

Dimensiones temperamentales y teoría de la mente en niños: un estudio correlacional¹

Temperamental Dimensions and Theory of Mind in Children: a Correlational Study

Linda Moreno Montoya², José Camilo Botero Suaza³, Ana María Tamayo Arboleda⁴, Liliana Chaves Castaño⁵

Recibido: 30- Marzo 2014 • Revisado: 08-Septiembre- 2014 • Aprobado: 12-Septiembre-2014

Resumen

El estudio busca establecer si existen relaciones significativas entre las dimensiones del Temperamento y la Teoría de la Mente (ToM) en niños escolarizados entre 4 y 5 años de la ciudad de Medellín. Se utilizó un diseño transversal con una muestra de 30 niños. Para temperamento y carácter se evaluaron las dimensiones propuestas en el modelo de Cloninger, Svrakic & Przybeck (1993). En la ToM se evaluaron deseos, creencias e intenciones. Los resultados muestran alta prevalencia de criterios morales en los niños, que dificulta su capacidad para engañar y mentir durante la evaluación. En las niñas, se observó un perfil temperamental enfocado hacia la cooperación, lo cual marca un patrón de lectura de estados mentales con énfasis en metas comunes.

Palabras clave autores: Temperamento, Carácter, Teoría de la Mente, Infancia, Estudios transversales.

Palabras clave descriptores: Temperamento, Carácter, Teoría de la Mente, Estudios Transversales.

Abstract

This study establishesthesignificant correlation between the dimensions of the Temperament and Theory of Mind (ToM) in school children between 4 and 5 years in Medellín. A cross-sectional design with a sample of 30 children was used. For temperament and character dimensions, Cloninger's model, Svrakic & Przybeck (1993) were used. In the ToM, desires, beliefs and intentions were assessed. The results show high prevalence of moral criteria in boys that hinder their ability to mislead and lie during the evaluation. In girls, temperamental profile focused cooperation was observed, which marks a pattern reading mental states with emphasis on common goals.

Key words authors: Temperament, character, Theory of Mind, Childhood, Cross-Sectional Studies.

Key words plus: Temperament, Character, Theory of Mind, Cross-Sectional Studies.

Para citar este artículo:
Moreno Montoya, L., Botero Suaza, J.C., Tamayo Arboleda, A.M. y Chaves Castaño, L. (2014). Dimensiones temperamentales y teoría de la mente en niños: un estudio correlacional. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 6(2), pp. 95-110.

1. Este artículo es derivado de la investigación original: "Dimensiones temperamentales y teoría de la mente en niños que inician su proceso de escolarización con edades entre 5 y 6 años de edad en la ciudad de Medellín". La investigación está adscrita y fue apoyada por el grupo de investigación en Psicología Cognitiva de la Universidad de Antioquia.
2. Psicóloga Universidad de Antioquia, Joven investigadora Grupo GISAME Colciencias-Universidad de Antioquia. Correspondencia: linda.morenomontoya@gmail.com
3. Psicólogo Universidad de Antioquia, Investigador Programa PREVIVA- Universidad de Antioquia. Correspondencia: jcamilo.botesua@hotmail.com
4. Psicóloga Universidad de Antioquia. Correspondencia: anatamayoa@gmail.com
5. Asesora de la investigación. Magister en Psicología, profesora e investigadora asociada al departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia. Correspondencia: clasesliliana@gmail.com

Introducción

El presente proyecto de investigación busca establecer si existen relaciones significativas entre las dimensiones temperamentales del modelo de Cloninger de la personalidad (1993) y la teoría de la mente (ToM) en niños que inician su proceso de escolarización entre 4 y 5 años de edad, con el fin de encontrar posibles variables que puedan estar correlacionadas en el desarrollo de la ToM. Esta variable a su vez hace parte del desarrollo de la primera infancia y de la manera como el niño socializa con los demás. Entre la gran cantidad de variables que se han investigado en relación a la Teoría de la Mente, se encuentran con mayor frecuencia las perspectivas relacionadas con el apego (Meins, Fernyhough, Wainwright, Das Gupta, Fradley & Tuckey, 2002; Lecannelier, 2006), el desarrollo del lenguaje (Bermúdez, 2009; Ruffman, Slade & Crowe, 2002; Liu, Wellman, Tardif & Sabbagh, 2008; Padilla, Rodríguez & Fornaguera, 2009) o con trastornos psicopatológicos (Lecannier, 2004; Kunihira, 2006; Pollice, Roncone, Fallon, Mazza, De Risio, Necozone, Morosini & Casacchia, 2002; Pickup & Frith, 2001).

Sin embargo, en este estudio se abordará una variable que poco se ha investigado en relación a la Teoría de la Mente y que corresponde al temperamento. Este concepto hace parte del constructo de la personalidad y se refiere a las características individuales de base genética que interfieren en la organización psicomotriz, sensorial, perceptual, atencional y en los procesos emocionales (Calkins, 2011). Igualmente el temperamento se ha vinculado sustancialmente con las capacidades de autorregulación y comportamientos dirigidos a metas (Cloninger, Svrakic & Przybeck, 1993; Rothbart, 2004; Rothbart, Ahadi & Evans, 2000) y su interacción

con el aprendizaje social y la historia cultural (John, Robins & Pervin, 2008). Además autores como Thomas y Chess, pioneros en el estudio del temperamento en niños, afirman que la investigación del temperamento dentro de la psicología clínica y del desarrollo, ha sido de gran importancia por el rol significativo que tiene el temperamento en el desarrollo emocional, el ajuste comportamental, las interacciones sociales subsecuentes del niño y su funcionamiento social (Thomas, Birch, Chess, Hertzling & Korn, 1963; Thomas, Chess & Birch, 1970; Thomas & Chess, 1977; Calkins, 2011).

