

ADQUISICIÓN DE LOS RECUERDOS AUTOBIOGRÁFICOS: INTERACCIONES CON EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA TEORÍA DE LA MENTE ENTRE LOS 3 Y LOS 4 AÑOS Y 11 MESES DE EDAD

ACQUISITION OF AUTOBIOGRAPHICAL MEMORIES: INTERACTION WITH LANGUAGE DEVELOPMENT AND THEORY OF MIND BETWEEN 3 AND 4 YEARS AND 11 MONTHS OF AGE

Viviana Andrea Restrepo Tamayo*

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: 15 de enero de 2013 - Aprobado: 22 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Restrepo Tamayo, V. A. (julio-diciembre, 2013). Adquisición de los recuerdos autobiográficos: interacciones con el desarrollo del lenguaje y la teoría de la mente entre los 3 y los 4 años y 11 meses de edad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 201-222

Resumen

Los recuerdos autobiográficos hacen alusión a aquellos recuerdos que constituyen nuestra esencia personal, en tanto nos permiten viajar mentalmente al pasado (Ruiz, 2004) y recrear los eventos vividos anteriormente. Es decir, este tipo de recuerdos, nos permite mantener una secuencia temporal y, finalmente, una identidad. Sin embargo, su aparición, como proceso cognitivo, suele ser bastante tardío, pues sólo hacia los 4 años de edad empezamos a dar cuenta de algunos eventos vividos anteriormente. De esta manera, diversos procesos cognitivos se desarrollan con anterioridad en el proceso evolutivo. Sin embargo, fue el interés de esta investigación indagar, específicamente, por la participación que tienen el desarrollo del lenguaje y la Teoría de la mente en los progresos alcanzados en la adquisición de los recuerdos autobiográficos a lo largo del tercer y el cuarto año de vida. Para tal fin, se realizó un estudio de tipo descriptivo-correlacional, en el cual se evaluaron 80 niños y niñas provenientes de guarderías de la ciudad de Medellín, de estratos socioeconómicos 3 y 4. Se diseñó una tarea para evaluar los recuerdos autobiográficos y se aplicaron pruebas estandarizadas para evaluar ToM y Lenguaje, las cuales se realizaron durante dos sesiones (con espacio de una semana entre las dos). Aunque se encontró una relación estadísticamente significativa entre los recuerdos autobiográficos y la ToM, no se logró establecer a esta última como una fuerte predictora de dicho desarrollo. Ahora bien, a pesar de los planteamientos teóricos de diversos autores, no se encontró relación entre los recuerdos autobiográficos y el lenguaje.

Palabras clave:

Memoria, recuerdos autobiográficos, desarrollo infantil, teoría de la mente, lenguaje.

Abstract:

Autobiographical memories allude to those memories that constitute our personal essence, this is so when allowing us to travel mentally back (Ruiz, 2004) and to recreate the events previously experienced. This means, this type of memory allows us to maintain a temporal sequence and, finally, an identity. However, its appearance, as a cognitive process, is usually quite late, because only by age of 4 do we began to realize some events we experienced before. Thus, various cognitive processes develop earlier in the evolutionary process. However, it was the interest of this research, to investigate, specifically, its involvement with the development of language and theory of mind in progress obtained in the acquisition of autobiographical memories along the third and fourth year of life. In order to achieve our goal, a descriptive-correlational study was performed, in which 80 children from kindergartens in the city of Medellín, from socioeconomic strata 3 and 4 were tested. A task was designed to assess autobiographical memories and to apply standardized tests to assess ToM and language, which were performed during two sessions (with about a week between the two).

Although a statistically significant relationship between autobiographical memories and ToM was found, it was not possible to establish the latter as a strong predictor of such development. However, despite the theoretical approaches of different authors, no relationship between autobiographical memories and language was found.

Keywords:

Memory, autobiographical memories, child development, theory of mind, language.

* Psicóloga, Universidad de Antioquia. Especialista en psicología clínica cognitivo conductual y neuropsicología infantil, U de A. Candidata a Magister en Psicología, U de A. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. E-mail: aviviarts@hotmail.com

Introducción

El estudio de los cambios que se suceden a lo largo del ciclo vital en relación con el funcionamiento cognitivo es fundamental para alcanzar una comprensión de la mente y la forma como esta opera para favorecer el logro del pensamiento, el conocimiento del mundo y el control de la propia conducta. Bajo esta mirada, el desarrollo cognitivo en la infancia se considera como un proceso gradual y progresivo, en el cual es posible identificar etapas o estadios de crecientes niveles de complejidad (Ortiz & Ministerio de Salud, 1999). Así, además de los progresos en la adquisición y perfeccionamiento de los procesos cognitivos (percepción, atención, memoria, lenguaje, razonamiento), afectivos (experiencia emocional o sentimental) y sus respectivas manifestaciones comportamentales, se evidencian otros cambios a través de los cuales los niños adquieren conocimientos cada vez más amplios y mejor organizados; con lo cual están en capacidad de manejar y almacenar más estratégicamente la información, para, de este modo, poder recuperarla y utilizarla en la realización de planes y la resolución de problemas (Gutiérrez, 2005; citado por Sattler & Hoge, 2008).

Esta progresión está determinada fundamentalmente por el establecimiento de una relación continua con el mundo y, por ende, por la articulación permanente entre la maduración biológica, las posibilidades cotidianas de interacción social y el acceso a experiencias específicas de aprendizaje. En otras palabras, bajo esta óptica, el desarrollo en la infancia no es asumido como un proceso automático que presenta una progresión conductual determinada cronológicamente. Por el contrario, es preciso que a la maduración biológica, que abre posibilidades para la manifestación y perfeccionamiento de diferentes y cada vez más complejos niveles de conducta, se añada el ejercicio y la actividad permanente del niño¹ en interacción con el medio (Ortiz & Ministerio de Salud, 1999). En este contexto, la memoria adquiere gran interés para el estudio del desarrollo y para la comprensión del aprendizaje humano, en tanto se encarga de codificar la información que ingresa a través de los sentidos, almacenarla y, posteriormente, recuperarla para darle un “lugar” y un orden a los datos y, de esta manera, relacionarse con nueva información a lo largo del desarrollo ontológico y, por ende, favorecer la adquisición del conocimiento. Así pues, entre muchas cosas, este proceso permite que el aprendizaje se vaya consolidando, que se establezca una identidad personal y que se pueda establecer una cultura.

En conjunto, estas afirmaciones muestran como el fin último de la memoria es el aprendizaje y, por ende, la adquisición del conocimiento y el establecimiento de una relación con el entorno, pues permite que la información almacenada cada día tenga una secuencia y no sea vista como un nuevo comenzar. De modo que la información almacenada se evoca constantemente, en función de encon-

¹ Aunque se asume una postura de género que diferencia los niños de las niñas, con el fin de facilitar el proceso escritural, a lo largo de este artículo se hará uso de una terminología general (i.e., niño, niños) que engloba a ambos géneros.

trar las palabras adecuadas para expresar una idea o de recordar los eventos ocurridos en días anteriores o los movimientos necesarios para realizar determinada actividad. El sistema cognitivo² tiene, por tanto, una alta funcionalidad en este proceso de almacenamiento y recuperación de la información; pues sin el establecimiento de un orden y un lugar sería difícil acceder nuevamente a ella. Sin embargo, con el fin de mantener esta funcionalidad y no saturar al sistema con información innecesaria, el sistema cognitivo se prepara para seleccionar, procesar y/o elaborar la información; de manera que no todo lo que accede a él sea guardado.

Esta participación del sistema cognitivo en el procesamiento explica porqué al generar los recuerdos se producen modificaciones, actualizaciones e, incluso, pérdidas. Estos cambios en los recuerdos son comunes y se entienden como “normales” dentro de un proceso que requiere trabajar con tanta cantidad de información, como es la memoria. No obstante, un tipo de recuerdo especialmente inquietante, por su aparente distanciamiento del desarrollo de los demás tipos de recuerdo³, es aquel relacionado con la recuperación de las experiencias vividas durante la niñez temprana. Son realmente muy pocas las personas que logran evocarlas con suficiente claridad o incluso, en ocasiones, es difícil identificar si estos recuerdos corresponden realmente a una rememoración de los eventos vividos o son recuerdos de los relatos de otras personas acerca de ellos. Por lo general, de la primera infancia se recuerdan sólo detalles descontextualizados de algunos eventos o no existen imágenes claras acerca de ellos; con lo cual, estas pérdidas de información son una clara evidencia de que dichos eventos parecen ser altamente vulnerables para la memoria (Ruiz, 2004). Este fenómeno denominado en la literatura como “amnesia infantil” (Ruiz, 2004), hace referencia particular a los eventos vividos en los primeros 5 años de vida y, por ende, contrasta con la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos, que sí permanecen en la memoria y se consolidan con el paso del tiempo y la práctica.

