



TEORIA DE LA MENT: LA COMPRESIÓ DE LA CONDUCTA PRÒPIA I DELS ALTRES



Ana Teberosky Coronado

Llicenciada en ciències de l'educació. Catedràtica de la Universitat de Barcelona, investigadora a l'Institut Municipal d'Educació (IMEB) i a l'Institut Municipal d'Investigació en Psicologia Aplicada a l'Educació (IMIPAE) de Barcelona.

En aquest text presentarem diversos aspectes sobre la ment respecte a: (1) què és la Teoria de la ment, (2) quan i com es desenvolupa; (3) quina és la relació amb el llenguatge i (4) quines implicacions té per a l'ensenyament i l'aprenentatge durant la infància.

1. Què és la Teoria de la ment?

En una situació quotidiana podem respondre a una trucada per telèfon dient "no puc parlar molt perquè tinc presa... et prometo de trucar-te més tard i així quedem perquè vinguis a sopar a casa meva...". En aquesta simple conversa hem explicat els nostres desitjos, pensament i creences, és a dir, les raons psicològiques que expliquen el perquè de la nostra conducta. Es tracta de raons psicològiques del que fem o volem fer. Diem psicològiques, podríem haver dit mentals o fins i tot neuronals, però són raons compartides per tothom, que ha elaborat la ment per explicar la conducta. Per resumir, són raons de *psicologia popular*. En l'àmbit de la recerca científica es denomina *Teoria de la ment* a aquesta psicologia popular.

El terme de *Teoria de la ment* va ser utilitzat per primera vegada en 1978 per dos psicòlegs que estudiaven la conducta dels primats: eren Pemack i Woodruff, que van observar que els ximpanzés podien preveure i entendre una resposta fent inferències sobre els motius de la conducta. A partir d'allò, van explicar el concepte de les representacions mentals, creences i desitjos que guien la conducta. Més tard, altres dos psicòlegs, Wimmer i Perner (1983), van estudiar com es donava aquesta inferència en els nens petits, preguntant-se què saben els nens sobre la ment, sobre el pensament, les creences, la sorpresa o les emocions. Aquesta pregunta n'implica dues més: en què consisteix la ment i què fa la ment, és a dir, les representacions mentals i l'activitat mental (Astington, 1998, p. 18).

Perner (1994) explica la diferència entre el contingut i l'activitat mental com pensar en i pensar que.

Perner (1994) explica la diferència entre el contingut i l'activitat mental com *pensar en* i *pensar que*. Per exemple, puc pensar en les pomes... i puc pensar que les pomes són a la nevera. En el primer cas, *pensar en*, jo tinc un contingut de pensament i ningú pot dir que no el tingui, és un producte de la ment; en el segon cas, *pensar que*, jo puc estar encertat o equivocar-me, és a dir, pensar que eren a la nevera, però que podia haver-me equivocat, m'havia enganyat..., és el que fa la ment, una activitat. Els nens han d'entendre les dues modalitats, com entitat mental i com activitat mental, per tenir una Teoria de la ment.

Gràcies a tenir aquesta comprensió podem explicar, anticipar, recordar i influir sobre la conducta dels altres i sobre nosaltres mateixos, i podem entendre la ment. Però, què vol dir entendre la ment? Vol dir ser capaç de fer el següent tipus de processos:

- Imputar estats mentals als altres.

- Comprendre els desitjos, emocions i intencions dels altres i que aquests poden ser diferents als nostres.
- Ser conscient del que els altres estan pensant.
- Predir el que els altres estan pensant a partir del que sabem sobre ells.
- Utilitzar el que sabem sobre els altres per entendre una situació.
- Poder fer una interpretació de les intencions comunicatives.

A més, l'activitat mental pot relacionar els continguts:

- Relacionar desitjos i sentiments (soc feliç perquè tinc alguna cosa).
- Pensar sobre creure (sobre alguna que es creu).
- Sentir sobre pensaments (tenir perspectiva sobre el que es pensa).
- Pensar sobre emocions (què s'està sentint), etc.