En un intento por integrar los diferentes modelos que han surgido del estudio de la personalidad, Cloninger et al. (1993) han desarrollado un modelo biopsicosocial, donde señalan que la personalidad y el aprendizaje forman parte del mismo proceso, es decir, la personalidad refleja diferencias individuales en las respuestas de los sistemas neuroadaptativos relacionados con el aprendizaje e incluye dentro de este modelo variables tanto biológicas, como psicológicas y sociales (Cloninger et al., 1993). En este modelo, Cloninger no hace alusión a la personalidad en términos taxonómicos como se hacía anteriormente, sino en términos dimensionales, dividiéndola en temperamento y carácter.

El temperamento lo define como una disposición biológica relativamente constante, influenciada por la herencia, maduración y experiencia, y que se relaciona con la capacidad de autorregulación (Cloninger et al., 1993). Dentro de esta teoría se plantean cuatro dimensiones temperamentales (1987): Búsqueda de Novedad (Novelty Seeking) la cual se refiere a una tendencia hereditaria hacia la búsqueda de excitación y el interés por los estímulos novedosos (Albores, Márquez & Estañol, 2003), Evitación

“El temperamento se define como una disposición biológica relativamente constante, influenciada por la herencia, maduración y experiencia, y que se relaciona con la capacidad de autorregulación”

del Daño (Harm Avoidance) que hace referencia a la tendencia de responder intensamente a señales de estímulos aversivos, aprendiendo a inhibir la respuesta con el fin de evitar el castigo, la novedad o la frustración por falta de recompensa (Dolcet, 2006), Dependencia de la Recompensa (Reward Dependence) que indica una inclinación heredable a mantener la conducta que ha sido previamente asociada con la recompensa o evitación de castigos (Albores, Márquez & Estañol, 2003), y Persistencia (Persistence) que es considerada como una faceta de Dependencia de la Recompensa, pero al no correlacionar con el resto de facetas acabó por ser considerada una dimensión independiente que mide la perseverancia de la conducta a pesar de la frustración y fatiga (Dolcet, 2006).

Por su parte, el carácter está definido como una agrupación de características que se van consolidando a lo largo del desarrollo a través de mecanismos culturales como valores, metas, estrategias de afrontamiento y creencias, y está dividido en tres dimensiones (Cloninger et. al., 1993). Una de ellas es la Autodirección (Self-Directedness) la cual es la habilidad para controlar, regular y adaptar la conducta ajustándola a una situación de acuerdo con sus propias

metas y valores (Infante, 2002). También se encuentra dentro de las dimensiones de carácter la Cooperación (Cooperativeness) que encierra los comportamientos prosociales y la capacidad del sujeto para aceptar, identificar y colaborar con los demás (Infante, 2002) y por último está la Autotrascendencia (Self-Transcendence) que agrupa características de espiritualidad, misticismo, pensamiento mágico y religioso, y además se relaciona con la creatividad, la imaginación y la capacidad del sujeto para aceptar la incertidumbre (Infante, 2002).

En cuanto a la Teoría de la Mente (ToM), los primeros en utilizar el término fueron los etólogos Premack y Woodruff (1978), quienes lo proponen luego de encontrar en sus investigaciones que los chimpancés eran capaces de inferir estados mentales, desde entonces diversos autores como Wimmer & Perner (1983), Wellman & Estes (1986), Baron Cohen (1995), Call & Tomasello (2008); han realizado importantes contribuciones para su desarrollo. Este concepto se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, evidenciándose a partir de cuatro estados mentales que tradicionalmente han sido objeto de estudio: las creencias, las intenciones, los deseos y las emociones (Tirapu, Pérez, Erekatxo & Pelegrín, 2007), las cuales serán expuestas con más detalle a continuación.

La *creencia* es el mayor representante de los estados mentales en la comprensión de la teoría de la mente, abarca una gran cantidad de estados de convicción sobre las cosas como: estar seguro de algo, sospecharlo, conocerlo o incluso adivinarlo (Wellman, 1990). Las creencias no tienen que corresponder con el estado real de las cosas sino que tienen una función representacional y por esto cuando alguien tiene una creencia está creando una visión particular del

mundo. Aunque todos los estados mentales se relacionan entre sí, particularmente los *deseos* han sido explicados a partir de su influencia en el desarrollo de otros estados mentales como lo son las creencias (Villanueva, 1998) y las emociones (Arias, 2008; Harris 1989; Hadwin & Perner 1991), es decir, que se espera que antes de los tres años los niños logren diferenciar sus deseos de los de las demás personas, puesto que este es un estado mental anterior al desarrollo de la lectura de creencias y que a su vez se apoya en el desarrollo de la comprensión de las emociones. Por su parte, las *intenciones* son el estado mental en el que se unen creencias y deseos para formar un plan de acción. Esta característica es la que ayuda a que se diferencien de los deseos, pues aunque una persona tenga el deseo de hacer algo, no necesariamente piensa llevarlo a cabo, mientras que cuando se trata de intenciones la persona tiene realmente el propósito de hacerlo. Las intenciones son comprendidas evolutivamente por el niño a eso de los 4 o 5 años de edad, según los resultados obtenidos en estudios en donde se han aplicado tareas sobre intenciones a los niños.

Desde los 18 meses de edad hasta alrededor de los cinco años, se instauran la gran mayoría de las habilidades mentalistas. En este periodo suceden cambios neurales que se reflejan en crecientes niveles de complejidad de la ToM. Sin embargo es entre los tres y los cinco años de edad donde varios investigadores coinciden en que se produce el salto significativo del desarrollo de la ToM. Wellman propone que a los tres años los niños empiezan a construir creencias de carácter representacional (Wellman & Estes, 1986), pero es a partir de los cuatro años donde la habilidad de metarrepresentación se desarrolla según los hallazgos principalmente de Perner (1991; citado en Villanueva, 1998). Esta

capacidad reflexiva sobre las representaciones es la que permite la inferencia y predicción de los estados mentales y comportamientos de los demás. Se espera que en el transcurso de los cinco años las habilidades mentalistas adquiridas en el transcurso del desarrollo ya se encuentren consolidadas (Villanueva, 1998).