En conjunto, estos argumentos respaldan la existencia de varios tipos de memoria, que siguen un curso de desarrollo diferente y que, de hecho, han sido destacados por los trabajos de diferentes expertos en el tema y, en ese sentido, aún continúan teniendo vigencia. Así, por ejemplo, Squire (1992, citado por Carboni, 2007) inicialmente planteaba la existencia de dos sistemas de memoria: un sistema declarativo⁴, el cual cuenta con una dimensión temporal, asociada al almacenamiento y recuperación de información que está mediada por la palabra (memoria a corto plazo y a largo plazo). Igualmente, señalaba la existencia de un sistema de memoria no declarativo, el cual reúne una serie de habilidades procedimentales, en las que el aprendizaje se produce en forma permanente en función de la práctica y difícilmente se olvida.

² El término “sistema cognitivo” se refiere a todos los procesos mediante los cuales la información que ingresa por los sentidos se transforma en eventos neuronales para que sea reducida, elaborada, almacenada, recuperada y utilizada en función de alguna tarea específica a través de representaciones mentales (Neisser, 1967; citado por Best, 2002).

³ En función del contenido, los tipos de recuerdos pueden estar relacionados con las vivencias (memoria episódica), con los conceptos (memoria semántica) o con las habilidades o destrezas (memoria procedimental).

⁴ Este sistema hace referencia a la memoria semántica (de contenido) y episódica (de experiencias).

Por su parte, Tulving (1987) planteaba que el desarrollo de la memoria referida a los conceptos y al conocimiento (la memoria semántica) difiere de la referida a los eventos vividos por la persona (episódica), en tanto los conocimientos semánticos son almacenados desde los primeros años de vida (a la par con el desarrollo del lenguaje), mientras los conocimientos episódicos entran a la memoria permanente sólo cuando existe una estructura semántica que los sustente, contrario a lo planteado por Squire en 1992 (Tulving, 1993). Con base en estas consideraciones, se puede afirmar que la memoria semántica es necesaria y, por lo tanto, se constituye en antecedente y precursora de la aparición de la memoria episódica; con lo cual sería posible explicar por qué en la niñez temprana los niños cuentan con un conocimiento semántico. Es decir, ellos reconocen el significado del lenguaje y logran expresar sus ideas fundamentadas en este tipo de conocimiento; sin embargo, se les dificulta evocar los recuerdos de experiencias pasadas. En correspondencia con esta limitación, es común ver a los niños pidiendo ayuda a sus padres para responder a una pregunta que indaga por sus recuerdos autobiográficos⁵. Tal como lo plantea Tulving (1987), podría asumirse con esto que aún están consolidando su memoria semántica, para posteriormente darle paso a la aparición de la memoria episódica.

A este respecto, Newcombe, Lloyd y Ratliff (2007) hicieron una nueva puntualización al establecer una diferencia entre la memoria episódica y la autobiográfica. Para estos autores, la primera se refiere a los eventos que experimenta una persona a lo largo de su vida (sin ser actor directo; es decir, sin hacer alusión al yo) y la segunda a aquellos eventos en los cuales los recuerdos hacen referencia al sí mismo como protagonista (lo que en términos de Tulving es equivalente a la memoria auto-noética⁶ o “alusión al yo”). Por su parte y tratando de evitar las posibles confusiones que estos términos pudieran presentar a nivel teórico y práctico, Ruiz (1994) consideró que no era necesario establecerlos como dos procesos distintos pues, en esencia, los recuerdos autobiográficos obedecen a un tipo de información que constituye la memoria episódica y se caracteriza por contener los siguientes elementos (Ruiz, 2004): *relación con el yo* o conciencia auto-noética según Tulving (los eventos a recordar deben estar incluidos en el pasado personal del sujeto y el sujeto ser consciente de ello); una *estructura narrativa*, que permita que el niño evoque su pasado, contando una historia de un evento vivido, no recitando una lista fragmentada de atributos o características (recuperación de la información y evocación del pasado); *las imágenes mentales* que, de acuerdo con Tulving “permiten visitar mentalmente el pasado y ‘ver’ el pasado”. Igualmente, el *componente emocional*, dado que las experiencias cargadas de emociones fuertes se recuerdan de un modo distinto a otras en las que

⁵ Es común ver que cuando se le pregunta a un niño por una situación pasada, éste se remite inmediatamente a sus padres para que sean ellos quienes den respuesta: Por ejemplo, ante la pregunta ¿Qué hiciste ayer?, ellos nuevamente preguntan: “mami: ¿qué hicimos ayer?”

⁶ Al establecer la relación entre la memoria y la conciencia, Tulving (1985; citado por Ruiz, 1994) estipuló tres tipos de conciencia: 1) Conciencia *anoética*, relacionada con la memoria procedimental, la cual se encuentra relacionada temporal y espacialmente con la situación actual. De esta manera, permite a los organismos registrar perceptualmente, representar internamente y responder conductualmente sólo a los estímulos del ambiente presente. 2) Conciencia *noética*, relacionada con la memoria semántica, la cual permite al organismo ser consciente de objetos y eventos particulares y de relacionarlos entre sí, sin necesidad de tenerlos presentes; es decir, permite a los organismos contar con un conocimiento simbólico del mundo. 3) Conciencia *auto-noética*, relacionada con la memoria episódica, la cual permite la rememoración de un evento vivido en un momento pasado. Es decir, quienes cuentan con este nivel de memoria pueden referirse a eventos que ya vivieron y que, por ende, que no están presentes; permitiéndoles un viaje mental a su propio pasado.

la emoción o los afectos son apenas visibles. Además de estos elementos, Tulving (1999) planteaba, como elemento necesario, un componente espaciotemporal, afirmando que los recuerdos autobiográficos se constituyen en un tiempo y espacio determinados.

Ahora bien, dado que la vulnerabilidad de los recuerdos autobiográficos en la primera infancia es el foco de interés de la presente investigación, cabe señalar que Newcombe y otros (2007) han complementado las comprensiones frente a su adquisición al plantear que los niños presentan tres etapas significativas en relación con el almacenamiento de este tipo de información. La primera se corresponde a los dos primeros años de vida, periodo del cual las personas no pueden recordar nada de los eventos vividos; por ello, se manifiesta una “amnesia total”. La segunda etapa ocurre entre los 3 y los 5 años de vida, cuando empiezan a surgir algunos recuerdos, que inicialmente se caracterizan por una aparición fragmentada en el discurso (aparecen como algo que es “familiar” o ya vivido, más que centrado en la descripción del detalle) y, con el paso del tiempo, se hacen un poco más elaborados o detallados⁷. Pese a ello, estos recuerdos autobiográficos aún no están lo suficientemente consolidados como para ser recuperados de forma espontánea; pues ello ocurre entre los 4 y 5 años, siempre y cuando estos sean cercanos en el tiempo. De lo contrario, para poder evocarlos se requiere de la ayuda de claves, proporcionadas por el adulto. Esto explicaría por qué los recuerdos episódicos y autobiográficos más antiguos, son disparados por una clave situacional y se remontan a edades comprendidas entre los 3 y 4 años de vida (Tulving, 1999). Finalmente, la tercera etapa tiene lugar hacia los 6 y 7 años, cuando los niños logran consolidar la información relacionada específicamente con su vida y de la cual fueron protagonistas (tal y como se hace en la adultez).

