



UNIVERSITAT  
JAUME I  
DES DE 1991

25  
ANYS

# Relaciones interpersonales y desarrollo humano

Rosa Ana Clemente Estevan

Lección inaugural del curso 2015/16

LECCIÓN INAUGURAL DEL CURSO 2015-2016

# RELACIONES INTERPERSONALES Y DESARROLLO HUMANO

**Rosa Ana Clemente Estevan**

Catedrática de Universidad, Psicología Evolutiva y de la Educación  
Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa,  
Social y Metodología

Castellón de la Plana, 25 de septiembre de 2015

Edita: Servicio de Comunicación y Publicaciones  
Universitat Jaume I  
Edificio de rectorado y servicios centrales  
Campus del Riu Sec  
12071 Castellón de la Plana  
[www.uji.es](http://www.uji.es) · [comunicacio@uji.es](mailto:comunicacio@uji.es)  
Tel. 964 728 833  
Depósito legal: CS-389-2015  
<http://dx.doi.org/10.6035/Llico.2015.2016>  
Imprime: Innovació Digital Castelló, s.l.u.



# ÍNDICE

1. Un mundo complejo sobre el que actuar
2. Una teoría para explicar
3. Un acompañante o la responsabilidad del lenguaje
4. La activación afectiva: las emociones
5. Un desajuste: las interacciones hostiles
6. Un trastorno asociado: el autismo
7. Una realidad: se mantiene e incluso mejora en la ancianidad

## 1. UN MUNDO COMPLEJO SOBRE EL QUE ACTUAR

En el mundo existen objetos y personas. El ser humano se enfrenta en su día a día a ambos elementos. La preocupación científica sobre el desarrollo cognitivo socioemocional —el mundo de las personas— ha sido muy tardía si se compara con el interés por la comprensión del mundo físico. Sin embargo, la capacidad de interactuar con nuestros congéneres, así como que el cerebro procese las conductas de otros humanos, constituye un logro sobresaliente de la especie. Estas destrezas son las que, por ejemplo, nos permiten comunicarnos y alcanzar a utilizar herramientas tan competentes como el lenguaje, la cooperación o la simulación.

Cuando se ejercen acciones sobre el mundo físico, sobre los objetos, se suele hacer referencia al desarrollo cognitivo, puesto que claramente la resolución de problemas materiales nos enfrenta, en cada edad, a dificultades que la mente intenta resolver. Así, el bebé de pocos días que chupa vigorosamente un chupete y rechaza chupar una manta —en tan solo escasos ensayos— es porque su inteligencia aprende que, entre los objetos, los hay susceptibles de ser chupados —su efecto es agradable, lo que le ocurre al chupete— y no chupables, puesto que devuelven un efecto desagradable, como ocurre con una manta de abrigo. Durante todo el desarrollo, se tenga la edad que se tenga, nos enfrentamos a gran cantidad de objetos que logramos controlar, dominar, utilizar... o no. Los objetos no tienen que ser necesariamente materiales y presenciales, como el chupete o la manta en el bebé, a partir de los dieciocho meses —y de forma cada vez más compleja— suelen ser ya re-presenciales (representados), por tanto, ser palabras, fórmulas, signos, o notas musicales.

Sin embargo, y de eso va esta lección, entre lo que nos rodea también hay personas. No solo mantenemos relaciones afectivas con ellas, también nos proporcionan apoyo para que nos enfrentemos con más éxito al mun-

do de los objetos y son, en sí mismas, objeto de conocimiento en lo que conocemos como «cognición social». Saber lo que los otros piensan, sienten, creen o pretenden, tiene, desde el punto de vista de lo que aporta la naturaleza, una función adaptativa, puesto que se producen ganancias al poder colaborar en grupo y regular las acciones propias en función de lo que se espera de los demás y de lo que los demás esperan de nosotros.

El recién nacido ya ha pasado un buen número de meses en el seno materno, por tanto, llega al mundo con un importante bagaje de conductas. Sin embargo, como es bien conocido, necesitará por mucho tiempo el soporte de sus mayores, adultos/as ligados a él por la emoción del amor de apego, uno de los ligámenes más fuertes que, como animales, los seres humanos compartimos con otras especies. Así, comienza la crianza y la comprensión por parte de la mente infantil de que entre lo que le rodea existen seres animados con directrices de acción propia.

