# Habilimen

## Programa de Desarrollo de Habilidades Mentalistas en Niños Pequeños

María Consuelo Sáiz Manzanares / José María Román Sánchez

editorialcepe.es

CEPE

# INDICE

**AGRADECIMIENTOS**. 11
**INTRODUCCIÓN**. 13

**PRIMERA PARTE. BASES PSICOLÓGICAS Y EXPERIMENTALES DEL PROGRAMA**

CAPÍTULO I: CONCEPTOS CLAVES EN EL DESARROLLO MENTALISTA 17

1. CONOCIMIENTO DEL MUNDO MENTAL. 20
   La creencia falsa. 20
   Desarrollo de los "verbos mentalistas". 24
   Desarrollo del pensamiento en los niños. 28
   La teoría de Wellman. 28
   Desarrollo del razonamiento de creencias. 29

2. METACOGNICIÓN Y DESARROLLO MENTALISTA: 31
   La Teoría de Flavell. 31
   La propuesta de Ann Brown. 33
   Las sugerencias de Doherty. 33

3. EL DESARROLLO DE HABILIDADES MENTALISTAS EN LA ESCUELA. 34

CAPÍTULO II: ANÁLISIS EXPERIMENTAL DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA 37

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS. 37

2. MÉTODO. 38
   Participantes. 38
   Instrumentos. 38
   Procedimiento. 39
   Diseño. 40

3. EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO SOBRE LAS HABILIDADES DE RESOLUCIÓN DE TAREAS MENTALISTAS. 40
   Análisis intragrupo. 40
   Análisis intergrupo. 43
   Análisis correlacional. 45

editorialcepe.es

**SEGUNDA PARTE. PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES MENTALISTAS EN NIÑOS PEQUEÑOS** ..... 49

CAPÍTULO III: ASPECTOS A TENER EN CUENTA ANTES DE APLICAR EL PROGRAMA ..... 51

1. INTRODUCCIÓN ..... 51
2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA ..... 51
3. OBJETIVOS ..... 52
   Del programa ..... 52
   De cada Unidad ..... 52
4. CONTENIDOS ..... 57
5. A QUIÉN VA DIRIGIDO ..... 61
6. CONDICIONES PREVIAS DE APLICACIÓN ..... 61

CAPÍTULO IV: UNIDADES DE TRABAJO PARA SU APLICACIÓN ..... 63

UNIDAD 1: HABILIDAD PARA LA RESOLVER PROBLEMAS INTERPERSONALES (I) ..... 64

UNIDAD 2: HABILIDAD PARA IDENTIFICAR CAUSAS Y EFECTOS DE LAS ACCIONES (I) ..... 72

UNIDAD 3: HABILIDAD PARA IDENTIFICAR CAUSAS Y EFECTOS DE LAS ACCIONES (II) ..... 81

UNIDAD 4: HABILIDAD PARA IDENTIFICAR LOS ESTADOS MENTALES DE LOS OTROS (I) ..... 86

UNIDAD 5: HABILIDAD PARA IDENTIFICAR LOS ESTADOS MENTALES DE LOS OTROS (II) ..... 93

UNIDAD 6: HABILIDAD PARA IDENTIFICAR LOS ESTADOS MENTALES DE LOS OTROS (III) ..... 100

UNIDAD 7: HABILIDAD PARA GENERAR CONSECUENCIAS (I) ..... 107

UNIDAD 8: HABILIDAD PARA EVALUAR (I) ..... 111

UNIDAD 9: HABILIDAD PARA EVALUAR (II) ..... 118

editorialcepe.es

UNIDAD 10: HABILIDAD PARA EVALUAR (III)..... 123

UNIDAD 11: HABILIDAD PARA UTILIZAR EL VERBO *OLVIDAR*..... 128

UNIDAD 12: HABILIDAD PARA UTILIZAR EL VERBO *CONOCER*..... 134

UNIDAD 13: HABILIDAD PARA UTILIZAR EL VERBO *ENSEÑAR*..... 141

UNIDAD 14: HABILIDAD PARA UTILIZAR EL VERBO *PREGUNTARSE*..... 147

UNIDAD 15: HABILIDAD PARA UTILIZAR EL VERBO *RESOLVER*..... 152

UNIDAD 16: HABILIDAD PARA UTILIZAR EL VERBO *SUPONER*..... 157

UNIDAD 17: HABILIDAD PARA UTILIZAR EL VERBO *COMPRENDER*..... 162

UNIDAD 18: HABILIDAD PARA UTILIZAR EL VERBO *EXPLICAR*..... 167

UNIDAD 19: HABILIDAD PARA UTILIZAR EL VERBO *APRENDER*..... 172

UNIDAD 20: HABILIDAD PARA UTILIZAR EL VERBO *RECORDAR*..... 177

UNIDAD 21: HABILIDAD PARA UTILIZAR EL VERBO *CREER*..... 181

UNIDAD 22: HABILIDAD PARA RESOLVER
TAREAS DE FALSA CREENCIA DE PRIMER ORDEN (I)..... 186

UNIDAD 23: HABILIDAD PARA RESOLVER
TAREAS DE FALSA CREENCIA DE PRIMER ORDEN (II)..... 192

UNIDAD 24: HABILIDAD PARA RESOLVER
TAREAS DE FALSA CREENCIA DE PRIMER ORDEN (III)..... 197

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**..... 205

**APÉNDICE 1: HOJA DE REGISTRO DE HABILIDADES MENTALISTAS**..... 211

**APÉNDICE 2: INDICADORES DE EVALUACIÓN POR UNIDADES**..... 213

editorialcepe.es

# INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas la forma de entender el funcionamiento de la mente ha cambiado sustancialmente. Se ha completado en gran medida desde los estudios del desarrollo de la Teoría de la Mente y desde la inserción de éstos en el esquema del desarrollo cognitivo y metacognitivo. La adquisición de habilidades mentalistas (capacidad: de atribuir mente a otros, de predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales como las creencias y los deseos) se ha relacionado con los estudios de desarrollo cognitivo y metacognitivo. Las tendencias más actuales en psicología cognitiva del desarrollo relacionan el concepto de teoría de la mente con otros más tradicionales, en este contexto, como: metacognición, razonamiento, función ejecutiva, metamemoria, autorregulación y aprendizaje.

Las habilidades mentalistas forman un sistema conceptual que servirá para *comprender*, *interpretar*, *predecir* y poder *explicar* tanto la conducta propia como la de los otros. El desarrollo de una mente representacional implica la puesta en marcha de capacidades relacionadas con tener presente: situaciones, objetos y de ser capaz de combinarlas en un plano virtual.

Todo ello tiene una serie de implicaciones educativas que desde el marco curricular actual hacen referencia a un determinado tipo de *competencias*, relacionadas con los *procesos* de *predicción*, *planificación* y *autorregulación*.

En este libro, en primer lugar, analizaremos las líneas más relevantes que relacionan el concepto de *teoría de la mente* con los procesos de metacognición, función ejecutiva, metamemoria, autorregulación y aprendizaje, son las bases psicológicas del programa. En segundo lugar estudiaremos una aplicación de estos conocimientos en el marco de la escuela, son las bases experimentales del mismo. Y por último expondremos la estructura del programa de desarrollo en habilidades mentalistas con todos los materiales necesarios para su aplicación en las aulas con niños pequeños.