És a dir, les relacions entre processos mentals poden ser recursives: pensar, saber, percebre o sentir el que altres estan pensant, sabent, percebent o sentint. La recurrència recursiva (veure en el *Glossari*) d'estats mentals entrelaçats és implícita en expressions com "La Nora s'adona que l'Àlicia menteix perquè el Jordi cregui que arribarà primer, però el Jordi sap que li ha mentit".

*Les relacions entre processos mentals poden ser recursives:
pensar, saber, percebre
o sentir el que altres estan pensant, sabent, percebent o sentint.*

2. El desenvolupament de la Teoria de la ment

L'estudi sobre aquests estats i activitats mentals té la seva història en la Psicologia (abans havia sigut només tema de la Filosofia). Els psicòlegs van observar que els nens petits no tenien la capacitat d'atribuir creences, desitjos i emocions a si mateixos i als altres, sinó que era una capacitat que es desenvolupava a llarg de la infància. Va ser Piaget qui, en la dècada dels anys 20 (del segle passat), va començar a interessar-se per

les idees infantils sobre la ment i va estudiar-ne la capacitat d'imitar, fingir i simular, a això li va dir *joc simbòlic*.

Durant el segon any de vida, els nens i nenes desenvolupen la capacitat de simular o fingir coses o situacions: podem jugar a ser una altra persona (diuen "juguen de policia i lladres, d'acord que jo era el policia") o poden simular que els objectes són un altres cosa (un cub pot fer de got per beure, etc.). Això implica una "representació dual" o capacitat d'intencionalitat (veure en el *Glossari*), en el sentit de ser *sobre* alguna cosa, sobre objectes, situacions o coses inexistents (Deloache, 2004).

La capacitat infantil de joc de ficció consisteix en la substitució d'objectes (per exemple, fer veure que un plàtan és un telèfon), de creació d'objectes (fer veure que hi ha un llit) i d'atribució de propietats (fer veure que algú està dormit. Leslie, 1987). Aquestes característiques del joc de simulació preparen d'alguna manera a la representació de la ment, ja que comparteixen la capacitat de deslligament o desacoblament (Leslie, 1987). Per exemple, en el cas de l'engany es construeixen proposicions que se sap que són falses.

Aquestes característiques del joc de simulació preparen d'alguna manera a la representació de la ment, ja que comparteixen la capacitat de deslligament o desacoblament

La Teoria de la ment es va estudiar justament a partir d'una tasca de creença falsa. Aquesta tasca es va dissenyar per comprovar que els nens eren capaços d'entendre que les creences, incloent-hi les pròpies, poden ser falses. Diversos estudis han mostrat que aquesta comprensió es dona al voltant dels 4 anys d'edat. No obstant això, es considera que la teoria de la ment es desenvolupa gradualment des de la infància fins a l'edat adulta.

Dos autors, Wimmer i Perner (1983), van proposar una tasca que consistia en un canvi d'ubicació d'una rajola de xocolata. S'explica al nen la següent narració: “un nen anomenat Maxi guarda una rajola de xocolata que havia comprat la seva mare a l'armari verd de la cuina. Després, el Maxi surt a jugar al jardí i, mentre és fora, la mare agafa la xocolata per fer un pastís i guarda la que queda a l'armari blau. A continuació, la mare surt a comprar ous i el Maxi torna a la cuina perquè vol una mica de xocolata. Llavors, se li pregunta al nen “on creu el Maxi que és la xocolata?”.

D'acord amb Wimmer i Perner (1983), resoldre amb èxit aquest tipus de tasca és un marcador de la presència de la Teoria de la ment perquè aquesta prova requereix que els nens diferenciïn entre el que el personatge de la història creu, o la seva actitud proposicional, sobre la localització de la xocolata i el que els mateixos nens creuen. Per tant, per contestar correctament la pregunta plantejada, han de, en primer lloc, adonar-se que el personatge té una creença falsa i distingir-la de la pròpia i, en segon lloc, han de representar-se la creença que el Maxi té sobre la ubicació de la tauleta de xocolata i predir-ne la conducta.

