

Reconocimiento y Adscripción de Creencias en el Niño

Duero, Dante G.^{*a}

^a Centro Investigaciones de Filosofía y Humanidades, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

Artículo Original

Resumen

Evidencia empírica sugiere que el ser humano desarrolla, durante la edad preescolar, competencias para adscribir estados mentales como creencias, a otras personas. Esto ha sido demostrado empleando diferentes pruebas (las pruebas: de apariencia realidad, de cambio representacional y de falsa creencia). Los niños de tres años presentan serios inconvenientes para resolver estos test. Perner (1994; 1995) sugiere que estas capacidades dependen del desarrollo de habilidades metacognitivas que permiten entender la mente desde una estructura representacional. Tales competencias no se desarrollarían hasta los cuatro o cinco años. En oposición, Leslie (1987; 1988; 1994b) sostiene que estas habilidades dependen del desarrollo de un mecanismo paraintencional modular, activado en nuestro cerebro hacia la edad de dos años y medio o tres años. Para Leslie, sería una falla de tipo ejecutivo y el insuficiente desarrollo de un mecanismo cognitivo que ayuda coordinar inferencias, lo que explicaría estas deficiencias en test como el de la falsa creencia. En el siguiente trabajo nos hemos propuesto analizar los factores responsables del desarrollo de competencias para la atribución mental. Nuestros datos sugieren que hacia los 3 años, los niños son capaces de resolver problemas que requieren de adscripción mental. Los problemas de los niños pequeños para atribuir estados mentales, reportados por otros estudios, podrían ser explicados en términos de competencias generales para procesar información.

Palabras claves:

Falsa Creencia- Metarrepresentación- Función Ejecutiva- Adscripción Mental

Abstract

Recognition and attribution of beliefs in the child. Empirical evidence suggests that human beings develop the capacity to ascribe mental states (as false beliefs) at the age of four or five years old. This has been demonstrated through the use of different tests (appearance – reality, representational change and false belief tests). Three year old infants commit serious mistakes in such tests. Perner (1994; 1995) suggests that such capacities depend on the metacognitive skills that permits the comprehension of the mind as a representational structure. But its are not developed until the age of four or five. Leslie (1987; 1988; 1994b) sustains that such capacity depends on the ontogenetic development of a “paraintentional” modular structure in the brain. Leslie think that around the second year of life children express “mentalistic” abilities. For Leslie, lack of executives capacities and lack of a mechanism responsible for coordination of inferences explain the difficulties of children in false belief tests. The objective of this work is to inquire why 3 years old children can not attribute false beliefs, in “false belief test”. The data shows that children are capable of solving problems that require mental adscription at 3 years old, as long as problems are simplified. This indicates that the reported low performance of 3 year old children can be explained in terms of general skills to compute information.

Key Words:

False Belief- Metarepresentation- Executive Function- Mental Attribution.

Recibido el 7 de Julio de 2009; Recibido la revisión el 17 de Septiembre de 2009; Aceptado el 6 de Noviembre de 2009

1. Introducción

En 1983, Heinz Wimmer y Josef Perner diseñaron una prueba para evaluar el reconocimiento de creencias falsas en niños pequeños. La “prueba de falsa creencia” requería adscribir a un personaje una creencia errónea, distinta de la propia, a fin de predecir la conducta de un personaje. Durante la misma uno de los protagonistas colocaba una golosina en un escondite. En su ausencia, otro personaje cambiaba la golosina de lugar. Ante el regreso del primer personaje el niño debía inferir

adónde iría aquel en busca del caramelo.

Estos autores evaluaron el rendimiento de niños de entre 3 y 7 años de edad, frente a este paradigma. Lo que hallaron es que la mayoría de los niños de menos de cuatro años atribuían al personaje su propia creencia en vez adscribirle una creencia errónea. Su conclusión fue que los niños más pequeños eran incapaces de comprender qué cosa era una creencia falsa y cual era su rol organizador sobre la conducta de las personas.

* Enviar correspondencia a: Dr. Dante G. Duero.
E-mail: dduero@yahoo.com

Otros estudios muestran que los problemas expresados por los niños más pequeños no se limitan a esta prueba. Antes de los cuatro años los niños también fracasan frente a otros test que requieren identificar diferentes representaciones y reconocer la relevancia de una y otra en términos informativos, como son las pruebas de "cambio de perspectiva" (Flavell, Everett, Croft y Flavell, 1981), "apariencia-realidad" (Flavell, 1986, 1988; Flavel, Zhang, Zou, Dong y Qi, 1983) y "cambio de creencia" (Gopnik y Astington, 1988).

Ya sus primeros trabajos, Wimmer y Perner (1983; Perner, Leekam y Wimmer, 1987; Perner, 1994) sugirieron la posibilidad que los problemas de los niños de tres años frente a estos test serían consecuencia de un déficit metacognitivo: la ausencia de una Teoría Representacional de la Mente (TRM). La TRM permitiría al niño comprender, entre otras cosas, las propiedades intencionales de nuestros estados mentales.

Para Perner entender nociones como "conocer", "crear" o "desear" supone haber desarrollado competencias metarrepresentacionales, lo cual significa ser capaz de computar la clase de relaciones que se dan entre nuestras representaciones y el mundo y comprender por tanto: 1) que las representaciones permiten representar objetos inexistentes; 2) que en ocasiones representan erróneamente; y 3) que en general incluyen sólo unos pocos rasgos de los objetos representados. Para este autor, la TRM y las competencias metarrepresentacionales no se encontrarían desarrolladas hasta cerca de los cinco años. A esta edad, al poder computar la diferencia entre el "sentido", la "referencia" y las funciones de "verdad" de las representaciones y las proposiciones, un niño comprendería de qué se trata el proceso de representar (Perner 1994, 1995, 2000)

Leslie (1987, 1988, 1994b, 2000) piensa que un aspecto clave de la comprensión mental es la capacidad para reconocer en otros actitudes diferentes de las propias. Contrariamente a Perner, Leslie cree que existiría cierto mecanismo neuropsicológico modular, al que denomina Mecanismo de la Teoría de la Mente (ToMM), que hace posible el reconocimiento y la atribución de estados mentales. Este autor sostiene que a estas competencias subyacen capacidades de tipo M-Representacionales. Las M-Representaciones posibilitarían conformar representaciones de segundo orden (desacopladas de las representaciones de primer orden, que serían isomórficas con el mundo), suspender las relaciones semánticas entre ellas y la realidad y conectar a las mismas con la actitud intencional de un agente.

Leslie sostiene que durante el juego de ficción, ya

sea solitario o compartido, y que se hace presente hacia los 2 y 3 años, el niño enfrenta una serie de problemas muy similares a los que debería afrontar si se las viese con creencias falsas. De acuerdo con su propuesta cada vez que un niño juega, por ejemplo, a que "una banana es un teléfono", debe suprimir las relaciones referenciales ordinarias entre una representación primaria y el mundo. La representación, dice Leslie, es así "puesta en cuarentena" y es arrastrada a un nuevo contexto semántico de significación que depende de la actitud que un agente despliega hacia ella ([Ahora finjo que ["esto -una banana- es un teléfono"]]). Comprender creencias falsas supondría, de acuerdo con su modelo, un proceso muy similar a simular ficciones. También en este caso, el niño debe entender que alguien tiene una actitud (creer) respecto de una representación secundaria que ha cortado sus lazos referenciales ordinarios con el mundo.

