzado a involucrar variables relacionadas con los antecedentes culturales, socioeconómicos y características de la lengua específica que los niños hablan (Shatz, Martínez-Beck, Diesendruck & Akar, 2003).

En el trabajo de Nelson et al. (1998), tanto los adultos como los niños preescolares realizaron

juicios de intencionalidad en tareas similares a las de creencias falsas con base en interpretaciones de aspectos personales e interpersonales, y con base en explicaciones lógico-causales de las acciones. Las evidencias de este estudio mostraron que los resultados de los niños en tareas de teoría de la mente difieren en función de la forma de presentación de la tarea, en la cual su porcentaje de solución era más alto cuando la tarea se presentaba en forma de narraciones, porque podían resolverla evocando su experiencia pasada. Basadas en estos resultados, las autoras plantearon que la explicación lógico-causal de la acción humana con base en estados mentales es producto de la comprensión de la narración.

Esto explicaría parcialmente por qué parece haber una relación de influencia del desarrollo del lenguaje en el desarrollo de la teoría de la mente, y una relación de influencia mutua entre el desarrollo de la teoría de la mente y el desarrollo de aspectos del lenguaje de orden discursivo o supraoracional.

En el mismo sentido planteado por Nelson et al. (1998) y Szarkowicz (2000), se exploró la relación entre el uso de cuentos infantiles ilustrados, en los que se hace alusión a los estados mentales de los personajes, y el conocimiento de los niños sobre las creencias falsas. La autora comparó la resolución de tareas tradicionales de falsa creencia y de tareas equivalentes basadas en historias narradas en los cuentos a los menores. Se encontró que, con independencia de la edad, los niños entre 38 y 63 meses (3 y 8 años) comprenden mejor la falsa creencia durante la tarea que usa narraciones en el formato de los cuentos ilustrados, que cuando se utiliza el paradigma clásico de falsas creencias.

Se ha buscado evidencia más precisa de aspectos lingüísticos específicos de las narraciones que influyen en las ejecuciones posteriores en tareas de teoría de la mente, especialmente en la solución de tareas de creencias falsas. Guajardo y Watson (2002) realizaron un estudio interesado en los efectos del discurso acerca de

los estados mentales, presentados a niños de 3 a 4 años, sobre los cambios en su desarrollo de la teoría de la mente. Estos autores encontraron que un entrenamiento a los adultos para conversar bidireccionalmente con estos niños sobre estados mentales, formulando ambas preguntas sobre dichos estados mentales y dándoles a los pequeños instrucciones explícitas sobre la comprensión de estados mentales usando ejemplos y contraejemplos, tiene efectos en la resolución de tareas de falsa creencia por parte de estos niños.

Otros estudios muestran que la teoría de la mente está relacionada con el uso del lenguaje en el hogar y con la manera en la cual se hace referencia a estados mentales en conversaciones y actividades por parte de la madre (Kleinknecht & Beike, 2004; Mar, 2004; Symons et al., 2005). Symons et al. (2005) exploraron esta relación en los comentarios de las madres sobre el estado mental de los personajes de una historia leída en un libro de cuentos, durante y después de dicha lectura. Este estudio encontró que los comentarios que realiza la madre, durante y después de la lectura conjunta, se correlacionan positivamente con el desempeño futuro de los niños en tareas de teoría de la mente. Se encontró también que el desempeño de los niños en tareas de teoría de la mente está estrechamente relacionado con el vocabulario y las expresiones sobre estados mentales que los padres utilizan fuera del contexto de la interacción de lectura conjunta con sus hijos.

Desde las neurociencias, Mar (2004) realizó una revisión de estudios con técnicas de neuroimagen funcional sobre las capacidades narrativas y las relacionó con los modelos cognitivos de dichas capacidades. De acuerdo con este análisis, las historias narradas se entendieron como parte fundamental de la experiencia humana que se codifican en la comunicación, y pueden ser objeto de indagación de la psicología cognitiva y de las neurociencias. El autor halló que en la comprensión narrativa se activan el área frontal, el área temporal y la cíngulada, implicadas también en la memoria de trabajo y en los procesos

de teoría de la mente. Esto también es congruente con los modelos de la psicología cognitiva.