Si bien es cierto que las experiencias de interacción y las características del contexto son un factor que promueve la consolidación de la memoria, la comprensión del desarrollo de los recuerdos autobiográficos sigue siendo un enigma en relación con la identificación del momento en el cual se empiezan a almacenar estos recuerdos a largo plazo. En ese sentido, los argumentos arriba expuestos permiten sugerir que este desarrollo parece estar ligado a la maduración de otros procesos de orden cognitivo que favorecen la adquisición de este tipo de recuerdos y que, por ende, soportan su tardía aparición. Con base en esto, es de destacar que para poder hacer referencia a los procesos cognitivos que dan fundamento a los recuerdos autobiográficos, se establece como criterio básico la necesidad de contar con un lenguaje narrativo lo suficientemente amplio y consolidado⁸, como para permitir al niño expresar clara y detalladamente cómo se dieron determinados sucesos de su vida. Así pues, en

⁷ Al inicio de esta fase suele notarse que los recuerdos de los niños se corresponden a la evocación de información relacionada con el lugar donde ocurrieron los hechos, quienes participaron y algún detalle significativo que hayan vivido. Sin embargo, para evocarlos, la situación debe ser cercana en el tiempo y, generalmente, aparece como respuesta a las preguntas de los adultos. Así pues, a medida que van atravesando esta etapa (hacia el 4° y el 5° año de vida), tienden a mejorar sus evocaciones y, por tanto, sus narraciones. Es común escucharlos narrar situaciones, expresando emociones relacionadas con ellas.

⁸ Para lograr este nivel narrativo, el niño debe estructurar cuatro procesos lingüísticos: un proceso fonatorio, que permite la expresión verbal de dicho lenguaje; un proceso de sintaxis, el cual permite establecer una estructura clara en el lenguaje; un elemento semántico, a partir del cual el lenguaje adquiere significado; y un elemento pragmático, el cual permite que ese lenguaje sea flexible, en tanto pueda adjudicarse un contexto a las expresiones semánticas.

correspondencia con las apreciaciones de Nelson (1988, 1993; citado por Ruiz, 1994) frente al desarrollo del lenguaje, el tercer y el cuarto año de vida son fundamentales para lograr la adquisición de la capacidad representacional.

Es, entonces, gracias a este logro que el niño es capaz de expresar ideas concretas acerca de objetos o situaciones que no están presentes, que no son actuales y, en consecuencia, puede narrar sus propias experiencias. En otras palabras, gracias a que el niño ya ha adquirido unos componentes semánticos⁹, en este período empieza a ser capaz de referirse a eventos vividos por él en otro momento, que puede o no ser cercano en el tiempo. En términos del desarrollo de la memoria, ello implicaría que el niño empieza a tener conciencia de que esos eventos son “*una parte real de su propia existencia pasada*” (Tulving, 1985, citado por Ruiz, 1994) y es esta capacidad representacional del lenguaje la que posteriormente le permite diferenciar su propia experiencia (i.e., recuerdos) de sus percepciones, pensamientos, imágenes o sueños.

Con el paso del tiempo, la aparición de la capacidad pragmática¹⁰ del lenguaje le permite al niño comprender el significado social de las expresiones. Es decir, ésta se convierte en la clave para la evocación de los recuerdos autobiográficos; pues la consideración del entorno en que se habla, el lugar, el tono de la voz, etc., le ofrecen al niño una contextualización para la posterior evocación de sus recuerdos.

Estos logros, según lo expuesto hasta aquí, sólo se alcanzan hacia el cuarto y quinto año de vida, cuando el niño empieza a tener una conciencia de su propio yo y, por ende, del mundo social. Este aspecto parece ser, por tanto, equiparable al momento en el cual se adquiere la habilidad para razonar sobre sus creencias y las falsas creencias¹¹; es decir, cuando logra reconocer la diferencia entre lo que es la apariencia de una situación y la realidad de la misma¹² (i. e., falsas creencias de primer orden); con lo cual se encuentra habilitado para hacer un análisis del mundo y el comportamiento (suyo y de los otros), basado en las representaciones de tales situaciones (Uribe Pedroza, 2009). Bajo esta perspectiva, podría pensarse que la aparición de la conciencia del yo, como elemento fundamental para la evocación de los recuerdos autobiográficos, parece provenir de la adquisición de aquella habilidad cognitiva conocida como ToM. Y, en correspondencia con ello, sólo hacia esta edad los niños logran narrar las situaciones incluyéndose dentro de ellas.

⁹ Lo semántico alude a los conocimientos factuales sobre el mundo, que favorecen la comunicación.

¹⁰ La pragmática hace referencia a un conjunto de conocimientos y habilidades de tipo cognitivo y lingüístico que facilitan el uso de la lengua en un contexto específico para la comunicación de significados (Serra et al. 2000).

¹¹ Las creencias y falsas creencias dan cuenta de un proceso cognitivo denominado Teoría de la Mente.

¹² Esta diferencia alude al hecho que hay situaciones que parecen ser de una manera pero en realidad son de otra, esto es, que por la manera en que ocurren es probable que se requiera un análisis más profundo de la situación para analizar si lo que se ve es tal como se cree o se alude a una situación diferente.

En conjunto, estas apreciaciones se ven respaldadas por la evidencia de diversas investigaciones que han intentado articular algunos de estos procesos¹³ (Newcombe et al., 2007; Carboni, 2007; Ruiz, 1994; Perner, Kloo & Gornik, 2007; Astington & Jenkins, 1999; Klein et al., 2009) encontrando una relación hipotética entre el desarrollo del lenguaje y la ToM y su papel de facilitadores en la aparición de los recuerdos autobiográficos.

Con base en los planteamientos aquí expuestos, esta investigación pretendió alcanzar los siguientes objetivos específicos: 1) Identificar los cambios y/o progresos que se suscitan en los recuerdos autobiográficos, el lenguaje y la Teoría de la Mente en el período comprendido entre los 3 y los 4 años 11 meses de edad y 2) Determinar las relaciones existentes entre el desarrollo de los recuerdos autobiográficos y los logros en el lenguaje y la Teoría de la Mente a lo largo de los 3 y 4 años 11 meses de edad.

Método

El tipo de investigación utilizada fue de carácter descriptivo-correlacional y de corte transversal.

Sujetos

La muestra fue seleccionada a conveniencia y estuvo conformada por 80 niños, con edades comprendidas entre los 3 años y los 4 años y 11 meses de edad, de las guarderías y preescolares de la ciudad de Medellín de estratos socioeconómicos 3 y 4. Los niños fueron divididos en 4 grupos de 20 integrantes cada uno, por rangos de edad de 6 meses iniciando a partir de los 3 años 0 meses (i. e., el primer grupo estuvo conformado por niños con edades entre 3 y 3 años 5 meses y así sucesivamente). Los padres y/o tutores fueron informados acerca de las características del estudio y consintieron, expresamente, que sus hijos participaran del mismo. Los criterios de inclusión fueron un desempeño cognitivo según lo esperado para su edad, con base en los criterios asignados por la EAD-1, los cuales fueron confirmados a través de la aplicación de una entrevista a los padres de los niños y a las profesoras y la posterior aplicación de la EAD-1.

Procedimiento

El proceso de evaluación se realizó en dos sesiones, con una duración de entre 20 y 30 minutos cada una. Esto ya que el objetivo del estudio era evaluar recuerdos autobiográficos y se esperaba contar con el conocimiento para confirmar las evocaciones de los niños. En total, se contaba con cuatro

¹³ Estudios sobre la memoria autobiográfica y el desarrollo del lenguaje, estudios sobre la relación entre la memoria episódica y la ToM y estudios sobre el desarrollo del lenguaje y la ToM.

tareas a saber: 1) Creación de situación novedosa, 2) Evaluación de los recuerdos autobiográficos, 3) Evaluación del lenguaje y 4) Evaluación de la ToM. En cada sesión se realizaron dos tareas y con el ánimo de controlar el orden de presentación de las diferentes actividades, se realizó un contrabalanceo en relación con las tareas de lenguaje y ToM; es decir, que para algunos niños, en la primera sesión, además de la tarea novedosa, se evaluó el lenguaje y para otros, la ToM.