Perner (1988; 1994; 1995) no acepta el paralelismo establecido por Leslie entre juego de simulación y atribución de creencias. Para Perner el niño pequeño no puede diferenciar entre creer una cosa y pretenderla o fingirla. Dice al respecto, que un niño pequeño puede representarse que un agente A tenga una "actitud" hacia una proposición P, siendo P falsa; pero no puede representarse que dicha "actitud" esté siendo evaluada como verdadera por A. Pero como Fodor (1992) y Leslie (1994a) han hecho notar, si Perner tuviese razón entonces un pequeño de 3 años debiera ser incapaz de diferenciar entre alguien que finge ser Napoleón Bonaparte y alguien que en verdad cree serlo.

Algunos autores han sugerido (Leslie y Roth, 1993; Roth y Leslie, 1998; Leslie, Friedman y German, 2004; Leslie, German y Polizzi, 2005; Leslie y Polizzi, 1998; véase también Russell, 1996; 1998) que los rendimientos de los niños menores en pruebas como la de la falsa creencia se explican por sus dificultades para procesar, de modo simultáneo, información proveniente de diversas fuentes. Según Leslie, los niños de esta edad pueden manipular de forma idónea representaciones contrafácticas y atribuir a un agente actitudes hacia éstas, pero las capacidades "ejecutivas", que permiten retener información en memoria, desarrollar inferencias e inhibir o poner en segundo plano una representación con elevada "prominencia perceptiva", no se encuentran suficientemente desarrolladas. Al igual que Russell (1998), afirma que algunos cambios en la prueba de falsa creencia que disminuyesen los requerimientos de tipo ejecutivo conllevaría a mejoras en los rendimientos.

Sobre esto, hay evidencia que sugiere la presencia de asociaciones entre la prueba de falsa creencia y otras

tareas típicas que requieren algún nivel de destreza ejecutiva (Russell, Jarrold, Halligan y Davis, manuscrito no publicado, Russell, 1996; 1998; Roth y Leslie, 1998; Perner y Lang, 1999; Moses, 2001; Flynn, O'Malley y Wood, 2004) así como también que los niños pequeños son extremadamente sensibles a la forma de administración de las pruebas (Bartsch y Wellman, 1989; Wellman y Bartsch, 1989; Chandler, 2000; Perner, 1995; Perner y Clements, 1997; Russell et. al. 1991; Winner y Sullivan, 1993).

Como ejemplo, Russell (1998) reporta un estudio en el que emplea la "tarea de la ventana". Esta requería que un niño compitiera con un segundo sujeto para conseguir golosinas. Durante la prueba, el "competidor" interrogaba al niño acerca del sitio en dónde se encontraba el caramelo; si el niño señalaba la caja correcta, el caramelo se lo quedaba. Si en cambio, señalaba la caja vacía, el niño podía comer la golosina. Cada una de las cajas tenía un orificio del lado en que se encontraba el niño que le permitía a éste, ver en que sitio se hallaba el caramelo. Este podía optar por mentir al competidor o decirle la verdad.

La prueba fue presentada a niños de entre 3 y 5 años. Los resultados, en general, replicaron a los hallados en las investigaciones previas en tareas de engaño. Los niños pequeños fracasaron sistemáticamente en despistar al competidor. Esto aún cuando, tras los sucesivos ensayos, podían haber aprendido por ensayo y error, sobre las conveniencias de no revelar la verdadera ubicación del objeto. Esto demostró que los pequeños eran incapaces de inhibir una respuesta inadecuada aún cuando, debido a esto, la situación terminase perjudicándolos.

En el presente estudio nos hemos propuesto analizar los factores responsables del desarrollo de competencias para la atribución mental. Como trataremos de mostrar, parece haber indicios de que bastante antes de los cinco años los niños diferencian creencias falsas de actitudes como simular. Según creemos, la dificultad manifestada por los niños pequeños para reconocer estados de creencia o conocimiento diferentes de los propios podría ser una consecuencia de los procedimientos empleados para la evaluación de estas competencias. Más puntualmente pensamos que tests como el de la falsa creencia suponen la implicación de competencias generales para el cómputo de información que están insuficientemente desarrolladas antes de los cuatro años.

2. Estudio 1

2.1. Material y métodos

En el primer estudio nos propusimos, por un lado,

evaluar las capacidades de niños de edades preescolares para adscribir estados de creencias en una prueba de falsa creencia modificada y, por otro, determinar la incidencia de algunos factores que presumimos son de naturaleza ejecutiva, en la resolución de pruebas como la de falsa creencia estándar.

Con el fin de zanjear las anteriores cuestiones diseñamos las pruebas de falsa creencia sin opción saliente, de memoria con inferencia y de memoria e inhibición.

2.2. Sujetos

Trabajamos sobre una muestra accidental conformada por niños que concurrían una guardería municipal de la ciudad de Córdoba (Argentina). La misma fue dividida en dos grupos de acuerdo con la edad: 1) grupo de niños de 3 años (de entre 2 años y medio y 3 años y medio); y 2) grupo de 4 años (niños de entre 3 años y medio y un día y 4 años y medio).

Debido a que no superaron alguna de las pruebas controles o se negaron a continuar con la evaluación, los datos de seis niños del grupo de 3 años y de dos del grupo de 4, fueron descartados. La muestra final quedó así formada por 32 sujetos: 15 niños en el grupo de 3 años (11 niños y 4 niñas $M=37.63$ meses; $DS=5.54$) y 13 niños en el grupo de 4 años (7 niños y 8 niñas, $M=55$ meses; $DS=4.84$).

2.3. Procedimientos

Para la evaluación de cada niño empleamos entre 3 y 4 sesiones, de aproximadamente 30 minutos cada una. Dimos a cada niño un descanso de 5 minutos entre pruebas. Aplicamos un diseño compensado (Van Dalen y Meyer, 1980) para determinar el orden de presentación de cada prueba.

2.4. Instrumentos

Prueba de Falsa Creencia Predictiva (estándar) – (FCP). La evaluación se llevaba a cabo sobre una mesa rectangular de madera con una superficie de 80 cm. por 50 cm., y de 60 cm. de altura. Se utilizaron dos muñecas ("Sofía" y "Ana") de aproximadamente diez cm. de altura, cada una. Se emplearon además dos recipientes opacos con tapa, de colores diferentes (uno verde y otro azul). Un biombo de 40 cm. de largo y 30 cm. de alto dividía un sector de la mesa. Tras él se ubicaban dos camas de juguete. Desde este sector no era posible observar lo que sucedía en el espacio en el que se hallaban los recipientes y el objeto crítico del test.

El niño se sentaba de un lado de la mesa y el investigador en el otro. Desde donde estaba, el niño podía presenciar lo que ocurría en ambos sectores. La prueba comenzaba con la narración de una historia y una representación de la misma con los muñecos. En ella, Sofía guardaba una canica de colores en uno de

dos recipientes (verde) y se marchaba a dormir. En su ausencia, Ana tomaba la canica para jugar; luego la guardaba, pero en el recipiente contrario (azul). A continuación, Sofía reingresaba en la escena y hacíamos las preguntas críticas y de control. Pregunta Crítica: “¿Adónde irá Sofía a buscar su canica?” (FCP1); De control: 2) (de memoria): “¿Dónde ha dejado su canica Sofía?”; 3) (de comprensión): “¿Y ahora, en dónde está la canica?”. Consideramos correcto toda vez que el niño señalaba la caja Verde para la primera y segunda pregunta y la caja Azul para la tercera.