Kleinknecht y Beike (2004) estudiaron si la teoría de la mente o las capacidades narrativas predicen el contenido narrativo y la estructura narrativa de la memoria autobiográfica en 22 niños preescolares. Se halló que el desarrollo de la teoría de la mente es mejor predictor de la estructura narrativa de historias de ficción en los niños, mientras que las habilidades narrativas predecían mejor el contenido de la memoria del niño. Esta evidencia mostró que la narrativa está más relacionada con los contenidos de las narraciones, y la teoría de la mente con la forma o estructura de los relatos. Se trata entonces de dos capacidades diferentes aunque muy relacionadas, en especial en el desarrollo de los niños después de los cuatro años de edad.

Autores como Guajardo y Watson (2002), Kleinknecht y Beike (2004), Mar (2004), Miller (2006), Nelson et al. (1998), Symons et al. (2005) y Szarkowicz (2000) plantean una relación de influencia mutua entre la teoría de la mente y las capacidades narrativas. Dichos autores muestran que: (a) para poder comprender y producir buenas narraciones es preciso tener un conocimiento consolidado de los estados mentales de los personajes de las historias y de los potenciales receptores, (b) para desarrollar la comprensión de estados mentales es necesario desarrollar habilidades para poder comunicar situaciones de manera óptima, y (c) los niños tienen un desempeño menos óptimo en tareas que se insertan en una necesidad de dar significado a la experiencia.

Estas capacidades surgen también de la necesidad que el mismo niño siente de hablar de lo que le sucede en la vida cotidiana, de los propios deseos y de otras personas, y de la relación entre estos estados y las acciones de las personas (Bus, 2002; Kleinknecht & Beike, 2004; Mar, 2004; Nelson et al., 1998; Symons et al., 2005; Szarkowicz, 2000), que parecen tener un involucramiento vivencial muy fuerte en el niño (Amador, 2007).

Estas investigaciones también sugieren una predilección de los niños por la información sobre estados mentales en formatos narrativos. Por esta razón, en ocasiones los niños se sienten más motivados para resolver tareas de falsa creencia presentadas en forma de narraciones, y para resolver tareas sobre las narraciones que hablan explícitamente de estados mentales (Guajardo & Watson, 2002; Kleinknecht & Beike, 2004; Mar, 2004; Nelson et al., 1998; Symons et al., 2005; Szarkowicz, 2000), a pesar de que no haya aún evidencias contundentes sobre un mejor desempeño en las tareas narrativas de teoría de la mente que en aquellas que no tienen un formato narrativo (Miller, 2006).

Se señala que los formatos narrativos facilitan un acceso más rápido a las capacidades de teoría de la mente, en especial a la solución de tareas sobre creencias falsas (Nelson et al., 1998; Symons et al., 2005; Szarkowicz, 2000); sin embargo, otros investigadores señalan que no hay gran diferencia en la solución de tareas de falsa creencia presentadas por medio de historias o por la operación sobre materiales, cuando se controlan ciertos factores de estas tareas que evitan la sobrecarga de la memoria (Guajardo & Watson, 2002; Miller, 2006). De una parte, se afirma que las narraciones facilitan el acceso al razonamiento sobre creencias falsas en el niño (Guajardo & Watson, 2002; Miller, 2006; Nelson et al., 1998; Szarkowicz, 2000); de otra parte, se plantea que las exigencias de las tareas de creencia falsa suponen una gran demanda a las capacidades de memoria de trabajo en los niños para coordinar todos sus elementos (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Karmiloff-Smith, 1994; Mar, 2004). Esto sugiere la necesidad de comparar las tareas utilizadas en el examen de la teoría de la mente, de la producción narrativa y de la memoria de trabajo con el fin de comprender, en momentos críticos del desarrollo, las relaciones entre estas capacidades.

Adicionalmente, se han inferido influencias mutuas entre el crecimiento de habilidades

lingüísticas complejas —en las cuales pueden incluirse la comprensión y la emisión de narraciones— y la teoría de la mente (Miller, 2006). De acuerdo con Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), el desarrollo de la producción narrativa apenas se manifiesta al tercer año de edad y comienza su consolidación alrededor del quinto cumpleaños de los niños.

Discusión

Esta revisión muestra importantes aspectos a tener en cuenta en la elaboración de las posturas sobre el desarrollo del lenguaje y la cognición en la infancia temprana. En particular, parece mostrar un sutil punto de giro y confluencia de las capacidades de uso de unidades lingüísticas avanzadas y la atribución de estados mentales en la primera infancia (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005).