Instrumentos

La situación novedosa, que permitió evaluar los recuerdos autobiográficos se diseñó para este estudio¹⁴ y se basó en los criterios sugeridos por Ruiz (2004). En correspondencia con esto, en la primera sesión se invitaba al niño a interactuar con el juego *Vamos a la escuela (Active minds)*¹⁵ y se le daba la siguiente consigna: “*Vamos a hacer un juego. Yo voy a hacer una historia incluyendo a estos invitados, mira cómo la hago: El gato y sus amigos fueron a la escuela a buscar a la tortuga porque en la noche le darían una sorpresa a la maestra. El ratón llevará los regalos y el perrito llevará el pastel. Ahora lo vas a hacer tú*”. En este momento se valoraba la capacidad del niño para crear una historia con los elementos incluidos en el juego *Vamos a la escuela*, como elemento narrativo que sería importante a la hora de evocar los recuerdos autobiográficos. En esta situación, con el ánimo de tener un elemento que facilitara el acceso al recuerdo y se lograra la recuperación de la información registrada por el niño en su memoria, se tomaba una fotografía en la que aparecían los elementos principales de la situación novedosa (el niño y el juego *Vamos a la Escuela*).

Posterior a esta actividad, se evaluaba el lenguaje o la ToM. El lenguaje se evaluó a través de la prueba de lenguaje oral de Navarra –PLON R (Aguinaga et al. 2005), que permite realizar un *screening* del desarrollo del lenguaje oral a través de la evaluación de tres aspectos: 1) *La forma*, relacionada con la descripción y análisis de aspectos formales; es decir, la topografía de la respuesta verbal con base en la fonología, la morfología y la sintaxis; 2) *El contenido*, relacionado con el componente semántico del lenguaje; y 3) *El uso*, relacionado con la funcionalidad del lenguaje oral a través de la expresión espontánea ante una lámina y la interacción espontánea a lo largo de la prueba.

La calificación de esta prueba contempla tres criterios a saber: *Desempeño normal*, *Necesita mejorar* y *Retraso*. Sin embargo, para cumplir los objetivos del estudio, se hizo necesario mantener estos criterios, pero especificarlos un poco más, asignándoles nuevos elementos a la calificación. En cada uno de los tres componentes, la calificación se estableció en niveles de desempeño más peque-

¹⁴ La tarea se sometió a una validación teórica realizada por 7 expertos reconocidos en el medio por sus trabajos sobre la memoria y/o sobre la niñez temprana, gracias a la cual fue avalada la tarea a realizar con un cuento como elemento novedoso (por el material utilizado para realizar el cuento).

¹⁵ Cuadro que contiene 30 objetos pintados en pequeños recuadros. Al ejercer presión sobre cada uno de ellos, sonaba el nombre del objeto que se encontraba presentado gráficamente y un sonido característico de éste (p. ej., está un gato y, al presionar este recuadro, se escucha la palabra gato y el sonido miauuuu). Entre los dibujos se encuentran personajes —animales o personas (amigos, maestra, perrito, tortuga, cerdo, ratón, pájaro, gato)—, objetos (pastel, tambor, regalos, teléfono, reloj, flauta, foto, burbujas), medios de transporte (barco, bicicleta, camión), contextos —que aluden a situaciones o ubicaciones espaciales y temporales (sorpresa, mañana, música, noche, lluvia, recreo, bañera, casa, escuela, charco, cama).

ños. De esta manera, la subprueba de Forma se calificaba de 0 a 3 y la aprobaban con una puntuación de 1,6; la de Contenido, se calificaba de 0 a 1 y se aprobaba con una puntuación de 0,6 y la de Uso se calificaba de 0 a 4 y se aprobaba con 1 (en los niños de 3 años) y con 2 puntos (para los niños de 4 años).

Para evaluar la ToM, se utilizaron tres tareas, que evaluaban la capacidad de los niños para discriminar entre la apariencia/creencia y la realidad:

- 1) *Tarea de Apariencia-realidad* (Flavell, Flavell & Green, 1983): “*Piedra vs. Esponja*”: al niño se le mostraba un objeto que tenía una apariencia diferente a lo que era en realidad; en este caso se le mostró una esponja de tal manera que parecía una piedra. Cuando el niño la tocaba, se daba cuenta que la imagen no era coherente con la textura. Se le realizaban cuatro preguntas: a) Pregunta de creencia: *¿a qué se parece esto?*; b) Pregunta de justificación: *¿por qué?*¹⁶; c) Pregunta de realidad: *Tócala y dime qué es*; d) Pregunta de diferencia apariencia-realidad: *¿qué es realmente esto?* Se asignaba 1 punto por cada respuesta correcta.
- 2) *Tarea de contenido*: “*El recipiente engañoso*” (Adaptación de la prueba de Perner, Leekman & Wimmer, 1987): en esta tarea, se le enseñaba al niño un recipiente típico (un tarro de Milo), en el cual se cambiaba su contenido por animales de plástico (dinosaurios). Inicialmente, se preguntaba al niño por su contenido y ante la respuesta de éste (p. ej., chocolate, Milo) se revelaba lo que contenía realmente (animales de plástico) y se le planteaban cuatro preguntas: a) Pregunta de creencia: *si le mostramos este tarro a otro niño que nunca lo ha visto, ¿qué pensaría que hay dentro de ella?*; b) Pregunta de justificación: *¿por qué?*; c) Pregunta de realidad: *¿qué hay realmente dentro del tarro?*; d) Pregunta de memoria: *antes de mirar dentro, ¿qué pensabas que había en el tarro?* Se asignaba 1 punto por cada respuesta correcta.
- 3) *Tarea de ubicación*: *Adaptación de la tarea clásica de ‘Sally y Ann’* (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985): con fines de proporcionar a los niños mayor cercanía a la tarea, se cambiaron los nombres de los participantes: Santiago y Ana. Esta tarea se basa en la presentación de una historia “*En esta historia hay dos personajes. Este es Santiago y esta es Ana. Santiago tiene una canasta y Ana tiene una caja. Santiago tiene una pelota y está jugando con ella. Mientras Ana lo observa, Santiago coloca la pelota dentro de su canasta para que no se le pierda y decide ir a dar un paseo. Mientras Santiago está afuera, Ana saca la pelota de la canasta y decide ponerla en su caja. Ana quiere jugar, entonces se va a buscar a Santiago. Luego, Santiago regresa porque quiere jugar con su pelota*”. Con el fin

¹⁶ Con esta pregunta se pretendía corroborar la capacidad del niño para discriminar entre la apariencia y la realidad y recordarla posteriormente, tal y como lo sugerían investigadores como Bauminger y Kasari (1999; citados por Uribe, 2004).

de identificar la comprensión de los estados mentales de los personajes, se le pide al niño que responda las siguientes preguntas: a) Pregunta de creencia: ¿dónde buscará Santiago su pelota?; b) Pregunta de justificación: ¿por qué?; c) Pregunta de realidad: ¿dónde está realmente la pelota?; d) Pregunta de memoria: ¿dónde estaba la pelota primero? Se califica con 1 punto cada respuesta correcta.

La calificación total de cada una de las tareas se basó en la siguiente puntuación: 0 (no dio respuesta a la tarea), 2 (aprobó realidad), 4 (aprobó realidad y memoria), 6 (aprobó creencia y realidad pero justificó mal), 8 (aprobó creencia y realidad y justificó bien) y 10 (aprobó creencia, realidad, memoria y justificó bien). El niño aprobaba cada tarea si respondía correctamente a las preguntas de creencia y realidad. Además, si justificaba correctamente la creencia, este era un elemento importante para evaluar su nivel de desarrollo cognitivo (la justificación era un plus en relación con el desempeño global de la prueba).

La segunda sesión, que buscaba evaluar los aspectos básicos de los recuerdos autobiográficos se realizó una semana después, en el mismo espacio físico y con el juego *Vamos a la escuela* a la vista del niño (como elemento facilitador de los recuerdos) y se realizaron los siguientes interrogantes: 1) ¿Recuerdas haberme visto antes? (0= el niño no realizaba ningún gesto de reconocimiento, 2= si realizaba algún gesto y 4= además de un gesto, realizaba preguntas o comentarios en relación con el encuentro anterior). 2) ¿Recuerdas qué hicimos el otro día que nos vimos? (0= no respondía a la pregunta, 2= gestos o imitación de alguna actividad, 4= decía una actividad realizada y 6= daba cuenta de las dos actividades realizadas). 3) A partir de la respuesta anterior, la cual se esperaba que contara con un componente narrativo, se evaluaba la alusión a sí mismo (0= no había expresado nada en relación con el evento anterior; 2= aludía a sí mismo en plural (hicimos, jugamos, etc.) y 4= aludía a sí mismo en singular (hice, jugué, etc.). 4) ¿Recuerdas dónde estuvimos la vez pasada? (0= no daba cuenta del lugar y 2= respondía correctamente). 5) Necesidad de más ayuda visual (2= había contestado correctamente, 0= no dio cuenta de sus recuerdos). En este último caso, se procedía a mostrarle la fotografía tomada en la primera sesión.