Los investigadores han llegado incluso a postular reglas sobre cómo los bebés aprenden a diferenciar objetos de personas. Así, por ejemplo, antes de comprender lo que se conoce como «intención», lo que ocurre de forma incipiente sobre el séptimo y octavo mes de vida, los niños y niñas deben reconocer que los seres humanos, a diferencia de los objetos, son: recíprocos (los humanos reaccionan entre sí), contingentes (su reacción está relacionada con la de los otros), y comunicativos (se dan información) y, previamente, que los objetos se comportan por la reacción de otro objeto o persona, mientras que las personas tienen su propia subjetividad y pueden actuar por su cuenta.

Las personas son objetos deseados desde el principio y específicamente interesantes. El bebé pequeño parece contentarse con las personas como lo más atractivo del mundo. Adultos encargados de la crianza y niños y niñas practican un intercambio recíproco contemplándose mutuamente y emitiendo sonidos atendiendo a los cambios de voz y observando mutuamente su aspecto. Cuidador/a y bebé no solo están en el mundo, sino que están juntos. Esto es claramente un asunto de amor, por el momento, muy resiliente, sin las consecuencias dramáticas que tiene unos meses después. El cuidador o la cuidadora comienza a emplear aquí una forma de hablar (maternés) que consigue introducir en tan solo dos años a los niños y niñas en los entresijos de la lengua (o lenguas) de su medio. Sabemos por las investigaciones con aprendices incipientes de las lenguas naturales, que en este nivel, los niños y niñas están «abiertos a las lenguas del mundo», de forma que solo la interacción interpersonal con adultos expertos les

transforma en hablantes de su lengua o lenguas maternas (inglés o chino, monolingües o bilingües). Por otro lado, poco a poco, entra en juego la memoria de trabajo, que va fijando:

- a) de una parte, las rutinas de tipo interactivo: «si gorjeo me sonríen, se quedan y me imitan...» reforzadas y repetidas, van construyendo la memoria infantil, de forma que finalmente el bebé anticipa que algo va a suceder tras un gorjeo;
- b) de otra, el aprendizaje de los contenidos repetidos: la /r/ fuerte castellana o la /z/ sonora del catalán, y así con todos los fonemas estadísticamente más empleados por sus hablantes, de forma que paulatinamente el cerebro infantil mantiene y se ajusta a las características lingüísticas de lo que será su lengua o lenguas maternas.

Hacia los cinco meses, con el uso de las manos, el mundo físico gana al mundo social, pero los adultos y adultas socializadores descubren a los menores que se pueden combinar el interés por las cosas, con el deseo de estar con las personas y aparece la atención compartida y las interacciones a tres bandas (adulto, niño y objeto). Este mágico número tres será útil para siempre y, sin duda, la mejor forma de apoyar al aprendiz en su vida preescolar.

Como cada día se comprueba, los bebés son mucho más capaces de lo que intuitivamente se piensa; los adultos tendemos a buscar conductas semejantes a las nuestras para juzgar sus competencias mentales y, en este sentido, los bebés no demuestran habilidades, ya que no hablan, no caminan o lo hacen con dificultad, son torpes con sus manos, etc. Los trabajos más recientes demuestran que cuando se encuentran variables de medida adecuadas se puede comprobar cómo su conducta deja de ser incompetente. Así, por ejemplo, por el sistema técnico de evaluar el seguimiento de sus ojos demostrando atención, sabemos que asocian tempranamente objetos con palabras, o que tienen «permanencia de objeto» antes de que conductualmente puedan levantar una pantalla y demostrar fehacientemente que un objeto no desaparece a pesar de que esté oculto tras una cubierta. Y así con un buen número de conductas ligadas a la intencionalidad, al lenguaje, al reconocimiento emocional, a la imitación, etc., que los investigadores diseñan para encontrar el modo de evaluarlas sin necesidad de recurrir a la explicación lingüística o a la acción directa sobre los objetos.