En una situació de mirar un còmic on hi ha un nen que està menjant una galeta i un altre que el mira i té una bafarada en la qual pensa en la galeta, li preguntem a una nena de 4 anys qui està menjant, i ella pot assenyalar-lo correctament, i li preguntem què fa l'altre personatge, i ella pot dir “està pensant”. És a dir, als 4 anys pot diferenciar entre la galeta real i la representada en el cap, entre les coses i el pensament. En el desenvolupament normatiu, els nens i les nenes desenvolupen aquesta capacitat cognitiva de diferenciació entre realitat i representació com a part de la Teoria de la ment.

(...) no és fins als 6 anys que arriben a diferenciar el terreny hipotètic del real. Per exemple, poden diferenciar entre el que podria passar (hipotètic) del que passarà en el futur o el que podria haver passat (hipotètic) del que va passar (real) en el passat

Però no és fins als 6 anys que arriben a diferenciar el terreny hipotètic del real. Per exemple, poden diferenciar entre el que podria passar (hipotètic) del que passarà en el futur o el que podria haver passat (hipotètic) del que va passar (real) en el passat (Harris, 1992).

3. En relació amb el llenguatge

La unitat de comunicació lingüística no és, com generalment s'ha suposat, ni el signe, ni la paraula o l'oració: el que constitueix la unitat bàsica de comunicació és la producció d'un acte de parla.

La unitat de comunicació lingüística no és, com generalment s'ha suposat, ni el signe, ni la paraula o l'oració: el que constitueix la unitat bàsica de comunicació és la producció d'un acte de parla (Searle, 1965, pàg. 221, veure en el *Glossari*). En una situació de parla típica que inclou un parlant, un oient i una locució de parla, aquesta locució té una funció amb la qual es pot plantejar preguntes, donar ordres, saludar, aconsellar, etc., és el que s'anomena "actes il·locutius". Aquest acte de parla té un significat (o contingut) i també té una intenció de comunicació o funció derivada de la intencionalitat (de l'acte il·locutiu). Els verbs del tipus *enunciar, asseverar, descriure, aconsellar, observar, comentar, manar, ordenar, suplicar, criticar, demanar disculpes, censurar, aprovar, donar la benvinguda, prometre, donar consentiment i demanar perdó* són il·locutius. Searle (1965, pàg. 224) proposa els següents exemples:

- (1) Sortirà el Joan de l'habitació?
- (2) El Joan sortirà de l'habitació.
- (3) El Joan surt de la habitació!
- (4) Tant de bo el Joan sortís de l'habitació.
- (5) Si el Joan sortís de l'habitació, jo en també sortiria.

La primera és una pregunta, la segona una asserció sobre el futur, la tercera una petició o una ordre, la quarta l'expressió d'un desig i la cinquena una expressió hipotètica d'intenció. Segons Astington i Pelletier (1996, p. 596), per a Searle els actes de parla són l'expressió dels estats mentals, i així les creences s'expressen amb afirmacions o amb expressions assertives; els desitjos amb expressions directives o imperatives, les intencions s'expressen amb obligació (respecte al contingut de l'enunciat) i les emocions amb enunciats expressius. És a dir, les actituds, s'expressen en els actes de parla.

(...) els actes de parla són l'expressió dels estats mentals, i així les creences s'expressen amb afirmacions o amb expressions assertives; els desitjos amb expressions directives o imperatives, les intencions s'expressen amb obligació (respecte al contingut de l'enunciat) i les emocions amb enunciats expressius.