Prueba de Falsa Creencia sin Opción Saliente (FCSOS). Utilizamos el mismo escenario que en FCP, pero sólo participaba un personaje ("Román"). Dramatizábamos una escena en la que Román (un títere) escondía un dulce en una valija y se marchaba del lugar. Durante su ausencia, invitábamos a los niños a comérselo. Acto seguido, traíamos al personaje a la escena y le hacíamos al niño las preguntas críticas y de control. Pregunta crítica: “¿Dónde irá Román a buscar su caramelo?” (FCSOS1); Preguntas de control: 2) (De memoria) “¿Dónde ha dejado su caramelo, Román?”; 3) (De comprensión) “¿A dónde está ahora el caramelo?”; 4) (De creencia propia): ¿Y tú, adónde irías a buscar un caramelo? Consideramos correcto toda vez que el niño señalaba la caja para la primera y segunda pregunta y que respondiera: “no está”, “en ningún lado” o “en la panza”, para la tercera y cuarta pregunta

Prueba de memoria con inferencia a partir de una regla (Memoria c/Inferencia). En esta prueba el niño debía, a partir del conocimiento de una situación y de la articulación de una regla explícita arbitraria, inhibir una respuesta saliente desencadenada por un estímulo del entorno a fin de inferir la conducta de un agente.

Para la dramatización empleamos dos muñecos plásticos de cinco cm. de altura, cuatro recipientes plásticos, dos de color verde y dos de color azul (ambos con tapas) y dos golosinas. Trabajamos sobre una mesa dividida a la mitad. En una mitad de la mesa se hallaba un personaje con la golosina y un recipiente azul y otro verde. En la otra mitad se encontraba el segundo personaje en condiciones similares. Presentamos a los dos personajes enfrentados: Pedro (cabello rubio) y su hermano Juan (cabello castaño).

Sobre el escenario, se ponían los cuatro recipientes enfrentados (dos de un color y dos de otro distinto) y a los dos personajes. Durante la prueba los personajes jugaban a guardar objetos; cada uno de ellos utilizaba con dicho fin uno de los dos recipientes que les correspondían. El punto es que el segundo personaje hacía siempre lo inverso del primero (regla). De este modo, si el primer agente empleaba un recipiente de un

color, el segundo agente elegía el recipiente del color contrario. Luego de una etapa de práctica el niño debía inferir, en base a la anterior regla y al conocimiento del comportamiento del primer agente, dónde escondería el objeto el segundo personaje. En el momento crítico de la prueba se colocaba entre el niño y el segundo muñeco, un biombo opaco, de modo que éste quedara fuera del alcance de su línea visual. Entonces aquel “escondía” su pertenencia. Terminada esta fase, quitábamos el biombo y pedíamos al niño que señalase la ubicación del primer objeto (situación que había sido observada) e infiriese (a partir de la regla) dónde se hallaba el objeto de “detrás de la pantalla”.

Prueba de Inhibición y Memoria. Con esta prueba nos propusimos valorar las competencias de los niños para afrontar problemas que suponían: 1) la retención y el manejo simultáneo de representaciones opuestas, junto con: 2) la regulación de una respuesta en función de la menos saliente de dichas representaciones. Para ello trabajamos sobre cuatro recipientes (dos pote cilíndricos rojos y dos cajones azules, todos ellos con tapa), cuatro objetos semejantes a los recipientes pero de menor tamaño (dos cilindros rojos y dos cubos azules) y cuatro figuritas con cinta adhesiva en la superficie posterior (dos figuritas con imágenes de cilindros rojos y dos figuritas con imágenes de cubos azules). Una mesa de 80 cm. por 50 cm., y de 60 cm. de altura estaba dividida por un biombo opaco de 40 cm. de largo por 30 de alto. Una mitad de la mesa estaba cubierta por un paño blanco, y la otra mitad por un paño negro. Sobre cada mitad colocábamos, de forma simétrica, un pote y un cajón.

Se mostraban las dos cajas de colores y formas diferentes a un lado de la mesa y los otros dos recipientes en el lado contrario. En uno de los escenarios incitábamos al niño a que guardase un objeto en un recipiente que tenía alguna semejanza con el objeto en cuestión; luego le pedíamos que se trasladase al otro escenario y escondiese un segundo objeto (igual al primero) empleando para ello el otro recipiente (no parecido). Finalmente solicitábamos al pequeño que indicase en dónde se encontraba uno y otro objeto. Para ello le facilitábamos unas tarjetas con dibujos. Cada niño debía emparejar la tarjeta con el recipiente que contenía el objeto crítico. Según pensamos, la prueba guardaba alguna similitud con la de la falsa creencia, en dónde el niño tenía que retener información relativa a dos contextos (uno presente y otro pasado) e inhibir la respuesta saliente desencadenada por la escena actual.

Datos relativos a la validez de los instrumentos. Mediante una consulta a expertos procuramos establecer la validez de contenido de las pruebas. Dicho

procedimiento fue seguido en éste y en el estudio siguiente. Cinco jueces independientes evaluaron si cada una de las pruebas requería o no la puesta en juego de: 1) capacidades para la atribución mental; 2) funciones ejecutivas. En caso de responder afirmativamente a 1), debían indicar: 1a) si la dificultad era mayor o menor que en la prueba de falsa creencia; 1b) qué estado mental evaluaba principalmente la prueba (creencias; deseos; conocimiento; otros); 1c) qué ítems o preguntas consideraban esenciales y cuáles útiles para evaluar atribución mental. En caso de responder afirmativamente a 2), debían indicar: 2a) si la dificultad era mayor o menor que en la prueba de falsa creencia; 2b) qué funciones ejecutivas evaluaba (inhibición de una respuesta saliente; generación de una respuesta novedosa o basada en una regla arbitraria; retención de información en memoria de trabajo; otras); qué ítems o preguntas consideraban esenciales y cuales útiles para evaluar funcionamiento ejecutivo.

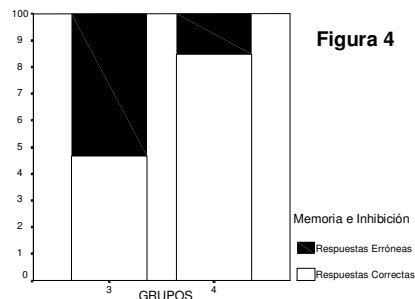
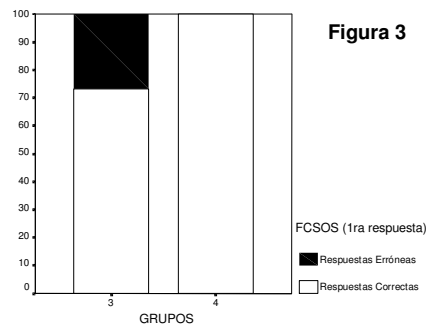
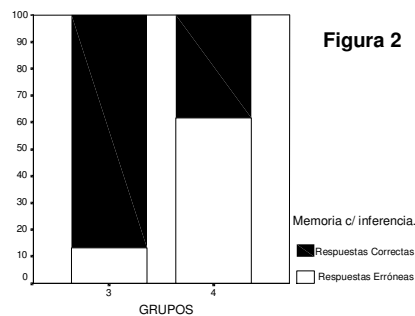
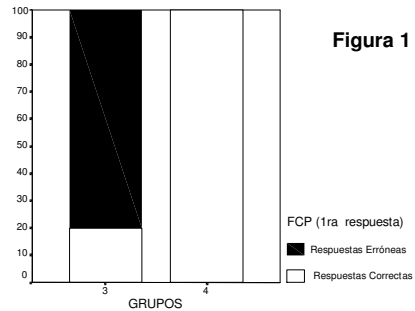
Establecimos los niveles de acuerdo-desacuerdo entre jueces siguiendo el procedimiento propuesto por Lawshe (citado en Cohen y Swerdik, 2001) para cuantificar la validez de contenido en las respuestas. Para todas las pruebas se encontraron niveles de acuerdo interjueces de $\geq .80$ y en todos los casos siguieron las tendencias que indicaban nuestras hipótesis.