Si el niño daba cuenta de los cinco elementos iniciales que constituían la prueba, se consideraba aprobada, con una puntuación mínima de 12 puntos.

Resultados

Teniendo en cuenta que el género de los niños no fue un criterio controlado durante la selección de la muestra, se realizó una prueba de *chi*-cuadrado con el fin de contrastar si había una relación entre el sexo y el grupo; sin embargo, la relación no era estadísticamente significativa ($\chi^2= 6,554$, $gl= 3$, $p= 0,088$), por lo cual, el sexo no fue un elemento tomado en cuenta para los siguientes análisis.

Con el fin de evaluar los cambios y/o progresos del lenguaje, la teoría de la mente y los recuerdos autobiográficos en cada uno de los rangos de edad y, de este modo, poder clarificar si realmente hay cambios significativos que se susciten a lo largo de estas edades en cada una de las dimensiones evaluadas, tal y como se planteó en el primer objetivo de la investigación, se realizaron análisis de varianza (ANOVAS) de un factor.

En relación con el lenguaje, los datos arrojados (ver Tabla 1), mostraron que a nivel de las habilidades fonéticas y sintácticas de los niños (Forma), había diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F_{(3,76)} = 4,734$, $p= 0,004$). Al tomar en cuenta que la puntuación mínima esperada para aprobar la tarea era 1,6, en el primer grupo se identificó un desempeño cercano a dicha puntuación, aunque podría haber sido mejor ($M=1,590$). No obstante, en el segundo grupo el desempeño fue aún más bajo ($M=1,240$). En el tercer grupo, el desempeño de los niños logró evidenciar un desempeño superior al esperado para su edad ($M=1,960$), al igual que en el cuarto grupo ($M=1,840$), aunque este último presentó una disminución en la puntuación en relación con el anterior. Esto muestra que los logros a nivel expresivo no son continuos y, al parecer, existen diversos factores que pueden intervenir en ello.

Tabla 1. *Desarrollo del lenguaje en los niños de 3 a 4 años 11 meses*

	Primer grupo (3 a 3,5)* N = 20		Segundo grupo (3,6 a 3,11)* N = 20		Tercer grupo (4 a 4,5)* N = 20		Cuarto grupo (4,6 a 4,11)* N = 20		Test estadístico	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	F	p
Forma	1,590	0,582	1,240	0,517	1,960	0,738	1,840	0,747	4,734	0,004
Contenido	0,620	0,282	0,805	0,201	0,770	0,186	0,820	0,239	3,160	0,029
Uso	1,100	0,347	1,075	0,293	1,250	0,303	1,350	0,235	3,795	0,014

*Es importante aclarar que cuando se escribe 3,5 - 3,11 - 4,5 - 4,11, no se está haciendo alusión a números enteros con decimales sino a la diferencia entre años y meses de vida. Por ejemplo, "3,5" equivale a 3 años y 5 meses.

Ahora bien, en relación con la semántica (i. e., *Contenido*), se evidenciaron igualmente diferencias estadísticamente significativas ($F_{(3,76)}=3,160$, $p=0,029$). Al tomar como base que la puntuación mínima esperada en cada uno de los niños era 0,6, se pudo observar que el primer grupo reportó un desempeño adecuado ($M=0,620$), el cual mejoró en el segundo grupo ($M=0,805$). Sin embargo, en el tercer grupo se presentó una disminución en la puntuación ($M=0,770$) en relación con el grupo anterior. Con todo, su desempeño global sigue siendo bueno. En el cuarto grupo este desempeño se vuelve a incrementar ($M=0,820$).

Por último, en relación con la expresión espontánea y la interacción (i. e., *Uso*), las diferencias también fueron estadísticamente significativas ($F_{(3,76)}=3,795$, $p=0,014$). Se esperaba que los niños de tres años presentaran una puntuación mínima de 1. En relación con ello, el primer grupo presentó un desempeño adecuado ($M=1,100$), al igual que el segundo grupo. Mas, en este último se presentó una disminución en la puntuación en relación con el anterior ($M=1,075$). Ahora bien, en los niños de cuatro años, se esperaba que su desempeño global fuera, mínimo, de 2. Con base en ello, en el tercer grupo el desempeño fue bajo ($M=1,250$), aunque se notó un incremento en relación con el grupo anterior, aspecto similar al de los niños del cuarto grupo ($M=1,350$).

Con base en estos resultados, se puede afirmar que, en relación con el desarrollo del lenguaje existen diferencias estadísticamente significativas, aunque no necesariamente ascendentes para cada grupo, en relación con el anterior.

Ahora bien, en relación con la ToM (Ver Tabla 2), se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la tarea de Apariencia y realidad ($F_{(3,76)}=12,087$, $p=0,000$). Los niños del primer grupo y según lo esperado para su edad¹⁷, no lograron dar cuenta de la tarea ($M=1,00$); de hecho, ni siquiera identificaron adecuadamente el estímulo presentado. En el segundo grupo se empezó a notar un progreso en relación con la identificación del estímulo ($M=1,70$). Este progreso permaneció en el tercer grupo quienes, además de identificar el estímulo, eran capaces de reportarlo tiempo después ($M=3,10$). En el último grupo, la puntuación media ($M=5,30$) sugiere que a esta edad continúan estas capacidades en relación con la identificación de la realidad; además, en este grupo algunos niños (45%) alcanzaron a diferenciar la apariencia de la realidad, aunque su argumentación no diera cuenta de ello¹⁸.

¹⁷ Recuérdese que las tareas de ToM se aprobaban con 6 puntos. Una puntuación de 2 equivalía a dar cuenta de los estímulos tal como son presentados (la realidad). Una puntuación de 4 equivalía, además, a dar cuenta de esta información tiempo después. Una puntuación de 6 equivalía a dar cuenta de la creencia/apariencia en relación con la realidad. Una puntuación de 8 equivalía, además, a argumentar correctamente la creencia. Y una puntuación de 10 equivalía, además de esto, a dar cuenta de la información tiempo después.

¹⁸ Aunque algunos niños del cuarto grupo lograron el objetivo de la tarea, al tomar en cuenta que la argumentación era importante para confirmar su capacidad de discriminar lo que se les mostraba de manera real y lo que se mostraba aparentemente, a estos niños les habría faltado dar cuenta de este criterio.

Tabla 2. *Desarrollo de la teoría de la mente en los niños de 3 a 4 años 11 meses*

	Primer grupo (3 a 3,5) N = 20		Segundo grupo (3,6 a 3,11) N = 20		Tercer grupo (4 a 4,5) N = 20		Cuarto grupo (4,6 a 4,11) N = 20		Test estadístico	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	F	p
Apariencia-Realidad	1,00	1,777	1,70	2,452	3,10	2,469	5,30	2,922	12,087	0,000
Recipiente engañoso	2,60	1,957	2,30	1,342	3,20	1,765	4,40	3,016	3,867	0,012
Sally & Ann	3,90	0,788	4,40	2,722	5,40	2,909	6,10	3,643	3,010	0,035

En relación con la tarea de recipiente engañoso, se presentaron diferencias estadísticamente significativas ($F_{(3,76)}=3,867$, $p=0,012$). El primer grupo dio cuenta del contenido del recipiente ($M=2,60$), al igual que el segundo grupo, aunque con una disminución en su puntaje ($M=2,30$), lo que sugiere mayor dificultad en ellos para discriminar dicho contenido. En el tercer grupo se dio un incremento en la puntuación ($M=3,20$), que sugiere que los niños podían dar cuenta del contenido del recipiente y, posteriormente, recordarlo, al igual que en el cuarto grupo ($M=4,40$). A pesar de estas diferencias, los niños no dieron cuenta de la falsa creencia de primer orden, tal como se esperaría para su edad.

En relación con la tarea de Sally & Ann, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($F_{(3,76)}=3,010$, $p=0,035$). El desempeño de los niños del primer grupo ($M=3,90$) dio cuenta de una discriminación de la realidad y recuerdos posteriores relacionados con ella, dándose un leve incremento en el segundo grupo ($M=4,40$). En el tercero el desempeño ($M = 5,40$) sugiere que algunos niños dieron cuenta de la creencia en relación con la realidad, aspecto que aparece más marcado en los niños del cuarto grupo ($M = 6,10$).