Se puede pensar, a partir de este recorrido, que existe una influencia fuerte del entorno sobre la teoría de la mente en los niños a través de las narraciones. Con la producción narrativa se hace necesario hacer explícitas las relaciones subyacentes a las capacidades de comprensión y atribución de estados mentales (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005). También se observa, a partir de esta revisión, una posible relación fuerte entre el desarrollo de las capacidades de teoría de la mente y la posibilidad de contar con un medio familiar enriquecido, en el cual se converse o se hagan referencias a los estados mentales en los intercambios, especialmente en las interacciones entre los adultos y los niños (Symons et al., 2005).

El desarrollo de la producción narrativa exige al niño razonamientos y habilidades lingüísticas complejas, y plantear una manera particular para referirse a los acontecimientos (Charadeau & Álvarez, 2000). El desarrollo de la teoría de la mente surge conjuntamente con varios momentos importantes del desarrollo del lenguaje (Miller, 2006). Del mismo modo, aunque no hay un consenso acerca de las claves que

den cuenta de la relación entre el dominio de capacidades de la teoría de la mente y capacidades discursivas, como la producción narrativa, si hay un acuerdo con respecto al desarrollo casi simultáneo de hitos importantes del desarrollo para ambas capacidades entre los 3 y los 5 años de edad.

El conjunto de estudios examinados permite ver que en la relación entre la comprensión de estados mentales y logros lingüísticos en el desarrollo pueden influir múltiples factores. Entre ellos se incluye uno adicional: la relación con el contenido mentalista de las conversaciones que los niños tienen con los adultos (Correa, 2006; Kleinknecht & Beike, 2004; Miller, 2006; Nelson et al., 1998; Susswein & Carpendale, 2007; Symons et al., 2005; Szarkowicz, 2000).

En relación con los logros lingüísticos más tempranos, se observa repetidamente que el desarrollo avanzado de la sintaxis se muestra como un potente predictor de los desempeños en tareas de falsa creencia (Astington & Jenkins, 1999; Bermúdez, 2008; Miller, 2006; Milligan et al., 2007). Esto es particularmente cierto con respecto a un logro en el desarrollo de la sintaxis: el conocimiento y uso de oraciones con complementos de objeto directo, que parecen mapear la forma propia de expresión lingüística de las actitudes proposicionales (Miller, 2006).

Otros hallazgos, sin embargo, muestran que este logro lingüístico no es suficiente para dar cuenta del desempeño de los niños en tareas de teoría de la mente o en tareas de falsa creencia (Pascual et al., 2006; Pascual et al., 2008). También hay hallazgos que señalan una relación de estas tareas con el avance en el conocimiento léxico de verbos que designan estados mentales, especialmente cuando se logra aislar, de manera experimental, el significado de estos verbos de las estructuras sintácticas en las cuales aparecen (Astington & Jenkins, 1999; Pascual et al., 2008).

Por otra parte, se reportan algunos estudios sobre la relación entre el desarrollo lingüístico y la solución de tareas de falsa creencia (Astington

& Baird, 2005; Bermúdez, 2008; Miller, 2006; Shatz et al., 2003). Es posible que este paradigma metodológico no agote todas las posibles manifestaciones de conocimiento sobre los estados mentales que los niños tienen (Bloom & German, 2000), como lo muestran varios estudios que han diseñado otras tareas para obtener evidencia sobre teoría de la mente: Guajardo y Watson (2002), Kleinknecht y Beike (2004), Nelson et al. (1998), Symons et al. (2005) y Szarkowicz (2000). Esto debe tenerse en cuenta para el estudio de las relaciones entre la teoría de la mente y el lenguaje.

La relativa fortaleza que muestran los hallazgos en la dirección de precedencia del lenguaje a la teoría de la mente no descarta, todavía, una relación direccional importante de otros dominios cognitivos hacia el lenguaje. Existen aún posturas y trabajos que identifican una posible base común de comprensión a la teoría de la mente y al lenguaje. Por una parte, está la postura, aún vigente, que plantea que en algunos casos el conocimiento lingüístico también necesita de los logros en el desarrollo de conocimientos “mentalistas”, como el conocimiento de la interacción inicial y su relación con el aprendizaje léxico temprano (Bowerman & Levinson, 2001). De otra parte, los logros lingüísticos avanzados, como la narrativa o las operaciones metalingüísticas, parecen exigir al niño operar con conocimientos complejos de atribución de estados mentales a otros para poder dar cuenta del sentido en dichas manifestaciones (Bayona & Flórez, 2006; Bus, 2002; Flórez et al., 2010; Flórez et al., 2009; Flórez et al., 2006; Santamaría, 2007).