2.5. Resultados

Una prueba exacta de Fisher no reveló diferencias estadísticamente significativas para el factor "sexo". Esta prueba mostró en cambio diferencias, en función del grupo de edad, para: FCP1 ($X= 11.63$, $N=28$; $p < .001$, una cola), Memoria c/ Inferencia ($X= 7.6$; $N=28$, $p < .05$, una cola) y Memoria e inhibición ($X= 4.36$, $N=28$, $p < .05$, una cola). En las figuras 1 a 4 que presentamos a continuación se observan las frecuencias expresadas por cada niño.

Puede apreciarse que el desempeño de los sujetos de 4 años fue superior en todas las pruebas. La diferencia entre proporciones para FCSOS no resultó significativa; el 74% de los niños del grupo de 3 años y el 100% del grupo de 4 años respondieron adecuadamente a la prueba señalando que el personaje buscaría la golosina en el pote. El resto de los niños dieron respuestas incorrectas o irrelevantes.

Observamos una asociación moderada (Phi) entre FCP1, FCSOS1, Memoria con Inferencia y Memoria e Inhibición (preguntas 1 y 2). También se ve una asociación entre FCSOS 1 y 2, Memoria con Inferencia y Memoria e Inhibición (Tabla 1).



Figuras 1-4 Figura: Rendimientos (porcentaje) de los niños de ambos grupos frente a las pruebas: FCP1, Memo c/Inferencia, FCSOS y Memoria e Inhibición

Tabla 1.
Asociación entre las diferentes pruebas.

	FCP1	FCSOS1	Memoria c/ Inferencia	Memoria e Inhibición
FCP1	-	.41*	.75**	.75**
FCSOS1		-	.30	-.30
Memoria c/ Inferencia			-	.55**
Memoria e Inhibición				-

** Correlación significativa a nivel de .01* Correlación significativa a nivel de .05

2.6. *Discusión*

La tesis de Perner predeciría un bajo rendimiento en pruebas que requieren el análisis de procesos representacionales. En cambio no cabría esperar, al menos en un principio, rendimientos pobres frente a pruebas de otra índole siempre y cuando éstas no supongan la participación de la función metarrepresentacional. Por otra parte, como las habilidades mentalistas y otras competencias como las ejecutivas no guardarían sino una relación de contingencia, no deberíamos suponer más que asociaciones ocasionales entre pruebas que evalúan unas y otras.

De acuerdo con Leslie, en cambio, resultaría esperable que una disminución de los requerimientos ejecutivos posibilite a los niños pequeños adscribirse. Por otra parte, estos mismos niños debieran fracasar en tareas no mentalistas (como las Memoria c/ Inferencia y de Memoria e inhibición) cuando éstas supongan la participación ejecutiva en niveles próximos a los del test de la falsa creencia. De acuerdo con su propuesta, los sujetos de esta edad: a) debieran fallar por igual en pruebas que evalúen capacidades ejecutivas al igual que lo hacen en las pruebas tradicionales que evalúan la atribución mental; b) debieran mejorar en pruebas que disminuyan los requerimientos relativos a la participación de este tipo de funciones.

Las diferencias en los rendimientos de los grupos de 3 y 4 años en la prueba de FCP y FCSOS son congruentes con la hipótesis de Leslie. Se observó una mejoría frente a FCSOS para el grupo de 3 años en relación FCP. El empleo de la pregunta de control "de creencia propia", en FCSOS ("¿Y tú, adónde irías a buscar el caramelo?") sugiere que estos niños fueron capaces de discriminar entre su propia creencia y la del personaje. Si el niño puede discriminar entre cuál sería su comportamiento frente al problema y cuál el del personaje de la historia (computando los niveles de conocimiento que uno y otro tienen respecto de la situación), debiéramos pensar que está en condiciones de atribuirle al mismo un estado de conocimiento-creencia, aunque sea en un sentido rudimentario.

Por otra parte un elevado número de niños pequeños fracasó en las pruebas de Memoria c/ Inferencia y de Memoria e inhibición (que no requerían la atribución de estados mentales aunque sí competencias de tipo ejecutivo). Por lo demás ambos test expresaron asociación con FCP. Es decir que mientras los rendimientos expresados frente a los test de Memoria c/ Inferencia y de Memoria e Inhibición parecieran avalar la hipótesis a; la mejoría en las respuestas de los niños frente a la prueba de FCSOS (con relación a FCP) estarían corroborando, en tanto, la hipótesis b.

Todo esto podría validar la hipótesis que aboga por la presencia de componentes inespecíficos (presumiblemente de naturaleza ejecutiva) implicados en la resolución de test como el de FCP en FCP. Tomados en conjunto estos datos nos llevan a suponer que es posible que los niños pequeños cuenten con capacidades básicas para la adscripción de creencias. Sin embargo, es probable que las pruebas estándar empleadas para su evaluación impliquen la puesta en juego de competencias generales para el procesamiento de información que se encuentran insuficientemente desarrolladas en el niño pequeño.

3. *Estudio 2*

3.1. *Material y métodos*

En nuestro segundo estudio procuramos ofrecer nueva evidencia en relación a la capacidad de los niños pequeños para inferir estados mentales asociados a creencias y ciertos estados de conocimiento, frente a tres nuevas pruebas: la prueba de las cajas de galletas, una versión del test de apariencia-realidad (similar a la de Flavell, Green y Flavell, 1985) y la prueba de juego simbólico/creencia falsa.

3.1. *Sujetos*

Trabajamos sobre una muestra accidental conformada por niños que concurrían a un centro de cuidado infantil privado de la ciudad de Córdoba (Argentina). En función del factor edad dividimos a la población en dos grupos: grupos de niños de 3 años y grupo de niños de 4 años.

Debido a que no superaron alguna de las pruebas controles o se negaron a continuar con la evaluación se descartaron los datos de 5 niños del grupo de 3 años y 3 del grupo de 4 años, de las muestras originales. La muestra final quedó formada por 10 niños de entre 2 años y medio y 3 años y medio (7 niños y 3 niñas M= 35.4 meses; DS= 4.35), en el grupo de 3 años; 2) 10 niños de entre 3 años y medio (y un día) y 4 años y medio (4 niños y 6 niñas, M= 53.88 meses; DS= 2.52), en el grupo de 4 años.

3.2. Procedimientos

Empleamos entre 3 y 4 sesiones, de aproximadamente 30 minutos cada una, para la evaluación y seguimos un procedimiento similar al descrito en el estudio 1. Presentamos a cada grupo los siguientes test: 1) prueba de falsa creencia predictiva; 2) prueba de las cajas de galletas; 3) prueba de apariencia-realidad; 4) prueba de juego simbólico-falsa creencia.

3.3. Instrumentos

Falsa Creencia Predictiva (FCP). Seguimos un protocolo similar al de nuestro anterior estudio. Tanto en ésta como en las restantes pruebas se evaluaron, junto con las respuestas a las preguntas del protocolo, los comportamientos verbales y no verbales espontáneos que de cada niño (puntualmente se atendió a sus intentos por informar a los personajes sobre la situación de engaño presenciada). Para la categorización del registro de las expresiones espontáneas (relevantes) de los niños se acordaron criterios entre dos jueces.