4. En relació a l'ensenyament i l'aprenentatge

Els éssers humans ensenyen els altres i s'ensenyen a si mateixos des de la infància, i en aquest acte d'ensenyament intervé la Teoria de la ment. Per començar, hi ha una relació entre l'aprenentatge i l'ensenyament: si els infants no tinguessin ensenyament dels adults sabrien tant com els homes primitius, diu Tomasello (2003, pp. 14 i 201). A més, hi ha una relació entre ensenyament i llenguatge: la transmissió dels coneixements es fa mitjançant el llenguatge i altres formes simbòliques. I, finalment, els ensenyants tenen diferents concepcions de la ment dels alumnes que va canviant a llarg del cicle vital. Per exemple, Tomasello , Kruger i Ratner (1993) proposen les següents: (1) el mestre pot considerar l'infant com incapaç, i farà una demostració per tal que l'alumne imiti; (2) pot considerar-lo com ignorant i li donarà informació; (3) pot pensar que l'alumne té les seves pròpies idees i promourà una discussió; i (4) pot entendre que és un membre de la cultura com els altres adults i s'implicarà en reflexions amb ell. Totes aquestes aproximacions són diferents tipus d'ajustaments en base a una teoria de la ment de l'alumne. Aquestes característiques apunten habilitats humanament distintes

per aprendre i ensenyar altres (Tomasello, 2003). Per tant, els professors tenen TM o concepcions sobre la ignorància, la concepció errònia, el coneixement o les creences dels seus alumnes que configuren de forma demostrable les seves pràctiques pedagògiques (Strauss, 2001).

(...) els professors tenen TM o concepcions sobre la ignorància, la concepció errònia, el coneixement o les creences dels seus alumnes que configuren de forma demostrable les seves pràctiques pedagògiques

Un segon aspecte d'aquesta relació entre la teoria de la ment i l'aprenentatge es relaciona amb el que se sol anomenar meta-cognició (veure en el *Glossari*). La TM d'un alumne inclou les seves concepcions sobre com utilitzar la pròpia ment, és a dir, les idees sobre memòria i aprenentatge, inclosa la presa de consciència d'estratègies efectives de record i aprenentatge.

Un tercer aspecte són les explicacions psicològiques: segons Wellman i Lagattuta (2004), són fonamentals en l'aprendre des de la instrucció, i els nens i nenes demostren molt d'interès per l'explicació. En primer lloc, hi ha les preguntes dels nens que cerquen explicacions: fan moltes preguntes causals (com "per què?" "com es fa?") durant les activitats quotidianes. Fan preguntes causals sobre una varietat d'esdeveniments, inclosos els fenòmens mecànics ("com funciona la bici?"), fenòmens naturals ("per què les estrelles brillen?") i conductes humanes ("per què està plorant?"). Les preguntes utilitzen termes causals explícits com *per què*, *com*, *on*, etc. Però no només busquen explicacions, sinó que les proporcionen.

Wellman i Lagattuta (2004) afirmen que les explicacions psicològiques són fonamentals en les disciplines de literatura, història i ciències socials, i fins i tot en relació a fenòmens purament físics (per exemple, de com gira la terra al voltant del sol i no a l'inrevés), raonament que sovint implica creences. A les ciències naturals l'ensenyament, per tant,

implica centralment la consideració de creences, judici, idees i coneixement. És a dir, requereix raonar sobre estats mentals en general i raonar sobre raonament concretament. Des d'aquesta perspectiva, les explicacions sobre el raonament tenen un paper molt general en molt d'ensenyament i aprenentatge. I raonar sobre raonar és raonar sobre les ments; per tant, també està emmarcat i configurat per les nostres teories de la ment.

Referències bibliogràfiques

Astington, J.W. (1998, original 1993). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Ediciones Morata.

Astington, J. W. & Pelletier, J. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.). *The handbook of education and human development* (pp. 593–620). Oxford: Blackwell.

Deloache, J. (2004). Becoming symbol-minded. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 8 (2), 66-70.

Harris, P. L (1992, original 1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.

Lohmann, H. y Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child development*, 74, 1130-1144.

Perner, J. (1994, original 1991). *Understanding the Representational Mind*. Madrid: Paidós.

Searle, J. R. (1965) What is a Speech Act?. En *Philosophy in America* (pp. 221-239). Londres: Allen & Unwin.

Strauss, S. (2001). Folk psychology, folk pedagogy, and their relations to subject matter. En B. Torff (Ed.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 217–242). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Tomasello, M. (2003, original 1999). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Tomasello, M., Kruger, A. D. & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.

Wellman, H. & Lagattuta; K. (2004). Theory of mind for learning and teaching: the nature and role of explanation. *Cognitive Development*, 19, 479–497.

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