editorialcepe.es

PRIMERA PARTE

# BASES PSICOLÓGICAS Y EXPERIMENTALES DEL PROGRAMA

editorialcepe.es

editorialcepe.es

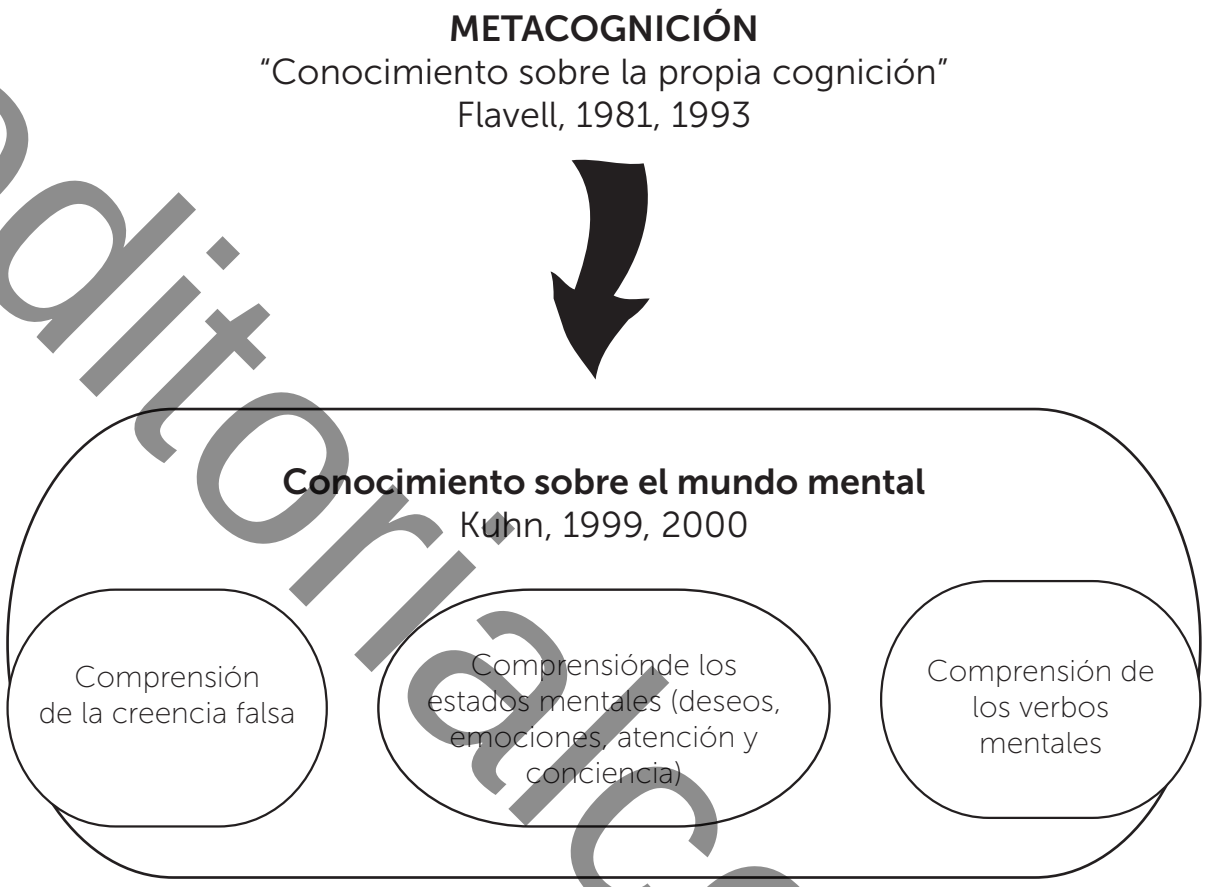
## Capítulo I

# CONCEPTOS CLAVES EN EL DESARROLLO MENTALISTA.

En las últimas décadas en el marco de la psicología cognitiva y de la psicología evolutiva se han ido desarrollando investigaciones que, si bien en un inicio fueron independientes, en la actualidad se han situando en un entorno de complementariedad, que posibilita la interrelación entre campos de conocimiento como el cognitivo, metacognitivo y evolutivo. Basando además la aplicabilidad de los resultados al entorno de la educación familiar y de la educación escolar.

En este capítulo nos vamos a centrar en la relación entre el constructo "metacognición" y el "desarrollo de habilidades mentalistas" partiendo de la taxonomía propuesta por Schneider y Lockl, 2002 (citado en Goswami, 2008). Dicha clasificación intenta relacionar, por un lado los estudios sobre *metacognición* [tanto tradicionales (Flavell y Wellman, 1977) como más actuales (Kuhn, 1999, 2000)] con las investigaciones sobre *teoría de la mente* (Wimmer y Perner, 1983).

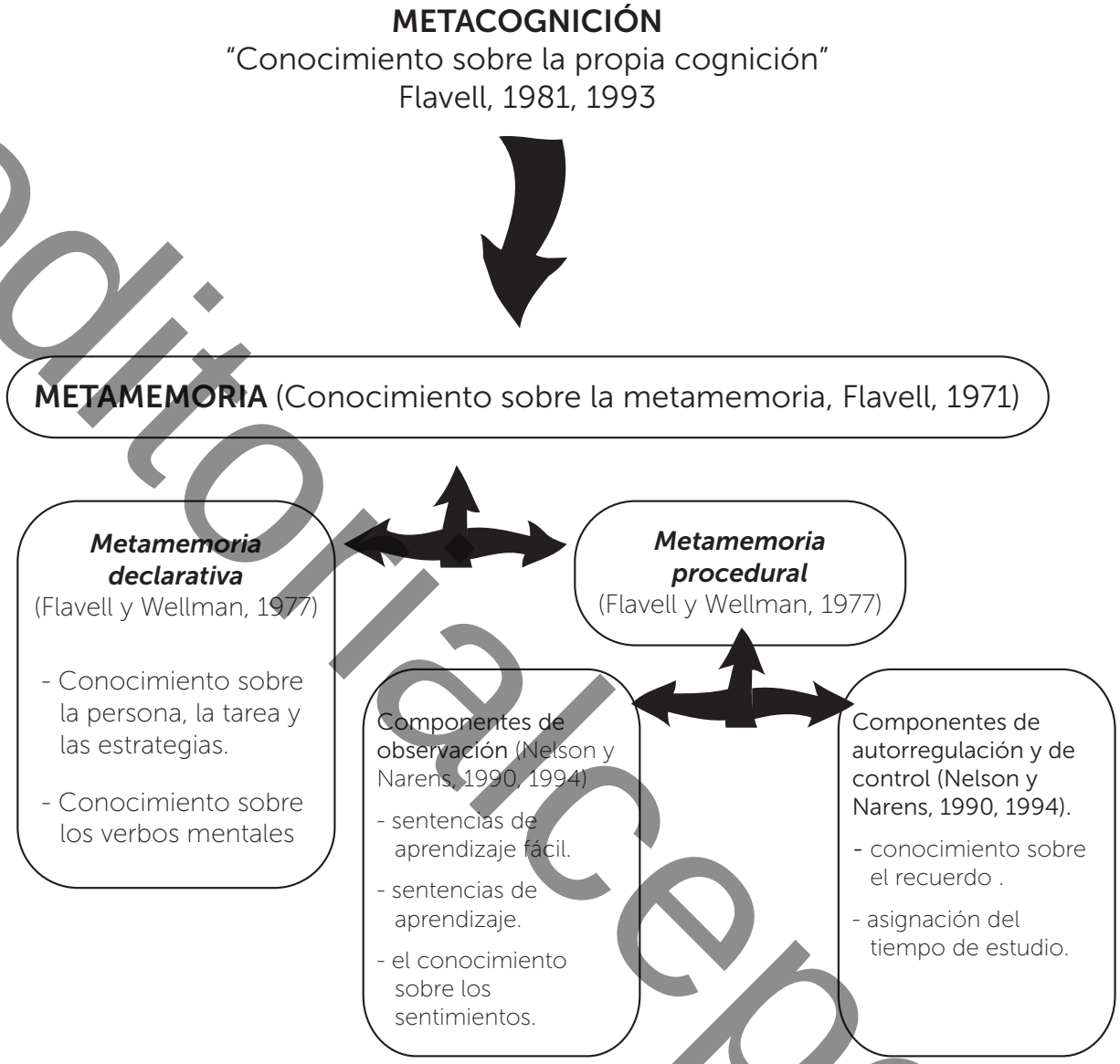
Schneider y Lockl (2002) entienden que el término *metacognición* abarcaría tanto los estudios sobre teoría de la mente como los referidos a *metamemoria*. La metacognición se relacionaría con el conocimiento acerca del propio conocimiento y los estudios de teoría de la mente harían referencia al mundo mental (Kuhn, 1999, 2000). Entre sus investigaciones destacarían: la comprensión de la falsa creencia, la comprensión de los estados mentales como los deseos y las emociones, así como la atención y la conciencia, y por último la comprensión de los verbos mentalistas (cuadro 1).




**CUADRO 1.** Relación entre "metacognición" y "conocimiento sobre el mundo mental" (adaptado de Schneider y Lockl, 2002.

Por otro lado, pero regido también por el *conocimiento metacognitivo*, estarían los estudios sobre el conocimiento de la propia memoria –*metamemoria*–, (Flavell, 1971) y los más actuales sobre las *metaestrategias de conocimiento* (Kuhn, 1999, 2000). Pudiéndose diferenciar primero la *metamemoria declarativa* (Flavell y Wellman, 1977) en la que se distinguen por una parte las investigaciones sobre el *conocimiento* de la *persona*, la *tarea* y las *estrategias* y por otra la comprensión de los *verbos mentalistas*. En segundo lugar estaría la *metamemoria procedual* (Flavell y Wellman, 1977) en la que se diferencian los *componentes de observación* (Nelson y Narens, 1990; 1994) y los *componentes de control y autorregulación* (Nelson y Narens, 1990; 1994) (cuadro II).

editorialcepe.es




**CUADRO 2.** Relación entre "metacognición" y "conocimiento en metamemoria", (adaptado de Schneider y Lockl, 2002).

Con el fin de ampliar los conceptos sucintamente presentados en los cuadros I y II, abordaremos, en primer lugar, las teorías referidas al *conocimiento sobre el mundo mental*, diferenciando entre las investigaciones sobre la *creencia falsa* y la *comprensión de los verbos mentales*, y las desarrolladas por Wellman sobre el desarrollo del pensamiento en los niños. En segundo término, analizaremos el concepto *metacognición* y su relación con el desarrollo del *mundo mentalista*. En último lugar trataremos el desarrollo de las *habilidades metacognitivas* y *mentalistas*, contextos curriculares de *competencias*.

editorialcepe.es

## 1. CONOCIMIENTO DEL MUNDO MENTAL

Las investigaciones en este campo se iniciaron con los estudios de Premack y Woodruff (1978) con una chimpancé llamada Sara. Para estos autores lo importante fue comprobar que la chimpancé se daba cuenta no sólo de que tenía un problema, sino que además se le atribuía la intención o el deseo de solucionarlo y predecía lo que tenía que hacer para poder resolverlo (Riviére y Núñez, 1996). Ello implicaba la capacidad de atribuir mente a otro, atribuir estados mentales como las *creencias*, los *deseos* y las *intenciones*. Dichos estados no se pueden observar de forma directa; precisan de la *inferencia* y sirven para *predecir* la conducta de aquellos organismos a los que observa. También sirven para poder *planificar* y *organizar* las conductas propias, en función de los objetivos propios, así como de las conductas de los otros. Más adelante hablaremos de aspectos relacionados con las competencias cognitivas y metacognitivas pero es importante reseñar la diferenciación que la psicología cognitiva y evolutiva va haciendo entre *saber alg*o y saber que se *sabe algo* (lo trataremos con más detalle cuando hablemos de la conceptualización de Flavell, 1993).