Al abordar estas habilidades avanzadas del uso del lenguaje oral surge otra posible explicación relacionada con la mediación de factores externos al desarrollo lingüístico y de la teoría de la mente: el desarrollo de capacidades de memoria que den soporte a ambos (Baddeley & Hitch, 1994; Mar, 2004).

El desarrollo de la narrativa en relación con logros avanzados en la teoría de la mente parece

dar peso a la hipótesis de las mutuas influencias entre conocimientos lingüísticos y cognitivos (De Villiers, 2007; Miller, 2006). En este punto, la posición que defiende la narrativa como formato de andamiaje o de formulación de conocimiento que da un contexto a los elementos de una situación de atribución de estados mentales, presenta aún poca evidencia que nos muestre que efectivamente es el formato narrativo el que facilita la solución a tareas de falsa creencia (Szarkowicz, 2000). En principio, hay también un hallazgo constante en favor de la idea de que las conversaciones con referencia a estados mentales optimizan el desempeño en estas tareas, pero dichas conversaciones pueden tener un formato que no necesariamente es narrativo (Symons et al., 2005).

De otra parte, la posición que postula una relación basada en influencias mutuas entre teoría de la mente y narrativa puede plantear distintas interfases, que no exigen un solo tipo de discurso (el narrativo). También nos permite plantear distintos tipos de relación en el momento crítico de la interrelación entre los dos tipos de conocimiento, que puede no ser siempre en el mismo sentido en todos los momentos del desarrollo.

Futuros estudios pueden tomar dos direcciones para aportar a estas inquietudes. Por un lado, realizar un estudio que plantee la relación entre diferentes tipos de tareas de narración, diferentes tareas o manifestaciones de conocimientos de teoría de la mente (incluidas en ellas las ya tradicionales tareas de creencia falsa) y su relación con la evaluación de factores mediadores de memoria o función ejecutiva en niños de 3 a 5 años, que parecen estar en un momento clave de la evolución de estas capacidades. Dicho estudio puede contemplar una serie de sutilezas y variaciones metodológicas, como las que reporta Bermúdez (2009), con el fin de saber si dichos cambios introducen alguna diferencia importante en el desempeño de los niños.

Por otra parte, es importante realizar futuros estudios que permitan construir, con todas las variantes estudiadas, un meta-análisis que lleve al desarrollo de un modelo de ecuaciones estructurales. Dicho modelo deberá integrar todas las variaciones metodológicas de tareas y desempeños encontrados en las relaciones entre logros tempranos y avanzados en teoría de la mente, y logros tempranos y avanzados en el desarrollo lingüístico (que incluyen el desarrollo narrativo).

Referencias

- Amador, L. R. (2007). *Neurociencias y educación*. Conferencia presentada en el marco de la asignatura Comunicación, Cognición y Aprendizaje, Área de Profundización en Comunicación y Educación, Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Astington, J. W. (2001). The future of theory of mind: Understanding motivational states, the role of language, and real world consequences. *Child Development*, 72, 685-687.
- Astington, J. & Baird, J. (2005). *Why language matters for theory of mind*. London: Oxford University Press.
- Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Development Psychology*, 35, 1311-1320.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, 8 (4), 485-493.
- Bajtín, M. (1927/1980). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bayona, C. & Flórez, R. (2006). *El lobo y las gallinas: hacia un análisis descriptivo de las narrativas infantiles* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Bermúdez, M. E. (2008). *Falsas creencias y desarrollo semántico del lenguaje en niños de 2 a 4 años* (Informe Técnico Final proyecto PSI 009-2005). Chía: Universidad de La Sabana.
- Bermúdez, M. E. (2009). Teorías infantiles de la mente y lenguaje: ¿un problema de huevo o gallina?

- Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2, 67-85.
- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Bloom, P. & German, T. (2000). Two reason for abandon the false belief task as a theory of mind. *Cognition*, 77, 25-31.
- Bowerman, M. & Levinson, S. (2001). Introduction. En M. Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 1-16). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1999). *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bus, A. N. (2002). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 179-191). New York: The Guilford Press.
- Charadeau, P. & Álvarez, G. (2000). Organización de la materia lingüística: aparatos formales. En P. Charadeau (Ed.), *Análisis del discurso y pedagogía de documentos auténticos* (pp. 5-32). Laval, París: Universidad de Laval-Universidad de París XIII.
- Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2 (007), 133-148.
- De Villiers, J. (2007). The interface of language and theory of mind. *Lingua*, 117 (11), 1858-1868.
- De Villiers, J. & De Villiers, P. (2000). Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. En P. Mithcell (Ed.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 191-228). Hove, U. K.: Psychology Press.
- Dunn, J. & Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. En J. W. Astington & J. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 50- 69). London: Oxford University Press.
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1981). *Manual for the peabody picture vocabulary test-revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Flavell, J., Green, F. & Flavell, E. (1986). Development of knowledge about the appearance reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51 (1), 1-87.
- Flórez, R., Arias, N. & Castro, J. (2010). Construyendo puentes: lectura y escritura en la educación inicial. En Fundalectura (Ed.), *¡Los niños son un cuento! Lectura en la primera infancia. Memorias 9º Congreso nacional de lectura* (pp. 67-87). Bogotá: Fundalectura.
- Flórez, R., Castro, J. & Arias, N. (2009). Comunicación, lenguaje y educación: una mirada desde las teorías de la complejidad. *Folios*, 30, 25-38.
- Flórez, R., Torrado, M. C. & Mesa, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 457-475.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, Mass: Bradford / MIT Press.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A. (1999). *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid: Visor.
- Guajardo, N. R. & Watson, A. C. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 305-325.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Kleinknecht, E. & Beike, D. R. (2004). How knowing and doing inform an autobiography: Relations among preschoolers theory of mind, and event memory skills. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 745-764.
- Labov, W. (1988). *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*. Colombia, Santiago de Cali: Centro de Traducciones, Universidad del Valle.
- Leslie, A. (1987). Pretense and representation: The origins of theory of mind. *Psychological Review*, 94 (4), 412-426.
- Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: Store comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42, 1414-1434.
- Miller, C. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 15, 142-154.
- Milligan, K., Astington, J. W. & Ain, L. (2007). Language and theory of mind: Meta-Analysis of the

- relations between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 622-646.
- Nelson, K., Plesa, D. & Henseler, S. (1998). Children's theory of mind: An experimental interpretation. *Human Development*, 41, 7-29.
- Obando, L. (Junio, 2007). *El discurso argumentativo*. Trabajo presentado en una conferencia de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.
- Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pascual, B., Aguado, G. & Sotillo, M. (2006). Aproximación a las diferentes perspectivas teóricas sobre la "teoría de la mente". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26, 154-165.
- Pascual, B., Aguado, G., Sotillo, M. & Masdeu, J. C. (2008). Acquisition of mental state language in Spanish children: A longitudinal study of the relationship between the production of mental verbs and linguistic development. *Developmental Science*, 11 (4), 454-466.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1976/1983). Sobre el desarrollo del lenguaje y las estructuras cognitivas generales. En M. Piatelli-Palmarini (Ed.), *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje: el debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky* (pp. 11-18). Barcelona: Crítica.
- Santamaría, F. A. (2007). Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá. En F. A. Santamaría & M. H. Barreto (Eds.), *Lenguaje y saberes infantiles* (pp. 13-25). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas / Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño.
- Shatz, M., Martínez-Beck, I., Diesendruck, G. & Akar, D. (2003). The influence of Language and socioeconomic status on children's understanding of false-belief. *Developmental Psychology*, 34, 717-729.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance, communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Susswein, N. J. & Carpendale, J. (2007). *Maternal engagement, mind-related terms, and children's understanding of the mind* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://ir.lib.sfu.ca/handle/1892/9716>
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J. & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and storytelling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81-102.
- Szarkowicz, D. L. (2000). When they wash him they'll know he'll be Harry: Young children's thinking about thinking within a story context. *International Journal of Early Years Education*, 8 (1), 71-81.
- Watson, R. (2002). Literacy and oral language: Implications for early literacy acquisition. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 43-53). New York: The Guilford Press.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72 (3), 655-684.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.