Prueba de las cajas de Galletas (PCG). Utilizamos dos muñecos uno de 20 y otro de 10 cm para escenificar la historia. Además empleamos dos cajas de galletas de una conocida marca, fácilmente identificables por los niños de clase media de nuestro medio, junto a un paquete de comida para gatos, que llevaba impresa una fotografía de un gato. Una de las cajas contenía galletas; la otra se encontraba vacía. El paquete de comida para gatos, en tanto, tenía también galletas en su interior.

La historia se desarrollaba en dos partes. En la primera, “doña Ada” (primer personaje), la mamá de Girolamo (el segundo personaje) volvía del mercado con dos cajas de galletas y un paquete de comida para gatos. Tras asegurarnos de que el niño identificaba los envases, mostrábamos que el contenido de uno de ellos (el paquete de comida para gatos) había sido cambiado (por galletas). La segunda caja de galletas, en tanto, estaba vacía. Explicábamos entonces a los niños que Doña Ada había escondido las galletas en el paquete, en un intento por ocultarlas a Girolamo. Entonces Doña Ada salía e ingresaba en escena Girolamo. Decíamos a los pequeños que Girolamo, “el monstruo de las galletas”, venía hambriento y buscaba “UNA galleta”. Hacíamos las preguntas críticas: 1) “¿Qué lugar va a elegir Girolamo para buscar UNA galleta?; 2) “¿En qué lugar cree Girolamo que hay comida para el gato?; Preguntas de control: 3A) “Y tú: ¿en donde crees que hay galletas?; 3B) “¿Y en la otra caja que crees que hay?; 3C) “¿Y en el paquete?”. Simultáneamente registramos sus gestos y verbalizaciones espontáneas (como avisar al personaje del cambio).

Prueba de apariencia realidad: “es un auto pero

parece una manzana” (PA-R). Utilizamos un libro de cartón duro. La “tapa” era de color blanco y llevaba recortada en el centro la figura de una manzana. A través de dicho recorte podía verse una parte de la segunda “hoja” del libro (roja). Al abrir la tapa, se veía que lo que parecía ser una manzana, era un automóvil. El investigador mostraba a los niños y a una colaboradora (Ariana) el libro cerrado y preguntaba al niño qué era. Luego de que el niño respondía (“una manzana”) la colaboradora se retiraba. El investigador abría entonces el libro, dejando ver el segundo dibujo, cerraba el libro y llamaba a su colaboradora. En ese momento se registraban las respuestas espontáneas verbales y no verbales del niño y, con la figura de la manzana frente al niño, hacíamos las preguntas críticas: 1) (De apariencia): “Esto: ¿qué parece que es?; 2) (De realidad): “Y de verdad, verdad: ¿qué es?; 3) (De creencia): “Antes de salir del cuarto, Ariana: ¿qué pensaba que era?”.

Prueba de juego simbólico-falsa creencia (JSFC). Participaban dos colaboradores (Ariana y Héctor). Empleamos un cajón con naranjas de plástico y un plato con naranjas de verdad. Nos asegurábamos de que los niños pudiesen diferenciarlas. Luego Ariana invitaba al niño a jugar a “la verdulería”. Se trabajaba sobre el comportamiento de juego espontáneo del niño durante 3 minutos. Entonces, mirando al niño a los ojos, la colaboradora exclamaba: “Qué ricas frutas. ¡Me comeré una naranja! Estoy hambrienta” y se llevaba una naranja de plástico a la boca. Registramos las reacciones espontáneas verbales y no verbales del niño e hicimos la pregunta de creencia control 1) “¿Qué creyó Ariana que era esto? ¿Una fruta de verdad o de mentira?”. Seguidamente Ariana continuó jugando con él, durante 1 minuto más. A continuación ingresaba Héctor. Mirando las frutas y con actitud seria, exclamaba: “Qué ricas frutas. ¡Me comeré una naranja! Estoy hambriento”. Registrábamos los comportamientos espontáneos del niño y hacíamos la pregunta 2) (De creencia crítica) “¿Qué creyó Héctor que era esto? ¿Una fruta de verdad o de mentira?”.

Con esta prueba procuramos establecer si los niños de ambos grupos diferenciaban o no entre alguien que actúa de un modo anómalo porque simula y aquel que lo hace en función de una presunta creencia equivocada.

3.4. Resultados

La distribución en función del factor “sexo” no resultó estadísticamente significativa (Prueba exacta de Fisher). Las diferencias entre grupos para FCP1 fue igual a $X = 7,50$ ($p = 0.01$). Para PCG discriminamos entre las respuestas “mentalistas puras” (1- caja de galletas vacía), las “creencias realistas” (2- caja de

galletas con galletas) y las “respuestas realista pura” (3-paquete de comida para gatos). Los porcentajes de niños que pasaron las diferentes pruebas son presentados en la tabla II. En esta prueba encontramos diferencias significativas, en función del grupo de edad, frente a las opciones “mentalista pura” vs. “creencia realista” ($X= 7.27, p \leq .05$).

Tabla 2

Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas obtenidos por niños de 3 y 4 años en las cuatro pruebas

		Edad	
		3 años	4 años
Falsa Creencia 1	Correctas	10%	70%
	Erróneas	90%	30%
PCG1 <i>Donde va a buscar una galleta</i>	Creencia Mentalista (Pura)	--	50%
	Creencia Realista	80%	30%
	Respuesta Realista (Pura)	20%	20%
PA-R <i>¿Que parece que es? Y ¿Qué es? (Ambas respuestas correctas)</i>	<i>Sí</i>	70%	100%
	<i>No</i>	30%	-
JS-FC <i>¿Que creyó Héctor.?</i>	<i>Correctas</i>	70%	70%
	<i>Erróneas</i>	30%	30%

En esta prueba los niños mayores prefirieron la opción “mentalista pura”; en cambio 8 de 10 niños menores optaron por la opción “creencia realista” que suponía atribución mental (caja de galletas con galletas). Solo dos niños pequeños y dos mayores optaron por una respuesta “realista pura” (seleccionando el paquete con comida para gatos). Ninguno de estos chicos pudo adscribir una “creencia mentalista pura”. De 20, 9 niños de 3 años y 8 de 4 años atribuyeron al personaje de la historia una creencia errónea cuando se les preguntó: “¿En dónde piensa Girolamo que hay comida para gatos?” (Señalando el paquete).

Las diferencias entre grupos no resultaron significativas frente a AR. El 70% de los niños de 3 años fue capaz de diferenciar entre el dibujo aparente y el real. El 60 % de los niños pequeños y el 80% de los mayores pudieron además inferir la creencia errónea de la colaboradora.

Frente a la prueba de JS-FC, el 70% de los niños de ambos grupos pudo dar una respuesta pertinente a la pregunta por la creencia del segundo personaje (autoengañado). No se hallaron diferencias significativas entre los grupos respecto de las respuestas espontáneas verbales y no verbales de anticipación (Tabla III). Sin embargo, en la mayoría de las pruebas, se observó una mayor tendencia en el grupo de niños

pequeños a "anticiparse" a la decepción del personaje informándole verbalmente sobre el engaño.