A esa capacidad de conocer los estados mentales de los otros y emplear ese conocimiento para predecir su conducta, se le ha denominado"Teoría de la Mente". Dicha capacidad sería un prerrequisito para comprender el entorno social y ser competente socialmente (Wellman, 1900; Astington y Jenkins, 1995). El desarrollo de estas capacidades mentalistas tiene mucha relación con las competencias sociales y de cooperación interactiva necesarias en contextos escolares (Riviére y Núñez, 1996).

Analizaremos dos conceptos fundamentales para la comprensión del mundo mental: creencia falsa y verbos mentalistas.

### 1. La creencia falsa

Dennett (1987) propuso dos criterios para explicar la *atribución de creencia*. Por un lado, el sujeto que tiene desarrollada la Teoría de la Mente tiene que ser capaz de: *poseer creencias* sobre las creencias de los otros y diferenciarlas de las propias, así como de *planificar o predecir* algo en función de esas creencias de otros y diferenciarlas de las propias. Este autor distinguió tres sistemas con diferentes niveles de intencionalidad.

El primero es el *sistema de orden cero*. En este nivel no se reconoce intencionalidad, aún no se tienen *creencias* o *deseos*.

El siguiente es un *sistema intencional de primer orden*. Dicho sistema tiene creencias y deseos, puede predecir la conducta teniendo en cuenta dichas *creencias* y *deseos*, pero no tiene creencias sobre las creencias de los otros. Actúa para influir en lo que otro sujeto hace, no en lo que piensa.

Y, por último, estaría el *sistema intencional de segundo orden*. Tiene creencias y además es un *sistema recursivo*, es decir, puede reflexionar sobre sí mismo y tener creencias sobre sus propias creencias y actuar para influir en lo que otros piensan (Astington, 1998).

editorialcepe.es

En el ser humano la atribución de esos deseos y creencias se explicita a través del *lenguaje* (ya sea éste encubierto o manifiesto). Wimmer y Perner (1983), desarrollaron lo que se ha venido a llamar la *Teoría de la falsa creencia*. Estos autores presentaban a los niños una historia mediante juguetes a pequeña escala, en la cual había dos protagonistas, dos niños o dos niñas en una habitación. Uno de ellos, al que llamaremos David, posee un objeto que resulta atractivo al otro (una canica, una pelota, una muñeca…) y que guarda en un lugar (una caja o un baúl…) y seguidamente se va de la habitación. Entonces el segundo niño, al que llamaremos Juan, coge la canica y la cambia de sitio, la esconde en otro sitio (una cestita, …) que hay en la misma habitación. Al poco tiempo vuelve el primer niño, David y es cuando se le pregunta al niño o a la niña que observa la historia: "¿Dónde buscará David su canica?". Aquí el niño/la niña experimental tiene que ser capaz de ponerse en el lugar del otro y diferenciar entre lo que él sabe que pasó realmente (porque ha visto desde fuera toda la secuencia de la historia) y lo que uno de los niños (David) sabe realmente.

Muchos investigadores piensan que hay una fase crítica en el desarrollo de la capacidad de *inferir falsas creencias* que abarcaría de los tres a los cinco años. Los estudios de Peskin (1992) (citado en Riviére y Núñez, 1996) diferencian tres momentos evolutivos del engaño tácito.

El primero, hacia los tres años, en el que los niños parecen no ser capaces de emplearlo. El segundo, hacia los cuatro años, en el que aún no emplean estrategias de engaño tácito, pero sí pueden elaborarlas en función de su experiencia y un tercer momento, en el que el engaño ya se utiliza de una forma más fácil, más natural y se sitúa entorno a los cinco años.

Más adelante, la Teoría de la Mente se irá haciendo cada vez más perfecta a través de los mecanismos de *potencia* y de *recursividad*. Lo podemos ver en las "tareas de segundo orden". En ellas, el niño debe de inferir la creencia falsa de un sujeto a cerca de la que otro sujeto tiene, es decir, debe de "representarse una representación respecto de una representación". El experimento es semejante al anterior, con la salvedad que el primer personaje –que en nuestro caso era David– al salir de la habitación puede ver a través de una ventana lo que está ocurriendo; es decir, que Juan le ha cambiado la canica de lugar. Ahora David ya no tendrá una *creencia falsa* de lo que ha ocurrido, sino una creencia verdadera. Al niño experimental se le pueden hacer dos preguntas: "¿Dónde cree David que está la canica?" (pregunta que implica *creencia verdadera*) y "¿Dónde piensa, dónde cree Juan que David buscará la canica?" (pregunta que implica creencia falsa así, como un alto nivel de recursividad); según los datos experimentales esta pregunta es contestada de forma correcta por los niños de seis años y medio aproximadamente (Núñez y Riviére, 1996).

Perner y Wimmer (1983) clasifican las creencias en dos tipos: las de *primer orden*, que son las que los niños piensan sobre hechos reales: "Sonia piensa que Andrea está enfadada"; y las de *segundo orden*, que permiten al sujeto pensar sobre los pensamientos de los otros niños: "Sonia piensa que Sofía piensa que ella está enfadada con ella".

Otra clasificación sobre el desarrollo de la teoría de la mente es la de Flavell, Miller y Miller (1993). Para ellos los niños desarrollan teoría de la mente a lo largo de cinco estadios sucesivos:

editorialcepe.es

*Primer Estadio*. Los niños atribuyen necesidades, emociones y otros estados mentales a los otros y usan términos como: conocer, recordar y pensar.

*Segundo Estadio*. Reconocen que la mente tiene relaciones con el mundo físico. Los niños comprenden que ciertos estímulos desarrollan ciertos estados mentales y éstos dan lugar a determinadas conductas.

*Tercer Estadio*. Los niños reconocen que la mente está separada del mundo físico. Una persona puede pensar sobre el mundo físico sin estar presente los elementos o eventos sobre los que piensa.

*Cuarto estadio*. La mente puede representar objetos y eventos presentes y no presentes, teniendo en cuenta que la representación puede ser falsa con relación al estado mental. Por ejemplo: una persona puede estar triste y sin embargo sonreír, dos personas pueden tener perspectivas y creencias diferentes sobre un mismo evento.

*Quinto estadio*. Los niños aprenden que la mente se activa mediante la interpretación de la realidad (estados mentales actuales dan lugar a emociones y éstas a inferencias sociales).

Para Flavell, Miller y Miller (1993) los estadios 1 al 3 serían los precursores de la *Teoría de la Mente*; relacionarían la mente con el mundo externo. Y los estadios 3 al 4 harían referencia a la *Teoría de la mente real* desarrollándose sobre los 6 años aproximadamente. El estadio 5 se relacionaría con una Teoría de la Mente más madura, que emerge más tarde y haría referencia a la capacidad del sujeto para reorganizar los estados mentales (deseos y creencias) que serán la base de una conducta intencional. Desde esta clasificación, la Teoría de la Mente iría más allá de la comprensión de la falsa creencia y explicaría por qué muchos niños sin ninguna patología pueden fallar su adquisición y desarrollo, ya que así entendida la Teoría de la Mente tendría varios niveles de desarrollo.

En una línea semejante de intentar explicar la complejidad de las tareas de teoría de la mente y cómo niños o niñas normales pueden fallar en su desarrollo, Muris, Steerneman, Meesters, Merckelbach, Horselenberg, Van den Hogen y Van Dogen (1999), basándose en la clasificación de Flavell, Miller y Miller (1993), señalan el desarrollo evolutivo de la adquisición de los conceptos mentalistas:

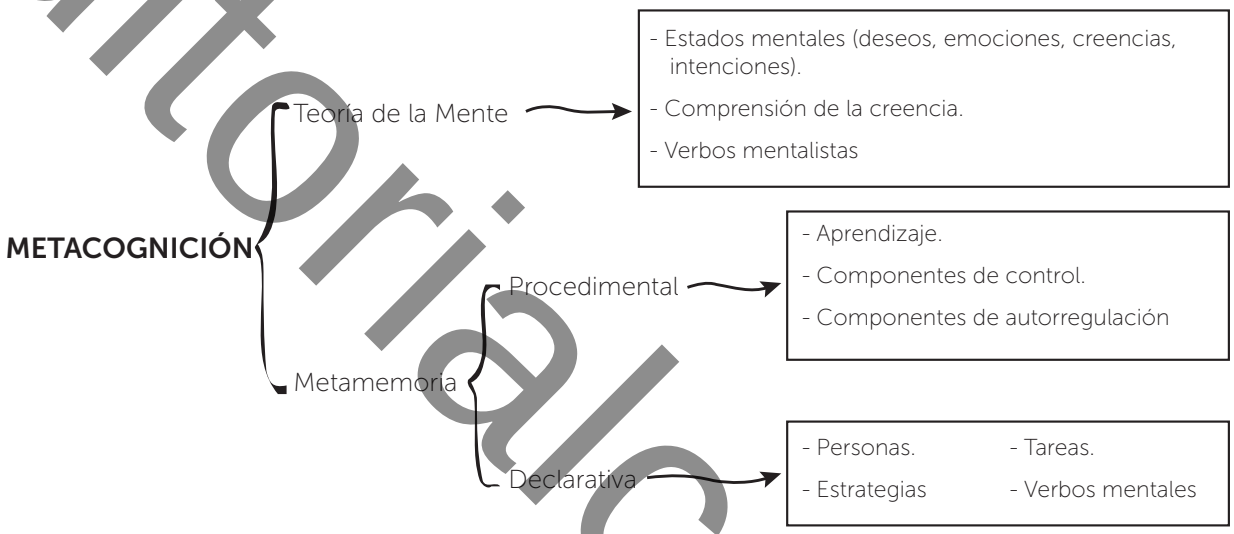
1. El precursor de la teoría de la mente: sería la *recognición de las emociones*.
2. Las primeras manifestaciones de la teoría de la mente, *comprensión de la falsa creencia*.
3. Aspectos más maduros de la teoría de la mente, *comprensión de las tareas de teoría de la mente de segundo orden*.