Por último, tal y como se muestra en la Tabla 3, en relación con los recuerdos autobiográficos, los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos evaluados. En relación con el reconocimiento del evaluador ($F_{(3,76)}=8,489$, $p=0,000$), que da cuenta de una memoria visual en los niños, los niños debían obtener una puntuación de 2. El primer grupo presentó poca capacidad de reconocimiento ($M=1,20$), la cual mejoró un poco en el segundo grupo ($M=1,60$). En el tercer grupo el reconocimiento era un elemento ya establecido en los niños ($M=2,80$), el cual mejoró en el cuarto grupo ($M=3,40$). Es decir, los niños de cuatro años lograron reconocer más fácilmente al evaluador que los niños de tres años, tal como se esperaba para su edad.

Acerca de la narración del evento vivido una semana antes ($F_{(3,76)}=4,994$, $p=0,003$), donde debían obtener una puntuación mínima de 4, los niños del primer grupo ($M=3,40$) dieron cuenta de

algún elemento vivido durante ese primer encuentro aunque lo realizaron de manera gestual o señalando algún objeto significativo de ese primer encuentro (el juego *Vamos a la escuela*). Este tipo de respuesta se mantuvo en el segundo grupo (M=3,40). Sin embargo, en el tercero, se empezaron a identificar progresos a nivel narrativo (M=4,70), en tanto los niños eran capaces de contar situaciones vividas durante ese encuentro. Este desempeño mejoró en el cuarto grupo (M=5,30) al incrementarse los componentes narrativos y dar cuenta de más y mejores detalles.

Tabla 3. *Desarrollo de los recuerdos autobiográficos en los niños de 3 a 4 años 11 meses*

	Primer grupo (3 a 3,5) N = 20		Segundo grupo (3,6 a 3,11) N = 20		Tercer grupo (4 a 4,5) N = 20		Cuarto grupo (4,6 a 4,11) N = 20		Test estadístico	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	F	p
Reconoce al evaluador	1,20	1,765	1,60	1,789	2,80	1,642	3,40	0,940	8,489	0,000
Qué hicimos	3,40	2,437	3,40	2,349	4,70	1,490	5,30	0,979	4,994	0,003
Alude a sí mismo	1,40	0,940	1,50	1,277	2,30	0,979	3,00	1,026	9,957	0,000
Dónde estuvimos	1,30	0,979	1,10	1,021	1,80	0,616	2,00	0,000	5,941	0,001
Necesita ayuda visual	1,40	0,940	1,50	0,889	1,90	0,447	2,00	0,000	3,700	0,015

La alusión a sí mismos es un elemento que está directamente relacionado con el ítem anterior, en tanto se alude a alguien en la medida en que haya un componente narrativo. Los niños debían obtener una puntuación mínima de 2. Con base en esto, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F_{(3,76)}=9,957$, $p=0,000$). Los niños del primer grupo no lograron aludir a ellos mismos en tanto, su componente narrativo no estaba presente (M=1,40), al igual que en los niños del segundo grupo (M=1,50). Ahora bien, los niños del tercer grupo, gracias a la expresión narrativa que presentaron, dieron cuenta de lo que ellos mismos habían hecho una semana antes, involucrando al evaluador (M=2,30); es decir, los niños del tercer grupo hablaban en plural (hicimos, jugamos a, etc). Por su parte, algunos niños (50%) del cuarto grupo (M=3,00) empezaron a referirse a sí mismos en singular (yo hice, yo jugué, etc).

En la ubicación espacial (puntuación mínima de 2), las diferencias entre los grupos también fueron estadísticamente significativas ($F_{(3,76)}=5,941$, $p=0,001$) y reportaron que los niños del primer grupo tuvieron dificultades para recordar dónde habían estado la sesión anterior (M=1,30), aspecto similar al encontrado en los niños del segundo grupo, en los cuales, incluso, se reportó una disminución de estos recuerdos (M=1,10). Sin embargo, en el tercer grupo, los niños mostraron un incremento en este tipo de recuerdo (M=1,80) y, en el cuarto grupo, todos los niños dieron cuenta del lugar donde habían estado la sesión anterior (M=2,00).

Por último, la necesidad de ayuda visual, que requería una puntuación de 2, mostró diferencias significativas entre los grupos ($F_{(3,76)}=3,700$, $p=0,015$), en tanto los niños del primer grupo necesitaron de este tipo de ayuda ($M=1,40$), al igual que los niños del segundo grupo ($M=1,50$). En el tercer grupo ($M=1,90$), mayor cantidad de niños (95%) fueron capaces de recuperar sus recuerdos sólo con los estímulos presentes (evaluador, lugar de evaluación y el juego *Vamos a la escuela*) y los del cuarto grupo lo hicieron en su totalidad ($M=2,00$); es decir, los niños del cuarto grupo no necesitaron ninguna ayuda visual extra para evocar sus recuerdos.

Al realizar el análisis de contrabalanceo, los resultados mostraron que las diferencias continuaban siendo significativas a pesar del orden de aparición de las tareas de lenguaje y ToM ($F_{(3,74)}=79,613$, $p=0,000$), lo que parece sugerir que la prueba utilizada para evaluar los recuerdos autobiográficos fue lo suficientemente novedosa para los niños, en tanto lograron dar cuenta de dichos recuerdos.

Posterior a estos análisis y con el objetivo de identificar las posibles relaciones existentes entre el desarrollo de los recuerdos autobiográficos y los logros alcanzados en el lenguaje y la ToM a lo largo de los 3 y 4 años 11 meses de edad, se realizó un modelo de regresión lineal múltiple, estableciendo como variable dependiente los recuerdos autobiográficos y como variables independientes la ToM y el Lenguaje. Se encontró que este modelo predice solamente el 22% de la varianza ($R^2=0,220$), lo que indica que el lenguaje y la ToM, en conjunto, no parecen predecir la aparición de los recuerdos autobiográficos. No obstante, sí se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la ToM y los recuerdos autobiográficos ($\beta=0,473$, $p=0,000$); igualmente, se encontró una predicción positiva en relación con esta última (entre más alta la ToM más alta la cantidad de recuerdos autobiográficos). Sin embargo, entre el lenguaje y los recuerdos autobiográficos no se encontró ninguna correlación ($\beta = -0,007$, $p=0,953$).

Con base en estos resultados se puede afirmar que, aunque existe correlación entre la ToM y los recuerdos autobiográficos, la ToM no es el factor más importante para predecir su aparición. Esto sugiere que pueden existir otras variables que expliquen mejor la aparición de los recuerdos autobiográficos y, por lo tanto, este modelo no es sólido, aunque podría servir para investigaciones futuras o para encontrar tendencias de relación.

Discusión

Los datos señalaron que en los niños evaluados, el componente expresivo estaba en un nivel adecuado para la edad en la mayoría de los grupos, excepto en el segundo grupo, en el cual el desempeño fue inferior a lo esperado. De igual manera, no se notaron logros progresivos entre los grupos; es decir, el segundo y el cuarto grupo, en lugar de mostrar un ascenso en el desempeño, en relación

con lo presentado en los niños del primero y el tercer grupo, tuvieron un decremento en las puntuaciones en relación con ellos. Es decir, aunque cumplieron con los niveles esperados, cometieron errores a nivel fonológico, relacionados con la expresión de fonemas y una pobre estructuración de oraciones, aspecto que repercutía en una pobre interacción con el evaluador. Al indagar sobre este aspecto con los padres, se evidenció una tendencia a seguirles hablando de manera “aniñada”, sin exigirles una adecuada pronunciación. Al parecer, los padres sienten que esta conducta no puede ser vista como una dificultad lingüística y, por ello, no les exigen, fomentan o refuerzan el uso de una expresión y pronunciación adecuadas para cada uno de los fonemas. Pese a esta observación, es de destacar que cuando la instrucción era concreta y muy corta, los niños lograban pronunciar de una mejor manera dichos fonemas; con lo cual, ésta era una conducta que primaba ante la consideración del lenguaje espontáneo.

En correspondencia con estas afirmaciones, los datos reportados permiten sugerir que la edad más crítica en términos de expresión verbal es el periodo comprendido entre el paso de los 3 a los 4 años. Además de las dificultades arriba descritas, esto se muestra claramente en la medida en que los niños manifestaron una pobre interacción espontánea y poca expresión de ideas.