Partiendo de la anterior conceptualización, un antecedente importante para el presente estudio es la investigación realizada por Wellman, Lane, La Bounty & Olson (2011), que consiste en un estudio longitudinal para evaluar la asociación entre el temperamento y la Teoría de la Mente, bajo el modelo de personalidad de Rorbarth (2001). Los niños que participaron en este estudio (146) fueron evaluados a los tres años y medio y posteriormente a los 5 años y medio. El estudio encontró que “Las diferencias temperamentales pueden impactar sustancialmente el desarrollo de la teoría de la mente en la primera infancia” (Wellman et al., 2011, p. 319), en donde ciertas características del temperamento (a los 3 años) como la no agresividad y una actitud tímida retirada de la interacción social predicen un mayor avance en la comprensión de la ToM dos años después. Sin embargo la investigación explica que la predicción de los factores de temperamento a la ToM es moderado, ya que otras variables, tales como la exposición al diálogo, la participación en los juegos de simulación y el contexto cultural y lingüístico, pueden influir en el desarrollo de la ToM en los preescolares.

Por su parte, Fernández (2009) en su tesis doctoral explica que a medida que sucede el desarrollo, la expresión del temperamento está cada vez más influida por la experiencia y el contexto (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas & Chess, 1989, citados en Fernández, 2009). Por lo

“... las dimensiones temperamentales no son estáticas e inmodificables, sino que varían según las distintas situaciones a las que se enfrenta la persona...”

tanto las dimensiones temperamentales no son estáticas e inmodificables, sino que varía según las distintas situaciones a las que se enfrenta la persona (Cloninger, Svrakic & Przybeck, 1993).

Partiendo de que la ToM permite en el niño el desarrollo de habilidades sociales necesarias para su desarrollo y haciendo énfasis en posibles correlaciones con dimensiones temperamentales, el presente trabajo de investigación se encuentra en línea con los planes de atención integral en la primera infancia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Ley 1098 de 2006, en donde reconocen que “La primera infancia es el periodo propicio para potenciar las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales. (...) El desarrollo educativo en esta etapa influye en un mejor desempeño en las fases posteriores de la educación” (Ley 1098, 2006). De esta manera, el presente estudio es útil para que padres, educadores, psicólogos u otros profesionales dedicados al tema, tengan en cuenta los factores relacionados con el desarrollo y aprendizaje de los niños para potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida.

1. Metodología

La investigación tiene un alcance descriptivo y correlacional. El diseño de la investigación es

transversal con un solo grupo intacto elegido por conveniencia de dos Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín. Para el análisis de la información se utilizó el programa estadístico SPSS 18, y debido a que la distribución muestral fue normal (K-S), se realizó el análisis correlacional en la matriz de Pearson. Aunque el tamaño de la muestra es pequeño se llevó a cabo este procedimiento con fines exploratorios y descriptivos.

1.1 Muestra

La muestra está conformada por un total de 30 niños/as (16 niños y 14 niñas) con edades entre los 4 y 5 años y 11 meses, de los niveles de prejardín o jardín. Estos pertenecen a dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín, quienes aceptaron la participación. Así mismo los padres de los participantes, firmaron el consentimiento informado para aceptar su cooperación. Niños con un diagnóstico previo de trastorno del desarrollo no fueron evaluados.

1.2 Instrumentos

La evaluación de las variables se realizó a finales del 2012. Para el temperamento se utilizó el Inventario de Temperamento y Carácter para Preescolares (Preschool- TCI), el cual es una versión adaptada por John Constantino (Constantino, Cloninger, Clarke, Hashemi, Przybeck, 2002) y debe ser diligenciado por los padres de familia de cada participante. Previamente a su aplicación, el inventario fue traducido al español y se le realizó una prueba piloto con 15 padres de familia. El instrumento contiene 74 ítems que evalúan las dimensiones propuestas por Cloninger en 1993, entre ellas, cuatro dimensiones de temperamento: búsqueda de novedad, depen-

dencia de la recompensa, evitación del daño y persistencia; y tres dimensiones de carácter: autodirección, cooperación y autotrascendencia. Para el presente estudio este instrumento obtuvo un alfa de Cronbach de 0,745.

Por otro lado, la evaluación de la Teoría de la Mente, se llevó a cabo mediante dos tareas de desempeño por cada uno de sus componentes: deseos, creencias e intenciones. Ellas fueron escogidas por los autores de la investigación y fueron suministradas de manera individual a cada niño siguiendo un protocolo de ejecución y observación.

Evaluación de deseos: a través de las tareas:

- “¿Qué quiere el niño?” (Baron-Cohen, 1989): tiene como objetivo evaluar la capacidad de los niños para inferir lo que alguien desea al reconocer la dirección de la mirada de un personaje animado y diferenciarlo de sus propios deseos.
- “Cooperador o competidor” (Peskin, 1992): consiste en una situación problema que permite observar el nivel de cooperación y competición de los niños, debido a que durante la actividad el niño tendrá que obtener un juguete de su preferencia pero antes debe competir o cooperar con otros (títeres) para obtenerlo, ello puede implicar diferentes estrategias como ocultar su deseo, compartir o dividir el juguete; o por el contrario, huir, discutir, desistir, frustrarse o pelear.

Evaluación de creencias: a través de las tareas:

- “Sally y Annie” (Wimmer & Perner, 1983): el objetivo de esta tarea es evaluar la inferencia de la falsa creencia en niños de 4 a 6 años de edad en donde se adquiere

“La evaluación de la Teoría de la Mente, se llevó a cabo mediante dos tareas de desempeño por cada uno de sus componentes: deseos, creencias e intenciones”

la capacidad de representar el estado de creencias de otra persona y diferenciarlo del estado actual de los hechos o de su propio conocimiento.