Estos autores encuentran que las puntuaciones de los sujetos (trabajaron con niños de 5 a 12 años) en la ejecución de tareas mentalistas aumentan significativamente con la edad. Así mismo señalan que el entrenamiento en programas específicos para el desarrollo de "habilidades mentalistas" y de competencia social tanto dirigidos a niños con autismo como a niños inmaduros mejora el resultado de los sujetos en tareas de Teoría de la Mente, si bien no observan en los sujetos generalización de lo aprendido a otros escenarios no experimentales.

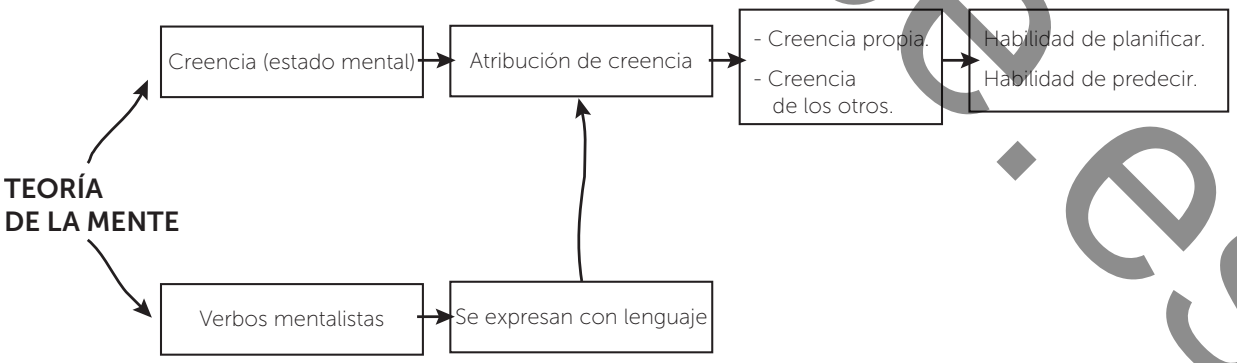
editorialsepe.es

En síntesis, la mente puede ser considerada un *constructo representacional*, tener mente equivale a tener *representaciones*, y atribuir mente equivale a *atribuir representaciones*. La *recursividad intencional* de los sujetos se sirve del *lenguaje* en muchas ocasiones para tratar de modificar los mundos mentales de los otros. Es por lo que el desarrollo de la Teoría de la Mente se nutre del desarrollo de la función *pragmática del lenguaje*, en concreto, del aspecto *declarativo*. La mente permite al sujeto relacionarse con sistemas de semejante complejidad al suyo o incluso superior.

En los cuadros 3, 4 y 5 exponemos un resumen de los constructos vistos hasta el momento, relacionándolos con el "desarrollo mentalista".

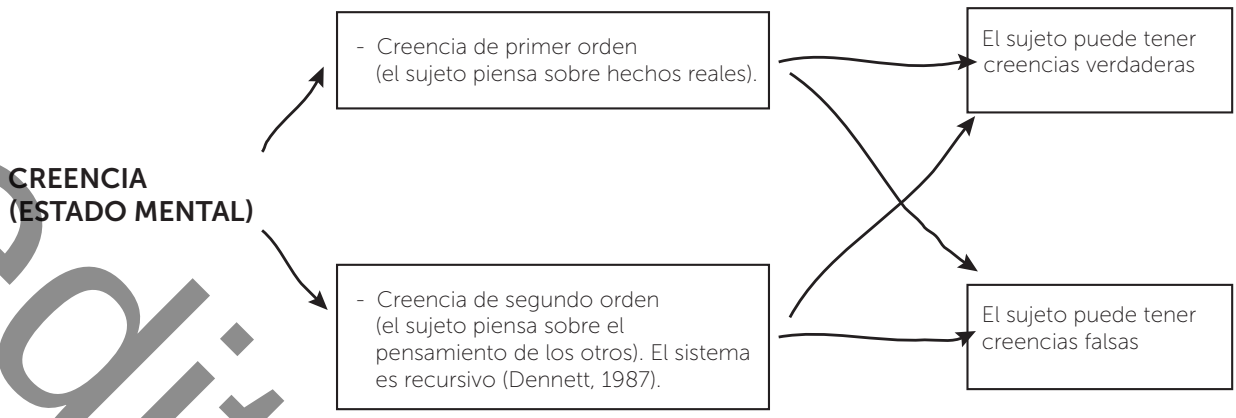



**CUADRO 3.** Relación del desarrollo metacognitivo y de la teoría de la mente, siguiendo la propuesta de Flavell, 1993.




**CUADRO 4.** Relación de la Teoría de la Mente con los conceptos de creencia y verbos mentalistas.

editorialcepe.es




**CUADRO 5.** Tipo de creencias que un sujeto puede desarrollar, siguiendo el esquema de Dennett, 1987.

## 2. Desarrollo de los "verbos mentalistas":

Los verbos mentalistas se han considerado expresiones metarrepresentacionales. El ser humano tiene la posibilidad de explicitar a través del lenguaje los estados mentales propios y las inferencias que hace respecto de los de los otros.

Antonietti, Liverta-Sempio, Marchetti y Astington (2006) analizan los estudios más representativos sobre la adquisición de la teoría de la mente y sus posibles relaciones con las "habilidades lingüísticas" asociadas a la adquisición y utilización de los verbos mentalistas.

Parece ser que existen relaciones entre las competencias semánticas y sintácticas de los niños y las competencias en la resolución de tareas mentalistas; aunque las competencias sintácticas por sí solas parecen no poder explicar el desarrollo mentalista (Astington, 2000; Charman y Shmueli-Goetz, 1998; Ruffman, Slade, Rowlandson, Rumsey y Garnham, 2003; Perner, Sprung, Zauner y Haider, 2003).

Respecto de la relación entre el desarrollo de habilidades mentalistas y el desarrollo semántico, Antonietti y otros (2006) encuentran altas correlaciones entre los verbos mentalistas y las tareas de primer orden y bajas correlaciones entre éstos y tareas de segundo orden. En las tareas de *primer orden* las preguntas representan *estados mentales* producidos por *actos mentales*; y en las de *segundo orden* las preguntas representan *actividades mentales*. Los verbos que estos autores incluyen en el "test de vocabulario metacognitivo" (Antonietti y otros, 2006) coinciden más con estados mentales que con actos mentales. Según estos autores las tareas de segundo orden incluyen un alto nivel de habilidades de pensamiento recursivo "yo pienso que él piensa que ella piensa", en los que los componentes lingüísticos y metalingüísticos juegan un rol menor.

editorialcepe.es

Otro factor importante para la comprensión del desarrollo mentalista es la variable edad. Papafragou, Cassidy y Gleitman (2007) estudiaron el desarrollo de verbos de corte mentalista como *pensar* o *conocer* y su relación con la edad. Éstos verbos no aparecen hasta que los niños tienen tres años y no se diferencian unos de otros hasta que tienen al menos cuatro años. Para estos autores las dificultades en adquirir los verbos mentalistas pueden ser explicadas por la dificultad que los niños tienen en observarlos, en experimentarlos. Dichos verbos precisan de marcos situacionales contextuales que favorezcan la experimentalidad y la comprobación de la causalidad de las proposiciones de las relaciones semánticas y sintácticas. La comprensión de los estados mentales se incrementa de forma significativa con la edad (Wimmer y Perner, 1983; Perner y Wimmer, 1985; Wellman, 1985; Gopnik y Astington, 1988; Wellman y otros, 2001).

La comprensión de la tarea de teoría de la mente de segundo orden es difícil en un tanto por ciento alto en todas las edades. Dicha complejidad se ha explicado desde varias hipótesis: la complejidad sintáctica de la misma, la edad de los sujetos y el desarrollo de los niveles representacionales (Olson y Astignton, 1993). Parece ser que las competencias metacognitivas en verbos mentalistas y en el desarrollo de la metarrepresentación son importantes para desarrollar de forma adecuada la creencia. Si bien sólo en la tarea de primer orden, ya que el vocabulario metacognitivo parece que considera los estados de primer orden, pero no tiene en cuenta la recursividad y por lo tanto no explicaría la adquisición de las tareas de segundo orden. Hay que entender que en las primeras el niño puede representar situaciones, pero en las segundas tiene que representar estados mentales; es decir, el contenido mental de un acto mental (Antonietti y otros, 2006).