Ahora bien, en relación con el léxico que se esperaba para su edad, en general los niños evaluados presentaron un adecuado desempeño. Sin embargo, en el caso de los niños del tercer grupo, aunque habían manifestado una adecuada expresión verbal, aun cometían errores al nombrar los objetos. En particular, se observaba que aunque había alguna similitud entre los objetos presentados y los nombres adjudicados, aún les faltaba precisión a la hora de discriminar dichos estímulos como pertenecientes a una categoría específica.

Este aspecto, en particular, quizá podría relacionarse con el momento familiar que vivían los niños. Es decir, en este grupo de niños en especial, varios padres habían acabado de tener otro hijo; razón por la cual, no podían atender todas las necesidades que manifestaban sus hijos. De este modo, por lo menos, de manera hipotética sería posible considerar que este “abandono” o falta de acompañamiento más permanente por parte de los padres puede tener una repercusión en la adquisición de los conocimientos factuales sobre el mundo y que, ante la ocupación de los padres, no se logren corregir adecuadamente los errores semánticos de los niños.

Con base en esto, se puede afirmar que el lenguaje es un proceso que cobija varios componentes en términos evolutivos y, al parecer, en estas edades los padres continúan siendo muy permisivos en la expresión errónea de los fonemas por parte de los niños y con la inadecuada nominación de los objetos. Ellos entienden el lenguaje de sus hijos y, de hecho, la manera “inapropiada” en que ellos se expresan se convierte en algo “natural” y cotidiano. Por tal motivo, parece que no es una prioridad

exigirles una adecuada pronunciación y/o nominación. Sin embargo, éste es un elemento que parece ir en detrimento del desarrollo de la interacción social, en la medida en que para las personas desconocidas o que apenas se acercan al niño (verbigracia, el evaluador) puede resultar difícil entender sus códigos y dar cuenta de ellos.

Ahora bien, en relación con el desarrollo de la ToM, los resultados presentados sugieren que los niños evaluados presentaron un desempeño esperado para su edad a lo largo de los tres años, cuando tienden a dar la misma respuesta ante la creencia o ante la realidad (Flavell et al., 1983), aspecto evidenciado en los resultados de las tres tareas. Respecto al desempeño de los niños de 4 años, se encontró que apenas están empezando a desarrollar la capacidad de discriminar entre la apariencia y la realidad y de justificar dicha creencia; aunque diversos autores plantean que a esa edad ya están en plena capacidad de discriminar dichos componentes (Flavell et al., 1983). Esto quiere decir que estos niños tan solo están comenzando a comprender que existen creencias y que estas pueden no ser reales y, por tanto, pueden ofrecer una visión errada del mundo. Es decir, en las tareas realizadas, los niños de cuatro años ya deberían dar cuenta de un elemento básico y es que las cosas pueden mostrarse, aparentemente, de una forma (apariencia) y, no por ello, ser de esa manera.

Con base en estos hallazgos, es posible sugerir que los elementos planteados en la literatura en relación con el curso de desarrollo que siguen las habilidades asociadas a la adquisición de la ToM se muestran de manera diferente en los niños evaluados en la presente investigación¹⁹, posiblemente por las características de los estímulos presentados. Esto, en tanto los niños presentaron un desempeño similar en relación con la identificación de las creencias, tanto en la tarea de apariencia-realidad como en la tarea de Sally & Ann; por otra parte, en la tarea de recipiente engañoso, el desempeño fue más bajo (los niños no alcanzaron a discriminar entre ambos elementos). En correspondencia con los elementos mencionados anteriormente, estas diferencias en el desempeño de los niños pueden aparecer como consecuencia de la manera en que se presentaron los estímulos en la tarea de recipiente engañoso, aspecto que pudo ser un factor de interferencia; es decir, el hecho de presentar estímulos novedosos que pudieran distraerlos, es posible que afectara su desempeño general. Del mismo modo, es posible que algunos factores relacionados con la manipulación de las características de presentación de la tarea de Sally & Ann hayan influido positivamente en la ejecución de los niños durante la administración de esta tarea. Así pues, es posible que la presentación de los personajes y demás estímulos de forma concreta (uso de muñecos manipulables y no a través de imágenes) tuviera un impacto positivo, en la medida en que los niños participaban directamente y se implicaban más claramente en la escenificación de la historia que constituía la base de la tarea. En otras palabras, es posible que esta interacción directa con los actores de la historia de Sally & Ann, contrario a lo

¹⁹ Diversos autores plantean que los niños de 4 años están en capacidad de aprobar las tareas de falsas creencias de primer orden y de apariencia-realidad (Flavell et al., 1983).

ocurrido en la tarea de recipiente engañoso, favoreciera la generación de una mejor disposición para comprender la historia y, de este modo, facilitar su discriminación entre los elementos que dan cuenta de la creencia y aquellos que reflejan la realidad.

De esta manera, se puede afirmar que los niños de 4 años empezaron a mostrar una capacidad para discriminar la apariencia/creencia de la realidad; pero es un proceso que aún se encuentra en desarrollo, en tanto no es una constante para todos los niños de esta edad ni ante todo tipo de estímulos.

Con respecto al desarrollo de los recuerdos autobiográficos los datos revelaron un desempeño esperado para la edad. En relación con los tres años, los niños tuvieron dificultad para reconocer al evaluador y para dar cuenta del evento vivido una semana antes, lo que daba cuenta de la ausencia de recuerdos autobiográficos a esta edad, tal como lo planteaba Tulving (1993). En cambio, a lo largo de los 4 años, sí se observaron procesos importantes en relación con la adquisición de este tipo de recuerdos. Por esta razón, es importante señalar los logros que tuvieron estos niños: a este respecto, los niños de 4 años lograron reconocer inmediatamente al evaluador y al espacio en que se trabajó la sesión anterior. Además, los niños correspondientes al cuarto grupo, de forma espontánea, realizaron comentarios y/o preguntas acerca del primer encuentro, aspecto que sugiere que a esta edad, los estímulos son almacenados con mayor facilidad, hasta el punto de posibilitar el acceso para alcanzar la recuperación. Este reconocimiento se vio avalado con la narración de los eventos vividos durante la sesión anterior, en la medida en que expresaron elementos importantes relacionados con el primer encuentro. Del mismo modo, los niños mayores (cuarto grupo) fueron quienes lograron dar cuenta de más y mejores detalles sobre esa situación. Estos resultados parecen sugerir que la capacidad narrativa mejora hacia los cuatro años, facilitando este proceso de evocación de los recuerdos autobiográficos. Ahora bien, a partir de dicha narración, los niños del tercer grupo eran capaces de dar cuenta de lo que ellos mismos habían hecho una semana antes; incluso, involucrando al evaluador. En ese sentido, sus expresiones implicaban el uso del plural (hicimos..., jugamos a..., etc.). Por su parte, algunos niños del cuarto grupo (20%) empezaron a referirse a sí mismos en singular (yo hice..., yo jugué..., etc.), asumiendo una posición más individual en relación con lo experimentado por ellos mismos.

Estos resultados parecen tener relación con la capacidad de los niños para discriminar entre la creencia y la realidad, en la medida en que cuando una persona puede dar cuenta de la creencia, está en capacidad de tomar distancia de su propio conocimiento de la tarea; un aspecto que tiene relación directa con la conciencia auto-noética, descrita por Tulving y a partir de la cual es posible hacer alusión a sí mismo a la hora de recuperar la información asociada al recuerdo de eventos ocurridos en la vida pasada. En otras palabras, estos resultados muestran que es a lo largo del cuarto año de vida cuando empiezan a consolidarse con mayor solidez los recuerdos autobiográficos, al permitir que los

niños puedan dar cuenta de las experiencias vividas, haciendo uso de expresiones que reflejan los logros a nivel narrativo y, a la vez, haciendo alusión a sí mismos. Sin embargo, es claro que cualquier dificultad en el desempeño lingüístico podría interferir con este tipo de evocación.