Tabla 3

Porcentaje de respuestas espontáneas de anticipación de los niños (informar verbalmente al personaje sobre la situación engañosa) en las diferentes pruebas

		Edad	
		3 años	4 años
FCP	<i>Sí</i>	50%	30%
	<i>No</i>	50%	70%
PCG	<i>Sí</i>	40%	60%
	<i>No</i>	60%	40%
PAR	<i>Sí</i>	50%	20%
	<i>No</i>	50%	80%
JS-FC	<i>Sí</i>	30%	40%
	<i>No</i>	70%	60%

Anticipa al personaje sobre la modificación (dice algo referido a la situación de engaño o usa gestos para desenmascarar el engaño)

En JS/FC, 7 de los 10 niños de tres años, sonrieron en el momento crítico de esta prueba; 4 de ellos miraron de forma cómplice al experimentador y seguidamente de nuevo al colaborador y 2 miraron de forma automática las frutas de verdad. Ninguno de estos pequeños había tenido estas conductas cuando en la primera fase el primer colaborador simuló comer las frutas.

Por lo demás sólo encontramos asociaciones significativas (Phi) entre PCG 1 y 3 ($X= .667 p < .05$), FCP1 y JS/FC 4 (pregunta de Creencia: $X= .579 < .01$) y entre FCP y JS/FC en las respuestas espontáneas verbales de anticipación ($X= .471 p < .05$).

3.5. Discusión

En nuestro estudio anterior habíamos visto que la desaparición del objeto crítico había permitido, en FCSOS, una mejoría en el desempeño de los niños pequeños. Esto sugería alguna competencia para diferenciar entre sus creencias y las del personaje de la prueba. Algo parecido se observó en PCG, en donde se manipuló la prominencia perceptiva de los recipientes. Aquí, los participantes de tres años parecían inferir si otro agente estaba al tanto o no sobre una situación engañosa. En los casos negativos, adaptaron la conducta espontánea de inducirlo a responder correctamente. Este tipo de comportamiento resultó, por lo demás, bastante eficaz: los niños se circunscribían a comunicar al personaje tan solo la información que éste desconocía. Es interesante señalar que un 90% de los niños de 3 años respondió que el personaje “creía” que en el envoltorio de comida para gatos había “comida para gatos” y que la mayoría pudo dar una respuesta “realista” mentalista (es decir: adscribir una creencia correcta). Pese a ello parecían incapaces de dar una respuesta mentalista pura en el momento crítico del test.

Un resultado singular es el obtenido frente a PAR. Un gran número de investigaciones reporta que por lo común muy pocos niños de tres años son capaces de enfrentar satisfactoriamente esta tarea (v.gr., Flavell Green y Flavell, 1985). En nuestro caso un número significativo de participantes pudo reconocer ambos objetos, a uno como “real” y al otro como “aparente”. Varios de estos niños pudieron además inferir cual sería la creencia de la colaboradora, que no compartía con él un conocimiento completo, respecto de la “naturaleza” del objeto del test. A diferencia de Flavell Green y Flavell (1985), nosotros no trabajamos sobre el reconocimiento de “colores”, cosa que además de resultar difícil para los niños pequeños, los hubiese puesto ante una situación confusa al tener que pensar en “colores” reales y ficticios. En esta versión de la prueba procuramos disminuir el nivel de contraste entre el carácter “verdadero” y “aparente” del objeto crítico del test: en ambos casos, se trataba de “imágenes reales”. Creemos que esto puede haber ayudado a volver análoga la persistencia de los dos objetos críticos y por tanto explicar la mejoría en comparación con estudios previos.

Los resultados obtenidos en la prueba de JS/FC son también sugerentes. En la prueba de JS-FC muchos niños reconocieron la creencia del segundo personaje. Resulta significativo, además, que un número considerable de niños pequeños haya intentado dar pistas al personaje sobre la situación de engaño. Y aunque sus intentos por modificar, de forma espontánea, la actitud desacertada del segundo fue menor que en otros test, no deja de ser llamativo que varios niños de 3 años realizaran algún tipo de gesto de incomodidad (como fruncir el ceño, mirar al primer colaborador, sonreír o taparse la cara) únicamente frente al colaborador autoengañado.

Una vez más, los datos podrían estar apoyando la hipótesis que defiende la existencia de competencias tempranas para la atribución mental y que sostiene que pruebas como la de la falsa creencia podría implicar la puesta en juego de competencias inespecíficas de naturaleza ejecutiva. Sin embargo nos ha llamado la atención la baja asociación que hayamos entre las diferentes pruebas junto con la alta variabilidad expresada en las respuestas de los niños (a lo que se suma el número pequeño de sujetos que componían ambos grupos y el hecho de que se trata de una muestra no probabilística). Tomados en conjunto, estos factores nos obligan a mostrarnos cautelosos al momento de interpretar y generalizar nuestros resultados. En las edades que estudiamos el rendimiento de los niños puede ser inestable y puede además verse afectado por

un sinnúmero de factores. Estos elementos nos hacen preguntarnos especialmente por la validez del estudio y nos instan a llevar a cabo posteriores investigaciones. De cualquier modo nuestros datos parecen estar parcialmente corroborados por muchas de las investigaciones que hemos venido citando como antecedentes.

4. *Discusión General*

De acuerdo con Leslie y sus colaboradores (Leslie, German, y Polizzi, 2005; Leslie, Friedman y German, 2004; Leslie y Polizzi, 1998; Roth y Leslie, 1998), el desarrollo de una TRM podría facilitar y complejizar el afrontamiento de problemas que suponen la atribución de estados psicológicos; pero dichas capacidades no serían indispensables para acceder a alguna comprensión del funcionamiento mental de las personas. Para Leslie el cómputo de los contenidos de las creencias es resultado de un mecanismo de dominio específico que posibilita al niño reconocer en otros actitudes psicológicas diferentes de las propias y “dirigirlas”, luego, hacia representaciones contrafácticas; sin embargo, sostienen, estas representaciones no pueden emplearse en la predicción de conductas en el test de falsa creencia por un insuficiente control inhibitorio.

Hemos visto que, de acuerdo con esta propuesta, los sujetos de menos de cuatro años: a) debieran fallar por igual en pruebas que evalúen capacidades ejecutivas al igual que lo hacen en las pruebas tradicionales que evalúan la atribución mental; y b) debieran mejorar en pruebas que disminuyan los requerimientos relativos a la participación de este tipo de funciones. Por otra parte estos mismos niños debieran fracasar en tareas no mentalistas que supongan la participación ejecutiva en niveles próximos a los del test de la falsa creencia.

Desde la perspectiva de Leslie (1994a) resultaría además predecible algún nivel de correlación entre las habilidades mentalistas y aquellas requeridas para el juego de ficción (por lo menos, para el juego de ficción compartido). En este plano no sería dable hallar niños que adscribiesen creencias falsas y no mostrasen alguna habilidad para reconocer en otros, diferentes actitudes durante sus prácticas de juego de simulación.

La tesis de Perner (1994) predeciría, en cambio, un bajo rendimiento en pruebas que requieren el análisis de procesos representacionales; pero no cabría esperar, al menos en un principio, rendimientos pobres frente a pruebas de otra índole siempre y cuando éstas no supongan la participación de la función metarrepresentacional.

Los datos presentados parecen avalar: a) que las

habilidades para la resolución de problemas que suponen adscripción mental podrían suponer algunas competencias mentalistas básicas, como las que se ponen en juego en situaciones que implican reconocer instancias de conocimiento o actitudes de simulación; b) que la prueba de falsa creencia implica habilidades generales de tipo ejecutivas para la manipulación de información y el control de la conducta; c) que parte de los fracasos de los niños pequeños para mentalizar podrían ser explicados en función de b).