Los verbos mentalistas expresan estados mentales, implican proposiciones que marcan una relación entre el sujeto, el contexto (proposiciones), la actitud (estado mental), y la parte del mundo real que se evalúa (Doherty, 2009). Los estados mentales han sido descritos como actitudes hacia proposiciones, la actitud sería el tipo de estado mental y la proposición el contenido sobre el qué trata. Si el contenido proposicional de la creencia del sujeto se corresponde con el estado de cosas en el mundo real, la creencia del sujeto será cierta y si no, será falsa (Astington, 1988 p. 91-92). En este marco es importante relacionar los *pensamientos* (son los estados mentales: creencias, deseos, intenciones y emociones) que un sujeto tiene con las *palabras* (la expresión verbal de los estados mentales) que emplea y con los *hechos* (las conductas). Sólo podemos observar las acciones y escuchar las palabras que otros emplean. Los estados mentales se infieren a partir del lenguaje y de las conductas (Astington, 1988 p.97).

En la comprensión por parte de los niños del lenguaje mentalista se deben de considerar, según Scholnick (1987, citado por Sotillo y Riviére, 2000), los siguientes aspectos

1. *Definición del espacio semántico del lenguaje de referencia mental*. Trata de la comprensión de aspectos representacionales y metarrepresentacionales.
2. *Definición de los procesos por los que el niño adquiere la comprensión de dichos procesos*. Hace referencia a la capacidad metacognitiva en los procesos de comprensión semántica.
3. *Definición del contexto en el que se usa ese lenguaje*. Hace referencia a la situación contextual en relación con el lenguaje, es decir, a los procesos pragmáticos.

pontificiaeae.es

Aquí se introduce otra variable importante para la comprensión de los estados de creencia (sobre todo de segundo orden), como es la *capacidad metacognitiva* en el desarrollo del proceso de comprensión (aspecto que abordaremos más adelante). En verbos mentalistas como "saber", que hacen referencia a *procesos mentales metacognitivos*, se marcará la diferencia entre lo que un sujeto sabe y el proceso que sigue para saber, es decir, la diferencia entre "saber algo" y "saber cómo se llega a ese conocimiento" (procedimiento).

Es importante tener en cuenta que detrás de cada verbo mentalista hay un proceso cognitivo y en ocasiones metacognitivo que va más allá del contenido semántico.

Los verbos mentalistas tienen tres propiedades importantes: la *factividad*, la *intensionalidad* y la *recursividad*. La *factividad* haría referencia a la propiedad de un verbo por la cual se supone la verdad de su predicado (Kiparsky y Kiparsky, 1970 citado por Riviére y Sotillo, 1998; Sotillo y Riviére, 2000a). Desde el punto de vista semántico-pragmático un verbo fáctivo se aplica sólo si el hablante tiene evidencia de que el complemento es verdadero (Abbedutto y Rosemberg, 1985 citado por Riviére y Sotillo, 1998 y Sotillo y Riviére, 2000).

Sotillo y Riviére (2000) en la revisión que hacen sobre las investigaciones referidas a verbos mentalistas, señalan que la adquisición de la factividad en los niños se inicia sobre los 4 años y continúa hasta la adolescencia. Es importante diferenciar entre los verbos factivos (saber, olvidar, recordar) y no factivos (pensar, creer y soñar), ya que con la edad mejora la adquisición de unos frente a otros.

La factividad se relaciona en algunos casos la *intensionalidad*. La intensionalidad de un verbo mental supone una ausencia de compromiso con la verdad del predicado de ese verbo (Searle, 1983 citado por Riviére y Sotillo, 1998 p.173).

Los *verbos mentalistas intensionales* hacen referencia a funciones mentales o cognitivas que el sujeto no puede ver directamente y *verbos mentalistas no intensionales* se refieren a funciones mentales o procesos que el sujeto aunque no puede ver si puede objetivar su proceso desde su propia ejecución.

Los verbos intensionales: 1.- No aseguran la veracidad de un enunciado; 2.- No se aseguran la existencia del elemento predicado y 3.- No se pueden sustituir ese enunciado por otro que tenga la misma referencia, *opacidad referencial* (Riviére, Sotillo, Sarriá y Núñez, 2000). Estos autores estudiaron las relaciones de los verbos: *recordar*, *creer* y *saber* en niños de 4,5 a 5,5 años. Parece ser que las relaciones entre la predicción y los verbos no intensionales como *recordar* y *saber* se cumplen pero esto no ocurre con el verbo intensional *creer*. La dificultad en la adquisición de los verbos iría desde el más sencillo *recordar*, después *saber* y el más complejo *creer*.

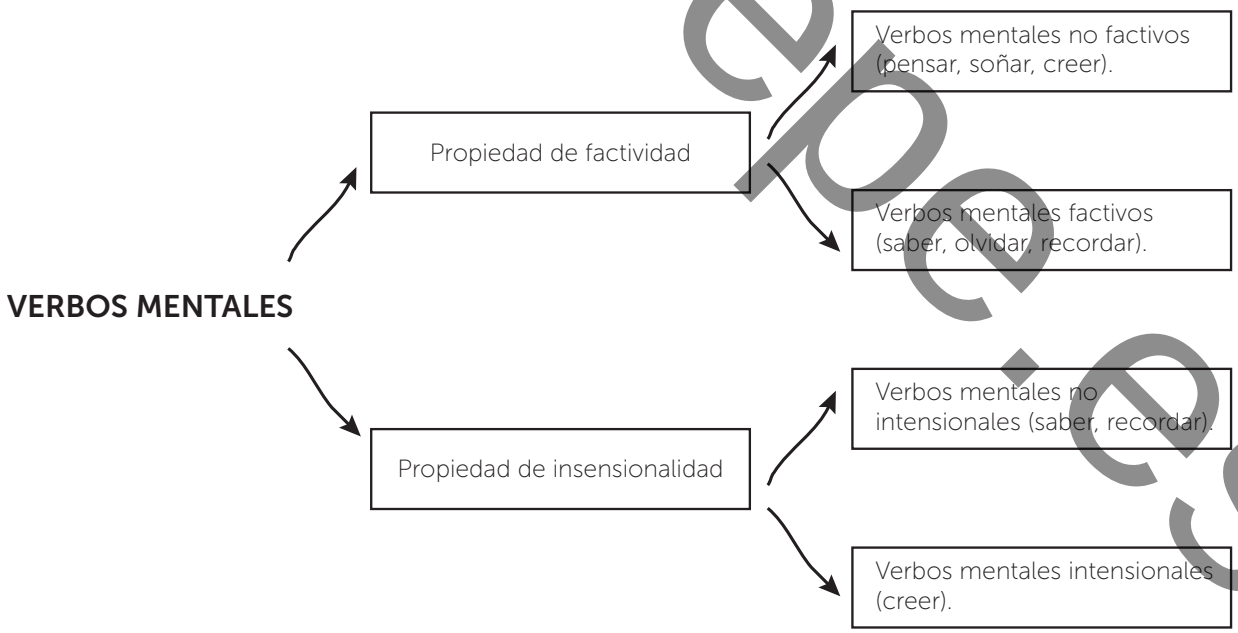
Lo cierto es que existen una serie de enunciados lingüísticos que son difíciles de medir y cuantificar, ya que tienen una referencia subjetiva. "Las oraciones de estados mentales tienen la peculiaridad de no parecer contradictorias, cuando sus predicados tomados aisladamente si resultan contradictorios" (Riviére, 2000a). Los verbos mentales suelen tener un predicado transitivo y requieren de un objeto mental para tener sentido (Riviére, 2000a). Los enunciados

editorialcepe.es

de referencia mental tienen contenidos que pueden hacer referencia a estados internos (Dennett, 1987). Los enunciados con verbos mentales tienen propiedades asimétricas e incluyen verbos: afectivos, sensoriales y cognitivos. Son complejos desde el punto de vista pragmático y siempre incluyen implícitamente un componente intensional tanto por parte del emisor como del receptor. Como ya hemos visto, desde el punto de vista semántico, tienen opacidad referencial (Riviére, Sarriá y Núñez, 2000) y cumplen las propiedades de la intensionalidad, también pueden ser factivos (por ejemplo "descubrir" pero no todos los verbos mentales lo son, algunos como "pensar" no lo son), este tipo de verbos se usan cuando el hablante tiene evidencia de que el complemento es verdadero. El verbo mental supone un proceso o quizás un estado, que permite crear un mundo imaginario o no y se analiza desde la psico-semántica del significado psicológico del lenguaje (Riviére y Sotillo, 2000).

Otra propiedad importante en los verbos mentalistas es la *recursividad*, hace referencia a los sistemas de segundo orden descritos por Dennett (1987). Un sistema recursivo tiene la capacidad de reflexionar sobre sí mimo y tener creencias sobre sus propias creencias y las de los otros (como hemos señalado anteriormente).

Así pues, la Teoría de la Mente se relaciona con el desarrollo de *estados mentales* y en este mundo complejo de interacciones, tanto competitivas como comunicativas, el desarrollo del lenguaje va a jugar un importante papel, aunque no es determinante ya que la teoría de la mente no se puede explicar únicamente por parámetros de desarrollo del lenguaje, sino que también se encuentran implicados importantes procesos cognitivos y metacognitivos que van más allá del desarrollo del lenguaje en sus aspectos pragmáticos (Riviére y Núñez, 1996).