- “Contenido inesperado” (Gopnik & Astington, 1988): el objetivo de esta tarea sobre atribución de la falsa creencia, es diferenciar entre lo esperado y la realidad, en relación al contenido de un objeto.

Evaluación de intenciones: se utilizaron las tareas

- “Láminas de intenciones: Pesca y Cazador” (elaboración de los autores): la tarea tiene como objetivo evaluar la capacidad del niño para detectar la intención que tiene una persona de realizar una acción sin estarla efectuando en el momento, a través de su lenguaje no verbal, contexto y ambientación. Para ello se le presta al niño una lámina en donde dos hombres se encuentran pescando, pero uno de ellos tiene la intención de robarle los pescados a su compañero, posteriormente se le presenta otra lámina en la que un hombre se encuentra en la selva y por medio de una trampa de zanahoria quiere cazar un conejo. Estas láminas se suministras con la consigna “¿Qué crees que está pasando en la imagen y qué crees que pasará?”.

- “Acción Vs Intención” (Astington, 1988): el objetivo de esta tarea es diferenciar entre la intención de hacer algo y la acción de hacerlo. Para ello se le presenta al niño dos láminas, una en la que se está realizando una acción y la otra en donde el personaje tiene la intención de hacerlo pero aún no lo ha llevado a cabo.

Al hacer un análisis de fiabilidad del conjunto de las pruebas utilizadas, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,640 que es medianamente aceptable para el estudio.

2. Resultados

2.1 Evaluación de temperamento y carácter

Los resultados en temperamento se dividieron por sexo. En el caso de los niños se encontraron puntajes altos en Autodirección y Autotrascendencia, mientras que las demás dimensiones puntuaron alrededor de la media. Por su parte, las niñas puntuaron una desviación estándar por encima en Autotrascendencia y las demás dimensiones presentaron resultados normales (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Resultados de aplicación del PsTCI

	Ps TCI	
	Femenino Media(DT)	Masculino Media (DT)
Búsqueda de Novedad	2,78 (0,62)	2,94 (0,69)
Dependencia de la recompensa	4,12 (0,44)	4,03 (0,65)
Evitación del daño	2,56 (0,54)	2,40 (0,68)
Persistencia	3,71 (0,66)	3,39 (0,79)
Autodirección	4,20 (0,59)	4,20 (0,58)
Cooperación	4,16 (0,50)	3,86 (0,48)
Autotrascendencia	4,50 (0,35)	4,28 (0,66)

2.2 Evaluación Teoría de la Mente

En las diferentes tareas de ToM se obtuvo el porcentaje de niños que conseguía realizar correctamente cada tarea y se observa que el desempeño va ascendiendo. En cuanto al desempeño en las tareas, se notó que en la primera (¿Qué quiere el niño?) el porcentaje de acierto fue bajo (26,66%).

En la tarea número dos (Cooperador Competidor) se obtuvo un desempeño aceptable (56,66%). Dentro de ella, se presentaron diferentes estrategias para resolverla, estas no eran excluyentes, pues cada niño podía utilizar una o más estrategias en el transcurso de la misma (80% de los niños utilizó al menos una tarea). La más utilizada fue persuasión con un 73,33% entendida como la influencia que ejercía el niño sobre los evaluadores o sobre los personajes de la tarea para que cambiaran de actitud o de posición a su favor, seguido por la realización de acuerdos mutuos en la que tanto el personaje como el niño resultaban beneficiados con la decisión final, la cual obtuvo un porcentaje del 46,66%.

La tarea de Sally y Annie mostró en este estudio un nivel de logro aceptable (53,33%), sin embargo, se esperaba un mejor desempeño dado que en investigaciones precedentes se observaba que niños mayores de cuatro años y medio lograban resolverla (Wimmer & Perner, 1983). En la siguiente tarea (Contenido Inesperado) el porcentaje de acierto fue alto (73,33%), tal vez porque la prueba presenta una pregunta guía.

En la tarea Láminas de Intención: Pesca y Cazador que presentan una similitud lógica, el desempeño de los niños fue bueno (76,66% y 63,33% respectivamente) lo que demuestra que la capacidad de leer intenciones de los niños

evaluados se ha desarrollado notablemente, esto se vio reafirmado en la última tarea (Acción vs. Intención), donde los niños obtuvieron el mejor desempeño entre las tareas presentadas (83,33%).

2.3 Análisis correlacional

El análisis correlacional de esta investigación se realizó utilizando la matriz de Pearson sobre la muestra dividida por sexo y bajo un esquema bivariado, donde las dimensiones temperamentales se correlacionaron con las variables propuestas para la ToM. A partir de esto se seleccionaron las correlaciones que se mostraron significativas, es decir, superiores a 0,50 y que a la vez tuvieran una coherencia lógica y teórica.

Se encontró que en el caso del sexo masculino existe una correlación positiva entre Cooperación y el acierto en la tarea Contenido Inesperado (0,589). Por otra parte, la dimensión de Evitación del daño mostró una correlación negativa con el logro de la tarea de Contenido Inesperado (-0,504) y Autodirección obtuvo una correlación negativa con el logro en la Lámina de Intención Pesca (-0,575) (Ver Tabla 2).

En el sexo femenino se encontró que Cooperación correlacionó negativamente con el acierto en la tarea de “Cooperador Competidor” (-0,608) y con la estrategia de esconder el juguete dentro de la misma (-0,522). Así mismo correlacionó positivamente con la capacidad para realizar acuerdos mutuos dentro de la tarea (0,509) (Ver Tabla 3).