Pese a estos resultados, los hallazgos revelaron que el surgimiento de los recuerdos autobiográficos parece estar más claramente asociado a los logros alcanzados en el desarrollo de la ToM y no del lenguaje. No obstante, tampoco parece que esta dimensión sea la más importante o la única que permita alcanzar esta aparición. Como se mencionó anteriormente, los logros cognitivos evidenciados a partir de la realización de la tarea de Sally & Ann parecen ser coherentes con el desarrollo de la conciencia autooética, al favorecer el surgimiento de la comprensión sobre el sí mismo y, por ende, la posibilidad de hacer alusión a este aspecto en la recuperación y narración de los recuerdos autobiográficos. Del mismo modo, es de destacar que esta comprensión de los estados mentales interviene también en la discriminación de los recuerdos y los pensamientos o los deseos.

En relación con los aspectos previamente analizados, en conjunto, estos resultados parecen sugerir la presencia de diferentes factores para explicar dichos hallazgos. En lo concerniente a los resultados evidenciados entre el lenguaje y los recuerdos autobiográficos, se pueden contemplar varios aspectos: 1) Los niños evaluados en este estudio presentaron discrepancias entre sí en relación con el desarrollo del lenguaje, en la medida en que presentaron variaciones en su desempeño, especialmente a nivel expresivo y semántico, elementos necesarios para desarrollar la acción comunicativa y, en este caso, también la narrativa (Belinchon, Igoa, Rivière, 2005). 2) Los pocos espacios de interacción social que poseían los niños evaluados, también pudieron intervenir en el desempeño lingüístico, esto es, el poco acceso a espacios de interacción social distintos a la guardería o el poco acompañamiento de sus padres en su proceso de desarrollo (como consecuencia del trabajo de sus padres o por la presencia de hermanos menores que demandaban mayores cuidados), además de relacionarse con los errores ya mencionados a nivel expresivo, también pudieron inhibir el proceso de interacción con el evaluador, en tanto no estuvieran acostumbrados a departir con personas diferentes a las que permanecen en su espacio familiar y escolar. 3) Igualmente, es posible que la prueba utilizada para evaluar el lenguaje (PLON-R) no hubiese sido lo suficientemente fina como para evidenciar los logros alcanzados en cada uno de los componentes del lenguaje en la población evaluada. 4) Por último, es posible que, a nivel evolutivo, el desarrollo del lenguaje fuese un precursor más primitivo en los niños, en lugar de ser un elemento que correlacionara con la aparición de los recuerdos autobiográficos. Es decir, como se mencionó anteriormente, el lenguaje es un proceso cognitivo que se desarrolla desde muy temprano en la vida de las personas y, aunque sus dimensiones son amplias y algunas de ellas necesarias para la adquisición de los recuerdos autobiográficos, es posible que su desarrollo, a la edad de 3 a 4 años 11 meses, sea diferente.

Conclusiones

A manera de conclusiones, se establecieron los siguientes elementos:

Algunos de los niños evaluados no manifestaron el desempeño esperado para su edad en términos lingüísticos (Aguinaga, et al., 2005), al presentar errores en la articulación de los fonemas, la estructuración de oraciones y en la nominación de objetos. Por esta razón, la capacidad narrativa parece haberse visto afectada, lo que generó una interferencia con el desempeño en las tareas de ToM y los recuerdos autobiográficos.

Con el fin de evaluar las tareas de ToM se debe contemplar la manera en que se presentan los estímulos, pues este factor puede generar diferencias en la calidad de las respuestas y, por ende, en la identificación de las falsas creencias. Esto, al tener presente que es un logro que aparece a lo largo del cuarto año de vida (Flavell et. al. 1983).

Al parecer, los recuerdos autobiográficos y la ToM tienen un proceso evolutivo similar; por lo tanto, la discriminación de las falsas creencias favorece el desarrollo de la conciencia autoconsciente (Tulving, 1985; citado por Ruiz, 1994) y la discrepancia entre los eventos pasados y los pensamientos o los deseos. Es decir, en ambos procesos se hace necesario que los niños diferencien lo real de lo imaginado o pensado.

En general, durante los 3 y 4 años 11 meses sí se lograron evidenciar distintos cambios y/o progresos en cada una de las dimensiones cognitivas. Sin embargo, en una futura investigación sería importante involucrar también a los niños de 5 años, en la medida en que a esa edad se puedan encontrar más sólidos los cambios que apenas se empezaron a evidenciar a los 4 años.

Los recuerdos autobiográficos mostraron un desempeño acorde a lo esperado para la edad (Newcombe y otros, 2007), en tanto los niños de cuatro años lograron dar cuenta de este tipo de recuerdos a partir de los estímulos presentados. Esto sugiere un adecuado diseño de la tarea y una buena selección de las preguntas. Con base en ello, este instrumento, diseñado durante la investigación, se convierte en una herramienta útil para evaluar los recuerdos autobiográficos.

Ahora bien, en relación con la apuesta teórica que planteaba una relación hipotética entre la adquisición de los recuerdos autobiográficos y el desarrollo del lenguaje y la ToM, aunque los resultados mostraron que sólo existe una relación entre la ToM y los recuerdos autobiográficos y, no así entre el lenguaje y este tipo de recuerdos, quedaron planteados varios interrogantes en relación con el procedimiento utilizado en la investigación, especialmente, con los métodos e instrumentos utilizados y el grupo de niños seleccionado sus características personales y familiares). Con base en esto, esperamos que en una futura investigación estos elementos se controlen adecuadamente y, con ello, se logren validar los hallazgos aquí presentados.

Referencias

- Aguinaga, G; Armentia, M.; Fraile, A.; Olangua, P. y Uriz, N. (2005). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra – Revisada (PLON-R)*. Madrid: TEA.
- Astington, J. & Jenkins, J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “Theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Belinchon, M.; Igoa, J. & Rivière, A. (2005). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Best, J. (2002). *Psicología cognitiva*. México: Thomson.
- Carboni, A. (2007). Desarrollo de la memoria declarativa. *Revista EduPsykhé*, 6(2), 245-269.
- Flavell, J., Flavell, E. & Green, F. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Klein, S. B., Cosmides, L., Gangi, C. E., Jackson, B. & Tooby, J. (2009). Evolution and episodic memory: an analysis and demonstration of a social function of episodic recollection. University of California, Santa Barbara Kristi A. Costabile Ohio State University Over. *Social Cognition*, 27(2), 283-319.
- Newcombe, N. S., Lloyd, M. E. & Ratliff, K. R. (2007). Development of episodic and autobiographical memory: a cognitive neuroscience perspective. In R.V. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, 35, 37-85.
- Ortiz, N. & Ministerio de Salud. (1999). *Escala Abreviada de Desarrollo (EAD-1)*. Colombia.
- Perner, J., y Leekman, S. & Wimmer, H. (1987). Three-years-old’s difficulty with false belief. The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137.
- Perner, J., Kloo, D. & Gornik, E. (2007). Episodic memory development: Theory of Mind is part of re-experiencing experienced events. *Infant and Child Development*, 16(5), 471-490.
- Ruiz, J. M. (1994). *La memoria humana. Función y estructura*. Madrid: Alianza.

- Ruiz, J. M. (2004). Claves de la memoria autobiográfica. En *Autobiografía en España, un balance: Acta del congreso internacional celebrado en la Facultad de Filosofía y Letras de Córdoba*, del 25 al 27 de octubre de 2001.
- Sattler, J. & Hoge, R. (2008). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas. Volumen I*. 5ª ed. México: Manual Moderno.
- Serra, M., Serrat, E., Sole, R.; Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Tulving, E. (1987). Multiple memory systems and consciousness. *Human Neurobiology*, 6, 67-80.
- Tulving, E. (1993). ¿What is episodic memory? *Currents Perspectives in Psychological Science*, 2, 87-90.
- Tulving, E. (1999). On the uniqueness of episodic memory. En L. G. Nilsson & H. J. Markowitsch (eds.). *Cognitive Neurosciences of Memory*. Göttinga: Hogrefe & Huber Publishers.
- Uribe, L. H. (2004). *Social Competence in ADHD Children. Views from the Theory of Mind and the Executive Functioning*. (Tesis doctoral). University of Valencia, Developmental & Educational Psychology Department, Valencia, Spain.
- Uribe Pedroza, L. H. (2009). Desarrollo de la teoría de la mente y la competencia social en la infancia: una relación irrefutable. Manuscrito no publicado. Capítulo en proceso de edición para publicación en un libro sobre Cognición y Educación del Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición de la Universidad de Antioquia.