**CUADRO 6.** Propiedades de factividad e intensionalidad en los verbos mentalistas.

editorialcepe.es

## Desarrollo del pensamiento en los niños:

### La teoría de Wellman.

Una teoría relevante para entender el desarrollo de la capacidad mentalista de los niños, es la teoría de Wellman. En este apartado vamos a hacer referencia a sus estudios sobre el desarrollo de las creencias y de los deseos. Las *creencias* las describe como"representaciones que conllevan una intención de capturar algo real" (Wellman, 1995). Las creencias pueden ser erróneas, no tiene porque existir una correspondencia entre *creer* y *saber*. Es decir, un sujeto puede creer algo que en realidad no es cierto o puede, en un momento dado, tener una ausencia de información sobre una situación o una persona que le impide tener un conocimiento real de las cosas y por lo tanto desarrollará una creencia falsa respecto de la situación.

Una de las líneas de su investigación sobre el conocimiento de los niños sobre la creencia, es ver si éstos conciben las acciones humanas como el resultado de estados internos de creencia. En esta tesitura este autor baraja tres conceptos importantes: la *creencia* (lo que alguien piensa o cree), el *deseo* (lo que una persona quiere), y la *relación* entre *deseo* y *creencia* (en ocasiones no coincide lo que uno desea con lo que uno cree) que es lo que se ha denominado *razonamiento causal*. El estudio del desarrollo de este razonamiento en los niños se ha analizado desde la comprensión de historias, los juicios morales, la percepción de la persona y la metacognición.

Wellman (1995) hace una síntesis de las investigaciones más relevantes en estos aspectos:

Los estudios de Stein y Trabassco (citados en Wellman, 1995) demuestran que los niños de 4 y 5 años comprenden la causalidad psicológica en historias sencillas y que emplean el conocimiento que ellos tienen, es decir, los niños poseen ciertas creencias que emplean en los procesos de resolución de tareas y que en función de las repuestas que dan a las situaciones y de las consecuencias de las mismas, experimentan emociones (alegría, tristeza…) correlativas a los resultados obtenidos. La crítica que Wellman (1995) hace a estos trabajos es que no han estudiado directamente el razonamiento que los niños emplean en la resolución de las tareas.

Otros autores han analizado las reacciones de los niños a las historias. Wimmer y Perner (1983) evalúan la *habilidad de predicción* en los niños sobre las creencias y deseos de los personajes de una historia. Los niños más pequeños fracasan en las preguntas de predicción, lo que según Wellman (1995) puede ser explicado porque realmente no tienen desarrollado el concepto de creencia y por ende no realizan un razonamiento adecuado de creencia-deseo; o bien porque, aunque se tenga tal capacidad de razonamiento, los niños más pequeños no pueden realizar un razonamiento creencia falsa-deseo.

editorialcepe.es

## Desarrollo del razonamiento de creencias

Wellman y Bartsch (1988), intentaron ver la evolución que los niños seguían en la discriminación de la independencia entre creencias y deseos. Un mismo deseo puede llevar a conductas y a razonamientos muy diversos dependiendo de las creencias de cada sujeto. Estos autores relataban a los niños historias en las que se les daba información sobre el deseo y la creencia de un personaje y luego se les pedía que *predijesen la acción* que iba a tener ese niño en función de los datos dados. Estos autores diferenciaron diez tipos de tareas:

1: Las de *creencia normativa* (en ellas el deseo y la creencia del personaje están explícitamente mencionadas y el objetivo es la localización actual del objeto desconocido). 2: *De no creencia* (se menciona el deseo del personaje y la creencia negativa que éste tiene del hecho, el objetivo es la localización actual del objeto desconocido). 3: *Las de creencia-no propia* (el deseo del personaje está explícitamente mencionado, respecto de la creencia primero se le pregunta al sujeto experimental cuál es su creencia al respecto y después se le atribuye al personaje la creencia opuesta, el objetivo es la localización actual del objeto desconocido). 4: Las de *creencia combinada* (se menciona el deseo del personaje de forma explícita, el personaje tiene una creencia inicial pero luego cambia a un deseo opuesto, y el objetivo es la localización actual del objeto desconocido). 5: Las de *creencia inferida* (se menciona explícitamente el deseo del personaje, no se menciona de forma explícita la creencia del personaje pero se dan datos sobre la misma que le pueden llevar al sujeto experimental a la inferencia, el objetivo es la localización actual del objeto desconocido). 6: *Creencia-control-inferida* (se menciona el deseo del personaje de forma explícita, el sujeto experimental ve que los objetos están en ambos lugares, no se menciona explícitamente ninguna creencia, pero se le dice que el personaje primero ha visto el objeto en un lugar y luego lo ha visto en el otro, el objetivo es la localización actual del objeto desconocido). 7: *Creencia-falsa explícita* (se menciona de forma explícita el deseo del personaje, se dice que el objeto sólo está en un lugar y se dice que el personaje cree que el objeto está en otro lugar). 8: *Creencia discrepante* (se menciona el deseo del personaje de forma explícita, el sujeto experimental ve el objeto en varios lugares, y la creencia del personaje es que el objeto está en un lugar, pero no en el otro). 9: *Creencia relevante* (el sujeto experimental ve los objetos en ambos lugares, se dice que el personaje cree que el objeto se encuentra en un lugar y no en otro, y se menciona de forma explícita el deseo del personaje). 10: La *creencia irrelevante* (el sujeto experimental y el personaje ven el objeto en ambos lugares, se le dice al sujeto experimental que el personaje tiene una creencia a cerca de un lugar que es irrelevante con su deseo y se menciona el deseo del personaje de forma explícita).

Responder de forma correcta implicaba realizar predicciones de acuerdo con las creencias del personaje. Los resultados indicaban que los niños de 3 y 4 años tenían puntuaciones correctas en un 85% y 89% respectivamente (teniendo en cuenta que el nivel de respuestas al azar era de un 50%). Estos autores realizaron un segundo experimento para intentar minimizar los posibles efectos de estrategias de respuesta diferentes a la comprensión de la creencia. En este segundo experimento se tenían en cuenta los resultados de otras investigaciones (Gopnick y Astington, 1988; Perner y Wimmer, 1987; Wimmer y Perner, 1983 citado en Wellman, 1995) que ponían de manifiesto que los niños entre cuatro a cuatro años y medio tenían dificultades en el razonamiento de predicción de las creencias del personaje

pdfmarcapages.es

que poseía una creencia falsa. Los resultados de este nuevo experimento indicaban que el rendimiento de los niños en tareas de creencia inferida, creencia de control inferida y creencia no propia tenían una media de éxito de 80%, 82% y 97% para los niños de tres, cuatro y cuatro años y medio respectivamente. En las tareas de creencia falsa explícita en niños de tres años el rendimiento era inferior al 50 % (lo esperado por azar) y en los de cuatro y cuatro años y medio superaba lo esperado por el azar.

Compararon también las tareas de creencia no-propia y creencia falsa explícita, comprobando que los niños de tres y cuatro años resolvían las primeras pero no las segundas. Una posible interpretación de los resultados de las investigaciones es que los niños pequeños pueden utilizar estrategias de evaluación de la realidad semejantes a las de los adultos y que desarrollan el proceso de razonamiento sobre la tarea.

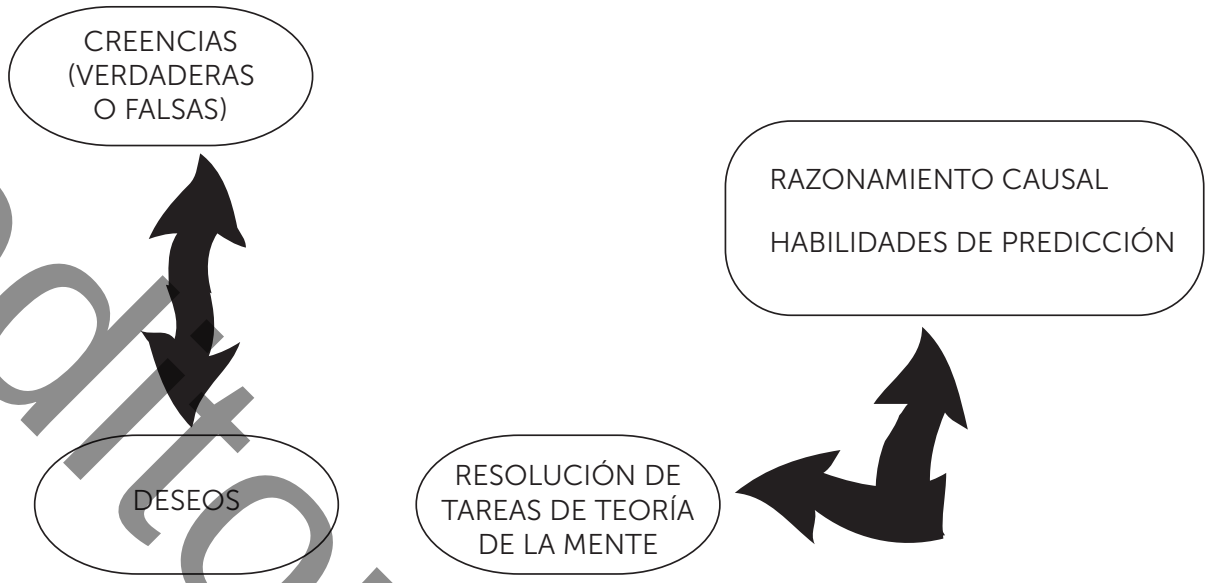
Estos autores diseñaron otro experimento con niños de tres años en los que presentaron una tarea de creencia discrepante (semejante a la de la creencia normativa del primer experimento, pero al igual que las tareas de creencia de control inferidas, los objetos se encontraban en ambos lugares y el sujeto experimental conocía el hecho). Los niños deberían de utilizar estrategias de evaluación de la realidad para resolver correctamente la tarea, por lo que las respuestas deben de considerar la creencia del personaje y no de la propia. En el primer estudio el 83 % de los niños obtuvieron respuestas adecuadas en tareas de creencia no-propia; en el segundo estudio la media se situó en un 63 %, y en este último experimento el nivel de aciertos fue de un 82 % en tareas de creencia discrepante.