Tabla 2. Matriz de correlación de Pearson para dimensiones temperamentales y Teoría de la Mente en el sexo masculino

	Búsqueda de novedad	Dependencia a la recompensa	Evitación del daño	Persistencia	Autodirección	Cooperación	Autotranscendencia
Logra realizar la tarea ¿Qué quiere el niño?	-0,493	-0,119	0,281	0,332	0,172	0,277	-0,511(*)
Logra realizar la tarea Cooperador Competidor	0,024	0,051	0,476	0,043	0,242	0,099	-0,307
Realiza acuerdos mutuos	-0,207	0,253	-0,155	0,152	0,130	0,229	0,067
Trata de persuadir	0,057	-0,048	0,113	-0,209	-0,275	-0,385	0,184
Esconde el juguete	0,345	-0,150	0,219	-0,216	-0,091	-0,209	-0,155
Logra realizar la tarea Sally y Annie	-0,052	0,135	0,180	0,069	0,295	0,147	-0,298

Logra realizar la tarea Contenido Inesperado	-0,459	0,371	0,504(*)	0,461	0,302	0,589(*)	-0,098
Logra realizar la tarea Lámina de intención Pesca	0,190	-0,157	0,149	-0,305	-0,575(*)	-0,233	0,085
Logra realizar la tarea Lámina de intención Cazador	-0,011	0,308	-0,096	-0,002	0,382	-0,031	0,449
Logra realizar la tarea Acción vs Intención	0,288	0,187	-0,038	0,521(*)	0,356	0,207	0,279

* La correlación es significativa al nivel $p < 0,05$ (bilateral).

Tabla 3. Matriz de correlación de Pearson para dimensiones temperamentales y Teoría de la Mente en el sexo femenino

	Búsqueda de novedad	Dependencia a la recompensa	Evitación del daño	Persistencia	Autodirección	Cooperación	Autotranscendencia
Logra realizar la tarea ¿Qué quiere el niño?	-0,420	0,020	0,486	0,154	0,209	0,538(*)	-0,300
Logra realizar la tarea Cooperador Competidor	0,596(*)	0,054	0,069	-0,219	-0,355	-0,608(*)	-0,055
Realiza acuerdos mutuos	-0,670(*)	-0,275	-0,102	0,186	0,079	0,509(*)	0,027
Trata de persuadir	-0,132	-0,598(*)	0,075	0,051	-0,499	-0,004	-0,354
Esconde el juguete	0,459	0,217	-0,056	-0,176	-0,649(*)	-0,522(*)	-0,474
Logra realizar la tarea Sally y Annie	0,409	0,000	0,000	-0,653	-0,277	-0,223	-0,210
Logra realizar la tarea Contenido Inesperado	0,360	0,156	-0,396	0,064	0,222	-0,083	-0,192
Logra realizar la tarea Lámina de intención Pesca	0,081	-0,210	0,017	-0,358	-0,170	-0,367	-0,075
Logra realizar la tarea Lámina de intención Cazador	0,095	0,225	-0,186	0,189	0,480	-0,225	0,318
Logra realizar la tarea Acción vs Intención	0,157	0,018	0,251	-0,006	0,169	-0,366	0,407

* La correlación es significativa al nivel $p < 0,05$ (bilateral).

3. Discusión

Según los resultados obtenidos en la investigación, se observa que existen relaciones significativas entre las dimensiones temperamentales y de carácter y el desarrollo de la ToM, específicamente, en el sexo masculino se denota una prevalencia de criterios morales que interfieren en el comportamiento y de esta manera el desempeño en ToM se ve influenciado por la dificultad para engañar y mentir en un contexto de evaluación. En el caso de las niñas, se observó que en su mayoría tienen un perfil temperamental enfocado hacia la cooperación, lo cual marca un patrón de lectura de estados mentales que presta énfasis a la consecución de metas comunes.

Se observó que el perfil temperamental predominante en los participantes del estudio está relacionado con puntajes altos en Autotrascendencia y Autodirección y puntajes bajos en Evitación del daño para ambos sexos. Mientras que las demás dimensiones temperamentales puntuaron alrededor de la media. Estos resultados son similares a los encontrados por Constantino et al., (2002) en la validación del instrumento “Temperament and Character Inventory” (preschool TCI), excepto en Autodirección y Autotrascendencia. Estos resultados se pueden deber a que la calificación de Autotrascendencia arrojó resultados poco discriminativos, ya que la tendencia de respuesta de los padres era muy similar en cada uno de los ítems de esta dimensión. Es decir, los ítems se referían a actividades cotidianas que los niños suelen disfrutar en nuestra cultura, de ahí que la puntuación sea elevada en comparación con el estudio antecedente. En el caso de autodirección, una de las posibles razones para que estos resultados sean diferentes, es que culturalmente las pautas de crianza han cambiado al igual que los roles parentales y como lo plantea María Cristina Tenorio, la modernidad ha entronizado a los hijos, lo que implica que en nuestro contexto los niños comienzan a ingresar a preescolares a temprana edad, lo cual facilita la individuación, genera independencia y acelera la socialización secundaria (Berger & Luckmann, 1986).

En cuando a la evaluación de la ToM, se encontró que tanto en el sexo masculino como femenino el desempeño en las tareas fue bajo en la lectura de deseos, mientras que en la lectura de creencias e intenciones presentaron puntajes moderados y altos respectivamente. Además se observó que aparte del acierto o no en las tareas, los niños manifestaban diferentes habilidades mentalistas para intentar resolverlas.

Dentro de esta evaluación, este ascenso en el desempeño puede estar relacionado con el proceso de concentración, ya que al comienzo se dificultaba obtener la atención de los niños y sus respuestas eran más aleatorias e impulsivas pero luego estos iban mejorando en la ejecución e iban entendiendo la dinámica en la que operaban las tareas, pues según lo explican Towse & Cowan (2005), a medida que se repite las consignas y las tareas, la memorización de estas ya no interfiere en el desempeño de las mismas. Además, para que un niño logre leer las intenciones de los demás se ha demostrado que este contiene la capacidad de leer deseos y creencias (Villanueva, 1998).