Hemos visto, por ejemplo, que la desaparición del objeto crítico ha permitido una mejoría en el desempeño de los niños pequeños (FCSOS). Algo parecido se ha observado cuando se trabajó con más de un objeto crítico, ambos con niveles equivalentes en lo que hacía a la prominencia perceptiva, pero donde sólo uno resultaba adecuado para suponer adscripción mental (como sucedió en la PCG). En ambas pruebas los pequeños mostraron habilidad para diferenciar entre su creencia y la del personaje, para lo cual debemos suponer que: a) procesaron una representación contrafáctica; b) adscribieron al personaje una actitud diferente de la propia y, en base a ambos factores; c) predijeron un comportamiento anómalo. Si nuestra interpretación es acertada, debiéramos buscar una explicación alternativa a la de la TRM para justificar los desaciertos de los niños de 3 años en la prueba de falsa creencia estándar.

De acuerdo con la hipótesis ejecutiva, en la prueba de FCP los niños pequeños podrían ser incapaces de seleccionar el contenido contrafáctico, ya sea debido a que otro contenido perceptual es más prominente o bien porque (conociendo la real ubicación del objeto crítico) a los niños podría resultarles conflictivo aceptar como válida una proposición contraria para, a partir de ella, hacer una inferencia. En FCSOS estos problemas se verían reducidos, pues se disminuye el contraste entre el contenido representacional “verdadero” de la creencia del propio niño y el “erróneo” del personaje. El personaje “cree” que el caramelo está en el pote. El niño “sabe” que se lo ha comido (ha desaparecido). Es probable que al niño de 3 años le resulte más sencillo, en este caso, tomar un punto de vista contrario al propio para inferir, partiendo de él, la conducta posible del segundo agente, puesto que ambas representaciones tendrían una prominencia perceptiva similar.

Los resultados obtenidos en las pruebas de memoria c/inferencia y memoria e inhibición podrían indicar que los niños menores a tres años tienen problemas para el manejo de reglas y la inhibición y el control de sus respuestas desde el sistema ejecutivo central; asimismo, podrían estar sugiriendo la presencia

de dificultades para el procesamiento simultáneo de representaciones en memoria de trabajo. Esto sería congruente con lo propuesto por diferentes investigadores (Carlson, Moses y Hix, 1998; Carlson y Moses, 2001; Roth y Leslie, 1998; Moses, 2001; Flynn, O'Malley y Wood, 2004; una lectura alternativa y complementaria del fenómeno puede verse en Zelazo y Frye, 1996; 1997)

Un punto adicional a considerar tiene que ver con el rol del lenguaje en la resolución de esta clase de problemas. Al respecto cabe señalar que existe fuerte evidencia de una asociación entre el desarrollo de competencias mentalistas, funcionamiento ejecutivo y habilidades lingüísticas en la infancia; si bien no resulta claro aún qué clase de relación existe entre habilidades para mentalizar y medidas independientes de lenguaje y de control ejecutivo, la literatura reporta importantes correlaciones entre todo este conjunto de capacidades (Astington y Baird, 2005; Milligan, Astington y Dack, 2007; Carlson, Moses y Hix, 1998; Sabbagh, 2006).

Es preciso señalar, en relación con esto, que en la prueba de FCP se suele emplear dos preguntas controles a fin de asegurar que los rendimientos insuficientes de los niños pequeños no obedezcan a problemas generales para memorizar y comprender la situación problema. Con las mismas se trata de establecer si el niño reconoce la ubicación del objeto a lo largo de los diferentes momentos de la prueba (antes y después). Pero en este tipo de preguntas se presentan palabras claves (“antes”, “al comienzo”, “ahora”, “al último”, etc.) que permiten hacer ciertos ajustes al momento de recuperar información relativa a contextos diferentes. Dichas claves están ausentes o son menos claras cuando se hace la “pregunta crítica” de la prueba de FCP. En este último caso las “pistas” con que el niño cuenta (“dónde piensa” o “donde va a buscar”) podrían resultar menos obvias y familiares para ayudarle a la evocación de información asociada al episodio pasado.

Conjuntamente a ello debemos contemplar que las preguntas con verbos mentales suponen por lo general oraciones subordinadas. A diferencia de una pregunta como “¿Dónde estaba antes la bolita?”, las preguntas que implican creencias tienen la forma: “Dónde piensa X que [está O]”. Para responder a esto el niño precisa analizar las distintas partes de la oración y ordenarlas para así estructurar su respuesta. El niño pequeño podría, sin embargo, concentrarse en algunos componentes de la oración más que en otros. Es posible que el hecho de que uno de los contenidos sea más prominente aumente aún más estas dificultades.

Los resultados obtenidos en la prueba de JS/FC también son sugerentes. Hemos visto aquí que 7 de los

10 niños del grupo de menor edad fue capaz de reconocer la creencia equivocada del agente. Resultó llamativo que, los cuatro niños de 3 años que realizaron algún tipo de comentario espontáneo (“no es de verdad”, “es de juguete”, etc.), lo hicieron frente al segundo colaborador y nunca frente al primero, que estaba junto a él participando del juego y que había representado una escena similar a la situación de autoengaño, minutos antes.

Lo anterior se explica si suponemos al niño una capacidad para reconocer en el personaje una incongruencia entre la actitud y la “situación” hacia la cual esa actitud está dirigida, así como para discriminar entre dos actitudes diferentes: creer y simular. Históricamente se ha tendido a explicar la atribución de creencias falsas como una capacidad para reconocer diferentes contenidos representacionales identificando los vínculos de cada uno con la referencia. Pero para explicar estos resultados tal vez sea innecesario pensar en los fenómenos intencionales de adscripción mental desde un esquema metarrepresentacional. Aunque comúnmente describimos las creencias mediante actitudes proposicionales y suponemos un tipo de relación entre el contenido de la oración subordinada y el mundo que puede leerse en términos representacionales, no debemos confundir dicho contenido con el contenido mismo de la creencia ni las relaciones que el primero guarda con el mundo con la clase de relación que tiene lugar entre este último y nuestras creencias. Dicho de otro modo: una actitud proposicional es una estructura gramatical que nos invita a representarnos su contenido representacionalmente. Más ello no significa que las creencias descritas por dicha proposición versen sobre una representación ni que los rasgos representacionales sean intrínsecos a las creencias. En una gran cantidad de ocasiones, las creencias parecen ser actitudes cognitivas aseverativas que se encuentran orientadas hacia eventos o sucesos del mundo. Ello ocurre sobre todo con lo que Sayre (1997) llama denomina actitudes de acceso cognitivo, esto es: las actitudes que suponen una valoración sobre un estado de cosas del mundo como “percibir”, “distinguir” o “reconocer”. En este momento, por ejemplo, tengo la convicción de estar frente a un monitor. Esa convicción es un tipo de “creencia” que involucra una actitud (de “confianza”) hacia lo que percibo. Y lo contrario de tal creencia no sería una creencia diferente sino antes una actitud de “duda”.

Resulta verosímil que el niño pequeño en un comienzo, sea capaz de reconocer creencias en tanto actitudes (así, puede entender por ejemplo la diferencia entre fingir que algo es una naranja y crearlo); ello aún

cuando carezca de los mecanismos que le permitirían asociar a dichas actitudes con diferentes contenidos, más o menos pertinentes. Esta es una hipótesis que Leslie (1994 a; 1994 b) evalúa y que valdría profundizar.

En síntesis, tal vez debiéramos pensar que el proceso que conlleva a la comprensión de las falsas creencias no es de tipo “todo o nada”, sino que podría seguir un curso evolutivo progresivo que comienzan en la habilidad para identificar actitudes diferentes de las propias. Si estas observaciones se hallan en el camino correcto, nos enfrentamos con la necesidad de presentar nuevas perspectivas que den cuenta de las capacidades tempranas manifestadas por los niños durante las interacciones con adultos y pares.