Las conclusiones que aportan Wellman y Bartsch (1988), es que en las tareas con creencia inferida, en las de creencia no propia y en las tareas con creencia discrepante los niños de tres años muestran un rendimiento superior a lo esperado, para ellos un rendimiento correcto de manera constante en estas tareas no era posible si el niño sólo estuviese empleando estrategias de evaluación de la realidad y no un razonamiento sobre creencias. Sin embargo éstos niños aún seguían fracasando en las tareas de creencia falsa.

Una de las posibles explicaciones es el fracaso en transformar frases con el verbo"piensa" en frases que implican acción, es decir, emplean un verbo mental de una forma simple, lo traducen a un verbo de acción ("piensa"por"está"). Wimmer y Perner (1983) han explicado el hecho desde la imposibilidad por parte del sujeto experimental de manejar creencias contradictorias. Otros autores (Flavell, Green y Flavell, 1996; Gopnik y Astington, 1988 citado en Wellman, 1995 p. 94), han señalado que los niños pequeños no pueden concebir creencias o representaciones alternativas aplicadas a un mismo objeto o estado mental. Otra posible explicación es que los niños más pequeños (tres años) comprenderían que existen estados mentales pero tendrían dificultad en entender las relaciones causales entre ellos (Leslie, 1988; Forguson y Gopnik, 1988 citado por Wellman, 1995).

**A modo de síntesis**, señalamos que los estudios de Wellman (1995) apuntan a una nueva variable a tener en cuenta en la comprensión de cómo los sujetos adquieren las habilidades mentalistas: la capacidad para desarrollar razonamiento causal y razonamiento predictivo, sobretodo en las tareas de la creencia falsa. En el cuadro 6 resumimos los aspectos vistos en este apartado.

editorialcepe.es




**CUADRO 7.** Relación entre "interacción entre creencias y deseos" y el proceso de resolución de tareas de teoría de la mente según la teoría de Wellman (1995).

## 2. METACOGNICIÓN Y DESARROLLO MENTALISTA:

### La Teoría de Flavell.

Otra teoría relevante en la explicación del mundo mental en los niños ha sido la de Flavell. Éste autor junto con Ann Brown es uno de los representantes más significativos del desarrollo del término de metacognición (Sáiz, 2000).

La *metacognición* se puede entender según sus palabras como "conciencia y consideración por parte de propia persona de sus estrategias y procesos cognitivos" (Flavell, 1993 p. 157). El metaconocimiento o metacognición estudia el conocimiento sobre los propios objetos de conocimiento, entre los que se incluyen los *estados mentales*. El metaconocimiento se relaciona con los procesos ejecutivos. Flavell (1993) diferencia entre: *conocimientos metacognitivos* y *experiencias metacognitivas*.

Los *conocimientos metacognitivos* hacen referencia a los conocimientos que el sujeto tiene en torno a la experiencia entre los que se encuentran las *creencias*. Dichos conocimientos se almacenarían en la memoria a largo plazo. Flavell (1993) diferencia entre *conocimientos declarativos* ("saber qué") y *conocimientos procedurales o procedimentales* ("saber cómo"). Los primeros hacen referencia a datos, situaciones, creencias…y los segundos a la autoconciencia sobre: las herramientas para instaurar dichos conocimientos entre otros, es decir, cómo mejorar las diferentes estructuras cognitivas.

editorialcepe.es

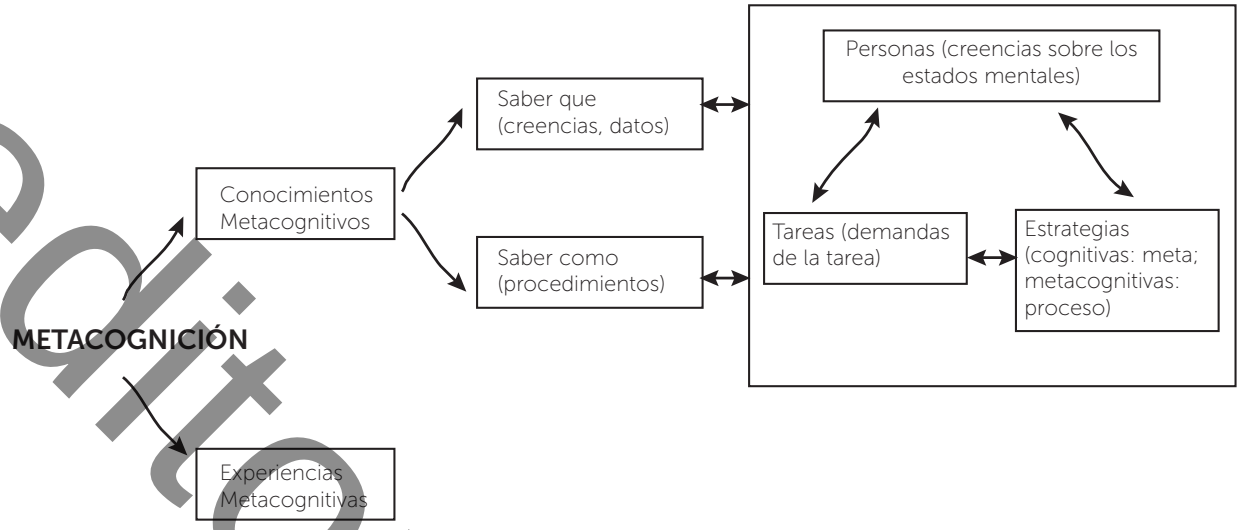
Los conocimientos metacognitivos se pueden dividir en conocimientos sobre *personas*, *tareas* y *estrategias*. Los primeros (*personas)* abarcan los conocimientos y creencias que el sujeto tiene a cerca de los otros sujetos considerándoles"procesadores cognitivos". Las segundas (*tareas*), pueden subdividirse en dos categorías una referida a la información que un sujeto posee cuando se enfrenta a cualquier tarea cognitiva, y la segunda relacionada con la naturaleza de la demanda de la tarea. La tercera (*estrategias*) implicaría los medios que un sujeto puede emplear para alcanzar determinadas metas cognitivas, entre las posibles a utilizar se encuentran las *estrategias metacognitivas*. La diferencia entre estrategias cognitivas y metacognitivas radica en que para las primeras el objetivo es alcanzar la meta y para la segundas lo importante es controlar el proceso. El *conocimiento metacognitivo* tiene como referente la interacción entre dos o más de las categorías señaladas (personas, tareas y estrategias).

Así mismo se debe de considerar que un conocimiento metacognitivo puede tener componentes declarativos y proceduales, en diversa proporción dependiendo del tipo de conocimiento al que estemos haciendo referencia. Un aspecto importante en todo este proceso son las *experiencias metacognitivas*. Según Flavell (1993) éstas hacen referencia a:"experiencias cognitivas o afectivas que están relacionadas con una empresa cognitiva". Pueden ser conscientes o inconscientes, largas o cortas, simples o complejas y pueden estar al servicio de distintas funciones relacionadas con la situación cognitiva que en cada momento hagan referencia.

Reitera Flavell (1993) el hecho de que con toda probabilidad los conocimientos metacognitivos, las experiencias metacognitivas y la conductas cognitivas están interrelacionadas de una forma constante a lo largo de la ejecución de cualquier tarea cognitiva.

Otro aspecto relevante de los trabajos de Flavell (1993) es su intento de aplicabilidad de su teoría en la segunda y tercera infancia en el campo educativo. Considera que las habilidades metacognitivas son importantes en los procesos de aprendizaje en la escuela, y que el déficit en alguna de estas destrezas o habilidades puede ser enseñado en procesos curriculares habituales"una gran parte del metaconocimiento se puede emplear de forma útil en cualquier dominio, por ejemplo, en comprobar por segunda vez los procedimientos y productos cognitivos propios. Por tanto, aunque el metaconocimiento se puede construir como conocimiento en dominios específicos, se debe de recordar que su "dominio"se extiende a todos los demás"Flavell (1993). En el cuadro 7 podemos ver un resumen de los aspectos más representativos de la teoría de Flavell en su relación con el mundo mentalista.

pontificaepe.es




**CUADRO 8.** Síntesis de la teoría de Flavell (1993) en su relación con el mundo mentalista.

## 2. La propuesta de Ann Brown

Dentro de esta jerarquización del desarrollo del conocimiento existen otras propuestas como las de Ann Brown y colaboradores (Baker y Brown, 1984; Brown, 1978, 1979 citado en Flavell, 1993). Estos autores diferencian entre *conocimiento sobre los procesos cognitivos* y *regulación de los procesos cognitivos*. Hacen una puntualización desde la crítica a la amplitud del termino de metacognición y proponen utilizarlo en lo referido al *conocimiento* y a las *verbalizaciones* que el sujeto puede hacer a cerca de su propio conocimiento para después hablar de los procesos de *regulación cognitiva* (control, autorregulación…) considerándolos como procesos ejecutivos diferentes. Flavell (1993) relaciona en este punto la metacognición con las investigaciones sobre teoría de la mente. A modo de resumen, señalamos como significativa la importancia que el metaconocimiento tiene sobre el aprendizaje y desarrollo de los propios conocimientos, y subrayamos la relevancia de los procesos ejecutivos y de control.