En los resultados de Cooperador Competidor se encontró que el 70,58% de los participantes que lograron realizar la tarea, eran varones, lo que muestra que estos pueden tener una tendencia más marcada a competir que a cooperar, puesto que la tarea se resolvía acertadamente cuando se conseguía esconder su deseo para engañar a su competidor. Carol Gilligan (1985) plantea una teoría sobre el desarrollo moral en el sexo femenino en la cual expande la visión planteada por los estudios de Kohlberg (1998) y Piaget (1974), en esta teoría propone que los niños construyen relaciones interpersonales de manera jerárquica y tienden con más frecuencia a competir, mientras que las niñas en su mayoría generan relaciones sociales en red, de manera recíproca y suelen cooperar para alcanzar metas comunes (Gilligan, 1985).

Frente a las estrategias que fueron utilizadas por los niños para resolver la tarea, se encontró que la más utilizada fue persuasión con un 73,33%, seguido por la realización de acuerdos mutuos con un 46,66% y, por último, la conducta de esconder el juguete con un 26,66%. La utiliza-

“... los niños construyen relaciones interpersonales de manera jerárquica y tienden con más frecuencia a competir, mientras que las niñas en su mayoría generan relaciones sociales en red, de manera recíproca y suelen cooperar para alcanzar metas comunes”

ción de al menos una de estas estrategias por la mayoría de los participantes (80%), denota que aun cuando el 43,34% no consiguieron resolver la tarea, sí utilizaron habilidades mentalistas para intentar hallar una opción. Esto pone de manifiesto el gran repertorio de conductas y cogniciones que están relacionadas con la teoría de la mente y que muchas veces se escapa a los instrumentos de evaluación, como lo plantean Gopnik, Slaughter & Meltzoff (1994), quienes consideran excesiva la importancia que se le ha otorgado a las tareas de la falsa creencia como ejemplo único de la comprensión de la Teoría de la Mente.

Los niños tuvieron un rendimiento por debajo de lo esperado en la tarea de Sally y Annie (53,33% de acierto) en comparación con las investigaciones realizadas por el autor de la tarea (Wimmer & Perner, 1983), sin embargo, si se observan otras investigaciones como la de Villanueva (1998), su porcentaje de acierto para las tareas de falsa creencia fue de 30% a los 4 años y 50% a los 5 años. Y aunque lo esperable sería que la gran mayoría de los niños, mayores de 4 años, deberían resolver la tarea con éxito, los resultados de la tarea Contenido Inesperado,

que igualmente hacía parte de la evaluación de las creencias, muestran que los niños evaluados alcanzaron un mejor desempeño (73,33%), lo que coincide con Villanueva (1998) quien observó mayor porcentaje de acierto en la tarea de Contenido Inesperado y considera que esta situación puede deberse a un efecto facilitador adicional que esta presenta sobre las demás.

En cuanto a las correlaciones, se encontró que en el sexo masculino la dimensión temperamental de Cooperación correlacionó positivamente con el acierto en la tarea Contenido Inesperado (0,589), lo que probablemente se deba a que los niños que poseen un alto nivel de cooperación tienen mayor participación en actividades sociales que exigen lectura de los estados mentales de los demás, y al enfrentarse a la tarea propuesta (Contenido Inesperado), es posible que estos niños tengan mayor destreza para diferenciar las creencias individuales de las de los otros. Como lo explica Dawkins (1989), la conducta de cooperación se dirige hacia metas comunes e implican un beneficio para sí mismo, esta conducta se ubica entre los extremos del egoísmo y el altruismo, por ello se contemplan tanto las propias intenciones como las del otro, según la información que cada uno posee sobre la situación.

Evitación del daño mostró una correlación negativa con el logro de la tarea de Contenido Inesperado (-0,504) la cual requiere una situación social simulada, donde el niño pone en juego no solo las habilidades mentalistas sino también sus habilidades sociales. Entonces podría ser que niños inhibidos y un poco tímidos presenten algunas dificultades en la ejecución de esta tarea. Según Riviere (2002):

La teoría de la mente, es una capacidad cognitiva que está al servicio tanto de las

interacciones competitivas como de las comunicativas. Los contextos de interacción lingüística, como las conversaciones, plantean exigencias muy rigurosas de velocidad, complejidad y eficiencia de las inferencias mentalistas. Con independencia de que tales inferencias se realicen -como suele suceder- por debajo del umbral de la conciencia o por encima de ello, lo cierto es que constituyen el substrato cognitivo gracias al cual las interacciones lingüísticas humanas no solo poseen una estructura simbólica compleja y se refieren intencionalmente a contenidos, sino que poseen propiamente un sentido (p.22).

Sin embargo Wellman (2011) propone que niños con alto nivel de “withdrawn” (retirado, tímido, no le gusta involucrarse con los otros) tienen un mejor desempeño en teoría de la mente, explicando que estos niños tienen una mayor capacidad reflexiva y tienen mayor facilidad para acceder a la creencia propia y a la creencia de los demás

Autodirección obtuvo una correlación negativa con el logro en la Lámina de Intención Pesca (-0,575), una manera de explicar esta correlación, es que cuando niño presenta una alta autodirección, es decir, independiente, con iniciativa propia y normativo, se cohibía al dar la respuesta, porque para acertar en esta tarea implicaba la expresión del engaño plasmado en la lámina, lo que se ve obstruido por el juicio moral del niño. Según Piaget (1974) la moralidad se va desarrollando simultáneamente con la esfera cognoscitiva del niño. En la primera etapa de la moralidad llamada heterónoma (moralidad de represión), el niño emite juicios simples y rígidos que tienden a ser autorreferidos por lo que no logran identificar una alternativa neutral,

puesto que creen que las reglas son inalterables y que el comportamiento es bueno o es malo.