Referencias

- Astington, J. W. & Baird, J. A. (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford: OUP.
- Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1989). Young Children’s attribution of action to beliefs and desires. *Child Development, 60*, 946-964.
- Chandler, M. (2001). El estudio de las teorías de la mente en los niños. En Antonio Castorina (compilador), *Desarrollos y problemas en psicología genética*, (pp. 47-78). Buenos Aires: Eudeba.
- Duero, D. (2005). *La noción de mundo mental en el niño: mecanismos y habilidades cognitivas que hacen posible el desarrollo de una psicología de sentido común*. Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Flavell, J. H. (1986). The Development of Children’s Knowledge about the Appearance- Reality Distinction. *American Psychologist, 41*(4), 418-425.
- Flavell, J. (1988). The Development of Children’s Knowledge about the Mind. En Janet Astington, Paul Harris y David Olson (Eds.), *Developing Theory of Mind*, (pp. 244-267). Cambridge University Press.
- Flavell, J., Everett, B. A., Croft, K. & Flavell, E. R. (1981). Young children’s knowledge about visual perception: further evidence for the Level 1- Level 2 distinction. *Developmental Psychological, 17*, 99-103.
- Flavell, J. F. Zhang, X. D, Zou, H., Dong, Q. & Qi, S. (1983). A comparison between the development of the appearance-reality distinction in the people’s Republic of China and the United States. *Cognitive Psychology, 15*, 459-466.
- Flavell, J. H., Green, F.L. & Flavell, E. R (1985). Development of knowledge about appearance reality distinction. *Manuscrito inédito*. Stanford University, Department of Psychology.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., Green, F. L. & Moses, L. J. (1990). Young Children’s understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development, 61*, 915-928.
- Flynn, E., O’Malley, C. & Wood D. (2004) A longitudinal,

- microgenetic study of the emergence of false belief understanding and inhibition skills. *Developmental Science*, 7(1):103-15.
- Fodor, J. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296.
- Gopnik A. & Astington J. (1988). Children's Understanding of Representational Change and Its Relation to the Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- Leslie, A. (1983). Pretend play and representation in the second year of life. Presentado en la British Psychological Society's Development Section Conference. Oxford, Septiembre. Citado por Perner, Leekam y Wimmer (1987).
- Leslie, A. (1987). Pretence and Representation: The Origins of Theory of Mind. *Psychological Review*, 94 (4), 412-126.
- Leslie, A.M. (1988). Some implications of pretend for mechanisms underlying the child's theory of mind. En Janet Astington, Paul Harris y Davis Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 19-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leslie A.M. (1994a). Pretending and believing: issues in the theory of ToMM. *Cognition* 50, 211-238.
- Leslie, A. M. (1994b). ToMM, ToBy, and Agency: Core architecture and domain specify. En Laurence A. Hirschfeld and Susan A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind. Domain specify in cognition and culture* (pp. 119-148). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leslie A. (2000). 'Theory of Mind' as a mechanism of selective attention. En *The New Cognitive Neurosciences*, ed. M Gazzaniga, pp. 1235-47. Cambridge, MA: MIT Press
- Leslie, A.M., Friedman, O. & German, T.P. (2004) Core mechanisms in "theory of mind". *Trends in Cognitive Sciences*, 8(12), 528-533.
- Leslie AM, German TP & Polizzi P. (2005) Belief-desire reasoning as a process of selection. *Cognitive Psychology*, 50(1), 45-85.
- Leslie, A., & Polizzi, P. (1998). Inhibitory processing in the false belief task: Two conjectures. *Developmental Science*, 1, 247-253.
- Milligan, K., Astington, J.W. & Dack, L.A. (2007) Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the Relation Between Language Ability and False-belief understanding. *Child Development* 78 (2), 622-646.
- Moses LJ. (2001). Executive accounts of theory-of-mind development. *Child Development*, 72: 688-90.
- Ozonoff, S. Roger, S. J. & Pennington, B. F. (1991). Asperger's syndrome: evidence of an empirical distinction from high-functioning autism. *Journal of Experimental Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1107-1122.
- Ozonoff, S., Pennington, B.F & Roger, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relation to theory of mind. *Journal of child psychology and psychiatry*, 32, 1081-1105.
- Perner, J. (1988). Developing semantics for theories of mind: from propositional attitudes to mental representation. En Janet Astington, Paul Harris y Davis Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp.141-172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Perner, J. (1995). The many faces of belief: Reflections on Fodor's and the Child's Theory of Mind. *Cognition*, 57, 241-269.
- Perner, J. (2000). About Belief Counterfactual. En P. Mitchell and K. J. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 367-397). Psychology Press.
- Perner J. Leekam, S. & Wimmer H. (1987). Tree year olds difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J & Clement, W. (1997): From an implicit to an explicit "theory of mind". Versión del 6 de septiembre, copia del capítulo en preparación para publicar en: Yves Rossetti y Antti Revonsuo (Eds). Dissociation BUT interaction between conscious and nonconscious processing. Amsterdam: John Benjamins.
- Perner, J. & Lang, B.: (2000) "Theory of mind and executive function: is there a development relationship?". En *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*, (Eds. 2º. pp.150-181). Editado por Simon Baron-Cohen; Helen Tager-Flusberg y Donal J. Cohen. Oxford.
- Roth, D. & Leslie, A. (1998). Solving belief problems: toward a task analysis. *Cognition*, 66, 1-31.
- Russell, J. (1996). *Agency: its role in mental development*. The Psychology Press, Hove.
- Russell, J. (1998). Como los trastornos ejecutivos pueden dar origen a una inadecuada teoría de la mente. En James Russell (Ed.), *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*, (pp. 245-296). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Russell, J., Jarrold, C., Halligan, S. & Davis, S. (manuscrito no publicado). *Executive and representational factors in children's strategic behaviour*. Citado por Russell (1996).
- Sabbagh, M. (2006). Executive Functioning and Preschoolers' Understanding of False Beliefs, False Photographs, and False Signs. *Child Development*, 77(4), 1034-1049.
- Sayre, K. M (1997): *Belief and Knowledge: Mapping the Cognitive Landscape*. Rowman & Littlefield Publishers. Inc.Lanham, U.S.A.
- Van Dalen, D.B. & Meyer, J. (1980). *Manual de Técnica de Investigación Educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Wellman H. & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-27.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of the deception. *Cognition*, 13, 103-128.

- Wimmer, H., Hogrefe, C. J. & Sodian, B. (1988). A second stage in children's conception of mental life: understanding informational accesses as origins of knowledge and belief. *En Janet Astington, Paul Harris y David Olson (Eds.), Developing Theory of Mind* (pp.173-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Winner, E. & Sullivan, K. (1993). Deception as a zone of proximal development for false belief understanding. Poster presentado en el 60 *Anniversary Meeting of the Society for Research in Child Development*, New Orleans, Marzo de 1993.
- Zelazo, P. D., Frye, D. & Tanja, R. (1996). An Age Related Dissociation Between Knowing Rules And Using Them. *Cognitive Development, 11*, 37-63.
- Zelazo P.D. y Frye D. (1997) Cognitive Complexity and Control: A Theory of the Development of Deliberate Reasoning and Intentional Action. *En Language, Structure, Discourse, and the Access to Consciousness* (pp.113-153). M. Stamemov Ed. Amsterdan y Philadelphia.