## 3. Las sugerencias de Doherty

Las últimas investigaciones para explicar el desarrollo de la Teoría de la Mente han considerado la posible relación entre su desarrollo y el desarrollo de los procesos de función ejecutiva (Doherty, 2009). Los procesos de autocontrol implican el control de acciones, el control de pensamientos y la atención. El autocontrol es necesario para decidir sobre una meta y para poder lograrla haciendo frente a posibles distracciones.

editorialcepe.es

También el desarrollo de la Teoría de la Mente requiere de la Memoria de Trabajo, las dificultades de los niños en desarrollar las habilidades de predicción en tareas de falsa creencia pueden deberse a dificultades para expresar la respuesta adecuada (Wellman y otros, 2001 citado por Doherty, 2009). Así pues, el desarrollo de la Teoría de la Mente requiere de cierto nivel de funcionamiento ejecutivo. Puede que los niños posean conceptos sobre estados mentales pero les falte la estructura organizativa necesaria para poder emplearlos (Harris, 1992 citado en Doherty, 2009). La función ejecutiva y la capacidad de inhibir respuestas irrelevantes es necesaria para el desarrollo de los estados mentales (Russell, 1996; Carlson y Moses, 2001; Moses, 2005 citado en Doherty, 2009).

Aunque otros autores plantean la hipótesis inversa, la capacidad de metarrepresentación es necesaria en ciertos tipos de función ejecutiva. Haciendo referencia a la relación entre esquemas y la representación de su contenido (metarrepresentación) y a la comprensión de las entidades mentales (esquemas) desde el razonamiento de "causa-acción" (Perner, 1991 citado en Doherty, 2009). Puede que el razonamiento de creencia y la habilidad para inhibir esquemas basados en contenidos incluyan un desarrollo común en el desarrollo de la metarrepresentación y la comprensión de las causas de las entidades mentales (Doherty, 2009).

## 3. EL DESARROLLO DE HABILIDADES MENTALISTAS EN LA ESCUELA:

La evidencia indica que metarrepresentación y control ejecutivo estarían interconectados en alguna forma. Pero cómo relacionamos y explicamos todo ello con el contexto de aprendizaje en el aula. La respuesta podría venir de estudios sobre las funciones cognitivas y de sus implicaciones en los contextos educativos fundamentales del sujeto (familia, escuela). Son dos las funciones cognitivas especialmente implicadas, las tipo 3 y 4. Las funciones tipo 3"las *funciones tipo 3* son híbridos que implican el formateo cultural de las funciones definidas por el genoma, y las *funciones tipo 4* no están determinadas por el genoma, aunque están permitidas por él" (Riviére, 2000b). Las funciones tipo 3 se desarrollan en contextos interactivos (contextos de crianza) en los que el componente emocional tiene una gran significatividad. Las funciones tipo 4, son muy sensibles a la interacción y van más allá de los contextos de crianza precisando una organización estructural de los contextos de interacción. Las funciones tipo 4 estructuran de forma cultural (o acultural) y formal las funciones tipo 3 (Riviére, 2000b).

Así pues, el niño aprenderá en contextos interactivos de crianza aspectos relacionados con las emociones, con las creencias.Y en el contexto de la escuela el niño desarrollará aprendizajes más estructurales pero basados en la adquisición de las funciones tipo 3. El conocimiento se procesa, después se explicita; esa explicitación requiere un alto nivel de conciencia que desarrollará procesos procedimentales que darán lugar a la automatización de los aprendizajes lo que llevará a la no consciencia progresiva de los mismos (Riviére, 2000b).

"a) la conciencia tiene que ver con los procesos atencionales, b) implica un espacio limitado de manejo de la información; c) espacio tiene que ver con un tipo de memoria que se llama memoria de trabajo." (Riviére, 2000b)

editorialcepe.es

Los procesos ejecutivos están presentes en la adquisición de aprendizajes que son más culturales y en ellos la memoria de trabajo y los procesos de desarrollo cognitivo y metacognitivo juegan un importante papel. Los procesos de aprendizaje no serán los mismos con relación al tipo de funciones a las que estemos haciendo referencia:

"La adquisición escolar de las funciones tipo 4 implican procesos que son permitidos por la construcción previa de las funciones tipo 3:

- Hay un control metacognitivo.
- El niño puede ahora manejar simbólicamente su propia mente.
- Hay una conciencia que puede hacer autorrelación explícita.
- Hay una mente que se ha constituido como sistema simbólico" (Riviére, 2000b).

El sistema educativo debe de tener en cuenta la necesidad de planificar el trabajo en habilidades no sólo cognitivas sino también metacognitivas. En los primeros años de la escolaridad se produce tanto la adquisición de competencias nuevas como el desarrollo de las que el niño ya ha iniciado en su contexto de crianza. Dichas competencias, cognitivas y metacognitivas, se pueden entrenar (Sáiz, 1994; Sáiz y Román, 1996; Sáiz, 2000) y por lo tanto mejorar en sus procesos de adquisición o desarrollo.

Coincidimos con Flavell (1993) en que en la tercera infancia la forma de presentar una tarea puede elicitar una respuesta correcta en unos casos y no en otros. En estas edades la discriminación entre apariencia y realidad es distorsionante en la ejecución de las tareas. Con la edad los niños irán desarrollando la interrelación entre competencias y sus jerarquías, así como la reflexión consciente sobre ellas, que les posibilitarán el desarrollo de competencias y de algoritmos de resolución de tareas cada vez más complejos. Es importante en este punto volver a reiterar la necesidad de facilitar el desarrollo de ese conocimiento competencial tanto cognitivo como metacognitivo desde la intervención en contextos situacionales habituales como son la escuela o la familia (Pérez Gómez, 2008).

A lo largo de esta fundamentación teórica del Programa, se ha intentado justificar la relación entre el desarrollo de las "habilidades mentalistas", el desarrollo de procesos de función ejecutiva (autorregulación y planificación) y las habilidades de desarrollo metacognitivo en contextos reales de aprendizaje (la escuela).

La concreción de todo ello es el diseño un Programa que pretende facilitar el desarrollo de habilidades mentalistas desde la adquisición de habilidades metacognitivas de resolución de tareas. Este programa es una continuación del programa de *Entrenamiento Cognitivo para niños pequeños* (Sáiz y Román, 1996) basado en el entrenamiento autoinstruccional de Meichenbaum y Goodman (1969) y su aplicación para niños pequeños (Camp y Bash, 1985). Mantiene pues la metodología metacognitiva señalada en el primero, si bien se centra en el trabajo de las habilidades de razonamiento causal y planificador, de autocontrol y mentalistas. El trabajo de estas habilidades, a nuestro criterio, sigue en muchos casos sin estar lo suficientemente explicitado en los currículos de las diferentes etapas del sistema educativo.

editorialsepe.es

"La escuela pone tanto énfasis en la comprensión de lo real que dificulta el pensamiento metafórico" (Riviére, 2000b).

El Programa diseñado para ayudar al desarrollo de "habilidades mentalistas" en Educación Infantil fue sometido a validación experimental en las aulas antes de su publicación para su uso en las clases por los maestros de educación infantil y por maestros de educación primaria y para aquellos profesionales que trabajen con alumnos con necesidades educativas especiales en otras etapas del sistema educativo.

editorialcepe.es

Colección

# 18. Programas de Intervención Educativa

En las últimas dos décadas, la forma de entender el funcionamiento de la mente ha variado. La adquisición de habilidades mentalistas (capacidad de: *atribuir mente a otros, predecir y comprender* su conducta en función de entidades mentales como las *creencias* y los *deseos*) se han relacionado con los estudios sobre el desarrollo metacognitivo.

Las habilidades mentalistas forman un sistema conceptual que servirá para: *comprender, interpretar, predecir y poder explicar* la conducta propia y la de los otros. El desarrollo de una mente representacional implica la puesta en marcha de capacidades relacionadas con tener presente situaciones y objetos y de combinarlas en un plano virtual.

Todo ello tiene una serie de implicaciones educativas que, desde el marco curricular actual, hacen referencia a un determinado tipo de *competencias cognitivo-sociales*, relacionadas con los procesos de *predicción, planificación y autorregulación*.

***El programa de desarrollo de habilidades mentalistas en niños pequeños*** ha sido aplicado en el segundo Ciclo de Educación Infantil, si bien puede utilizarse en la Etapa Educación Primaria y en la Etapa de Educación Secundaria con alumnos con necesidades educativas especiales (especialmente en TGD y en problemas de competencia cognitivo-social). Su estructura (unidades de intervención e instrumentos de evaluación de cada una de ellas) facilita al profesor y/o terapeuta su empleo tanto en gran grupo como en pequeño grupo o de forma individual (apoyos educativos y/o intervenciones clínicas).

ISBN 978-84-7869-769-4
9 788478 697694

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 - 28006 Madrid
Telf.: 91 562 65 24 - Fax: 91 564 03 54
clientes@editorialcepe
**www.editorialcepe.es**

editorialcepe.es