Por otra parte, en las correlaciones identificadas en el sexo femenino, se encontró que en el caso de Cooperación correlacionó con un bajo desempeño en la realización de la tarea Cooperador Competidor (-0,608), debido a que como se dijo anteriormente, las niñas tienden a tener una tendencia más marcada a cooperar que los niños (Gilligan, 1985) y esta tarea requiere de un mayor nivel competitivo. Estos hallazgos no se pueden interpretar como que las niñas tienen un desempeño más bajo en la inferencia de los deseos de los otros, ya que la cooperación requiere habilidades mentalistas, relacionadas con la comprensión de las necesidades de los otros, realizar un plan conjunto y participar en redes sociales complejas o como lo explica Piaget (1974), lo que permite el surgimiento de las relaciones de cooperación es la progresiva disminución del egocentrismo infantil así como la convivencia cada vez mayor con niños y niñas de la misma edad, ya que ello facilita que los intercambios sociales y cognitivos sean cada vez más frecuentes. Por ejemplo, en las grabaciones se observaba que las niñas en vez de esconder el juguete (-0,522) o competir, preferían persuadir, buscar soluciones alternas y realizar acuerdos mutuos, lo cual es una estrategia que también correlacionó de manera positiva con la dimensión de Cooperación (0,509).

Finalmente, cabe indicar que los hallazgos y referentes que se encuentran en este estudio están directamente implicados con el desarrollo de la primera infancia, por consiguiente con la iniciación en el sistema escolar. Como se sabe, los niños entre cuatro y cinco años desarrollan habilidades muy específicas e importantes para fases posteriores. En este sentido, Puche (2009) propone cuatro elementos centrales que suceden

en este momento del desarrollo: uno de estos elementos es el desafío de generar una relación con otros, en especial con los pares, y regular el propio comportamiento. Otro elemento es progresar en la habilidad de anticipar y adoptar los puntos de vista de otras personas e interactuar con ambientes sociales complejos. Un tercer componente es el juego cooperativo y la forma que se asumen los roles, lo cual tiene que ver con la definición de la personalidad, la construcción del criterio moral y de los autoesquemas. Por último, se encuentra el establecimiento de relaciones de amistad que constituye el andamiaje de la expresión y control de las emociones.

Ahora bien, la misma autora, propone un modelo para que los ambientes educativos fomenten el desarrollo de los elementos descritos anteriormente, con el fin de que los aprendizajes sean significativos e idóneos para esta fase etaria. En primera instancia, plantea que las actividades que se proponen en la escuela sean estructuradas, es decir, que contengan un objetivo y un tema sobre los cuales hacer énfasis. Además es importante que exista un contexto de interacción donde puedan tener espacios tanto de interacción social como de reflexión consigo mismos. Este ambiente de aprendizaje significativo debe contener situaciones problema que lleven al niño a generar alternativas de solución y escoger la mejor opción en términos de viabilidad, eficacia y eficiencia. Igualmente es importante que las situaciones exijan competencias variadas, por ejemplo, que una misma actividad requiera motricidad fina, motricidad gruesa, habilidad cognitivas, metarrepresentacionales y comunicativas (Puche, 2009).

Un ambiente educativo diseñado de esta manera, claramente favorece el desarrollo de habilidades mentalistas y demás aspectos que están

“El ambiente de aprendizaje significativo debe contener situaciones problema que lleven al niño a generar alternativas de solución y escoger la mejor opción en términos de viabilidad, eficacia y eficiencia”

implicados en el desarrollo en estas edades, dejando de lado los planes curriculares tradicionales que se centran más en la transmisión de conceptos y adquisición de conocimientos académicos alejados de la experiencia cotidiana. Entonces, esta propuesta es la perspectiva bajo la cual los aprendizajes devienen vivenciales para el contexto y coherentes con el desarrollo de las habilidades interpersonales que son tan importantes en esta edad.

4. Recomendaciones

Se sugiere continuar con esta línea de investigación en desarrollo infantil, ya que en el país no se registran estudios que describan la influencia o la relación directa entre el temperamento y la Teoría de la Mente en niños preescolares, que puedan servir de base para el desarrollo de nuevas intervenciones al modelo educativo.

Se podría mejorar la confiabilidad y representatividad de esta investigación a través de la validación del inventario (Preschool TCI) en la ciudad de Medellín y la realización del estudio con una muestra representativa y aleatoria.

Referencias

- Albores, L., Márquez, E. & Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud Mental*, 26(3), 16-26.
- Arias Vega, L. (2008). *Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia). Recuperado de <http://espacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned:Psicologia-Larias/Documento.pdf>
- Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Baron Cohen, S. (1989). The Autistic Child's Theory of Mind: A Case of Specific Developmental Delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-298.
- Baron Cohen, S. (1995). *Mind blindness: An Essay on autism and Theory of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermúdez, M. (2009). Teorías infantiles de la mente y lenguaje: ¿Un problema de huevo o gallina? *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(1), 67-85.
- Call, J. & Tomasello, M. (2008). Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? 30 years later. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(5), 187-192.
- Calkins, S.D. (2011). El temperamento y su impacto en el desarrollo infantil: Comentarios sobre Rothbart, Kagan y Eisenberg. En Tremblay RE, Boivin M, PetersRDeV, (Eds.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/Pages/PDF/CalkinsESPxp1.pdf>
- Cloninger, C.R. (1987). A Systematic Method for Clinical Description and Classification of Personality Variants, *Archives Genetic Psychiatry*, 44(1), 573-588.
- Cloninger, C.R. (1994). Temperament and Personality. *Current Opinion Neurobiology*, 4(1), 266-273.
- Cloninger, C.R., Svrakic, D.M. & Przybeck, T.A. (1993). Psychobiological model of temperament and character, *Archives Genetic Psychiatry*, 50(1), 975-990.
- Constantino, J., Cloninger, C., Clarke, A., Hashemi, B. & Przybeck. (2002). Application of the seven-factor model of personality to early childhood. *Psychiatry Research*, 109(3), 229-243.
- Dawkins, R. (1989). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat.
- Dolcet, J. (2006). *Carácter y temperamento: similitudes y diferencias entre los modelos de personalidad de 7 y 5 factores*. (Tesis doctoral, Universitat de Lleida).
- Fernández, M.A. (2009). *Relaciones del temperamento del niño con su ajuste y rendimiento escolar a los 11 años de edad*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/31762>
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gopnik, A., Slaughter, V. & Meltzoff, A. (1994). Changing your Views: How Understanding Visual Perception Can Lead to a New Theory Of The Mind. En C. Lewis y P. Mitchel (Eds.), *Children 'S Early Understanding of Mind: Origins and Development*. Hove: Erlbaum.
- Hadwin, J., y Perner, J. (1991). Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 215-234.
- Harris, P. L. (1989). *Children and Emotion*. Oxford England: Basil Blackwell, Ltd.
- Infante, P. (2002). *Estudio de variables psicológicas en pacientes con dolor crónico*. (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona).
- John, O.P., Robins, R.W. & Pervin, L.A. (2008). *Handbook of Personality. Theory and Research*. New York: The Guilford Press.
- Kohlberg, L. (1998). *De lo que es a lo que debe ser: como cometer la falacia naturalista y vencerla en el estudio del desarrollo moral*. Buenos Aires: Almagesto.
- Kunihira, Y., Atsushi S, Dairoku, H., Wakabayashi, A. & Hasegawa, T. (2006). Autistic Traits in Non- Autistic Japanese Populations, Relationships with Personality Traits and Cognitive Ability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 553- 556.

- Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la Teoría de la Mente a la psicopatología del desarrollo. *Terapia psicológica*, 22(1), 61-67
- Lecannelier, F. (2006). *Apego, temperamento, mentalización y autorregulación: Un estudio longitudinal de los 12 a los 36 meses*. Memorias de las XIII Jornadas de investigación y segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/52489765/Lecannelier-Apego-y-Mecanismos-Regulacion2-1>
- Liu, D., Wellman, H.M., Tardif, T., & Sabbagh, M.A. (2008). Theory of Mind Development in Chinese Children: A Metaanalysis of False-Belief Understanding across Cultures and Languages. *Developmental Psychology*, 44(1), 523-531.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E. & Tuckey, M. (2002). Maternal Mind-Mindedness and Attachment Security as Predictors of Theory of Mind Understanding. *Child Development*, 73(6), 1715-1726.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Ley 1098 "Por la cual se expide el código de la infancia y adolescencia" (2006).
- Padilla, M., Rodríguez, O., & Fornaguera, J. (2009). Interacciones entre el entendimiento de la falsa creencia y el desarrollo de la habilidad verbal: Diferencias entre los sexos en edad preescolar. *Interdisciplinaria*, 26(2), 317-344.
- Perner, J. (1991). *Understanding the Representational mind*. Cambridge, MA: MIT Bradford Books.
- Peskin, J. (1992). Ruse and Representations: on Children's Ability to Conceal Information. *Developmental Psychology*, 28, 84-89.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Pickup, G. & Frith, C. (2001). Theory of Mind Impairments in Schizophrenia: Symptomatology, Severity and Specificity. *Psychol Med*, 31(2), 207-220.
- Pollice, R., Roncone, R., Falloon, IR., Mazza, M., de Risio, A., Necozone, S., Morosini & Casacchia (2002). Is Theory of Mind in Schizophrenia More Strongly with Clinical and Social Functioning than with Neurocognitive Deficits? *Psychopatology*, 35(5), 280-288.
- Premack, D. & Woodruff G. (1978). Does the Chimpanzee Have a Theory Of Mind? *Behavior Brain Science*, 4(1), 515-526.
- Puche, R. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Documento No. 10. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/.../articles-178053_archivo_PDF_libro_desar...
- Riviere, A. (2002). *Obras escogidas. Metarrepresentación y Semiosis*. Madrid: Médica Panamericana.
- Rothbart, M.K. (2004). Temperament and the Pursuit of an Integrated Developmental Psychology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 4(1), 492-506.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S., & Evans, D. (2000). Temperament and Personality, Origins and Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 122-135.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., Hersey, K.L., & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: the Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The Relation Between Children's and Mothers' Mental State Language and Theory-Of-Mind Understanding. *Child Development*, 73, 734-751.
- Tenorio, M.C (SD). *La familia ante el cambio, (SD)*. Recuperado de <http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cultura/MCT/Ponencias/La%20familia%20ante%20el%20cambio.pdf>
- Thomas A, Birch H, Chess S, Hertzig M & Korn S. (1963). *Behavioural individuality in early childhood*. New York NY: New York University Press.
- Thomas A., & Chess S. (1977). *Temperament and development*. New York, NY: Brunner/Mazel.
- Thomas A, Chess S, Birch HG. (1970). The Origin of Personality. *Scientific American*, 223(2), 102-109.
- Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M. & Pelegrín (2007). ¿Qué es la Teoría de la Mente? *Revista de neurología*, 44(8), 479-489.
- Towse, J. & Cowan, N. (2005). Working Memory and Its Relevance for Cognitive Development. En: Schneider, W., Shumann-Hengsteler, R. & Sodian, B. (Eds.), *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive*

functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind (pp.9-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Villanueva, L. (1998). *El rechazo entre iguales y la comprensión infantil de los estados mentales*. (Tesis doctoral, Universitat Jaume I). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/10517>

Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wellman, H. M., & Estes, D. (1986). Early Understanding of Mental Entities: A Reexamination of Childhood Realism. *Child Development*, 57, 910-923.

Wellman, H., Lane, J., LaBounty, J. & Olson, S. (2011). Observant, Nonaggressive Temperament Predicts Theory-Of-Mind Development. *Developmental Science*, 14 (2), 319-326.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs About Beliefs: Representations and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception. *Cognition*, 13, 103-128.