La imitación de los otros es uno de los útiles interpersonales más poderosos que los niños y niñas tienen para comportarse como humanos. Todavía se discute su precocidad, pero como en todo, parece ser más temprana de lo que observacionalmente se percibe. Nuestros bebés, los bebés de los humanos, son muy competentes en la imitación y esta capacidad va a ser siempre una conducta relevante para las nuevas adquisiciones, especialmente de las rutinas sociales. Los detractores de la imitación lo son porque la suelen oponer a la brillantez de las conductas espontáneas y originales, y nadie pondría objeciones a esa comparación; sin embargo, para ser original se necesitan muchas adquisiciones previas que la imitación ayuda a construir. Además, la imitación mantiene un elevado nivel de esfuerzo personal, puesto que la conducta imitada, además de ser reconocible para cumplir los fines del modelo, mantiene un intercambio intermodal, puesto que lo que vemos u oímos debe ser reproducido cambiando la modalidad ejecutiva, es decir, ejercitando actos motrices con el cuerpo o con las cuerdas vocales y el aire de la respiración.

Los bebés humanos, a diferencia de los de los chimpancés, imitan acciones sin ningún fin, aparentemente aberrantes e inútiles a efectos prácticos (sobreimitan) y eso es lo que probablemente les induce a llegar más allá, a ir más lejos en la escala evolutiva. ¿No es aberrante beber de una taza vacía? o ¿dar de comer a una muñeca, incapaz de comer, con una cuchara sin comida?, pero eso es simulación y va a dirigir la mente infantil hacia nuevos niveles de cognición más elaborada. Niveles cognitivos en los que manejan realidades substitutas, representadas por signos, símbolos o notas musicales que no tienen más realidad que la de aquello que técnicamente substituyen, pero que van a alcanzar progresos mucho más potentes a lo largo del desarrollo.

En estas páginas introductorias se ha realizado una oposición entre el conocimiento de objetos y personas, pero ¿qué ocurre y ocurrirá con la gran cantidad de artilugios técnicos que, cada día más, realizan acciones semejantes a las humanas? La tecnología hace esto posible y lo seguirá haciendo mucho más en los futuros años. ¿Qué pasa, por ejemplo, con los robots?, ¿Los niños y niñas, se comportarán con ellos como humanos o como objetos? Algunos artilugios no tienen forma humana, por lo que la imitación no suele funcionar, y las criaturas los tratan como objetos, sin implicaciones emocionales. Ahora bien, ¿qué ocurre si se tienen las características morfológicas semejantes a las de un humano? A este respecto, ya se han hecho algunas investigaciones y se comprueba que los bebés y los

menores reaccionan de forma diferente a las acciones mecánicas que a las humanas en estricta correlación con lo semejantes que sean las conductas entre ambos actores. Estudios recientes están sugiriendo que en la infancia se está más interesado en imitar las acciones humanas que las mecánicas; especialmente, los menores de dos años se resisten a imitar acciones hechas por dispositivos no humanos, así como acciones realizadas por manos con manoplas o pinzas mecánicas. La variable claramente relevante es la capacidad que tenga la tecnología de ingeniar androides que, realmente, copien las señales interactivas nucleares de los humanos. En este sentido, un estudio publicado recientemente encontró que los niños y niñas de dos a tres años eran más capaces de ayudar a un robot que tenía dificultades en meter granos en una taza cuando, antes y después de la acción errónea, miraba a los ojos al niño/niña participante. La explicación podría estar en la capacidad infantil de interpretar las intenciones de las acciones, en este caso del valor cooperativo de contacto ocular, típico de los seres humanos para pedir ayuda, mientras que las acciones realizadas por robots o artilugios mecánicos (directos, sin atención a lo mentalista) podría no inducir a simularlas mentalmente e imitarlas o entenderlas.

Por otro lado, no cabe duda de que la tecnología está ahí y va a seguir influyendo en nuestras actitudes y conductas. Especialmente, están siendo de interés en entornos de apoyo a los aprendizajes escolares. También son cada vez más frecuentes las plataformas robóticas que tienen interés interactivo, que son compañeras de juegos o que inciden en entornos de rehabilitación psicológica infantil y adulta.

## **2. UNA TEORÍA PARA EXPLICAR**

En el marco de las relaciones interpersonales se adquiere la capacidad mental de pensar sobre lo que piensan los demás. Se ha denominado Teoría de la Mente (TM) a esta capacidad, haciendo referencia a que se trata realmente de un sistema de inferencias (teoría) que formulamos mentalmente para hacer predicciones de la conducta de los otros. Por tanto, hace referencia el acrónimo a la capacidad de los seres humanos para, en algún momento de su desarrollo, ser capaces de atribuir a los demás y a sí mismo estados mentales y, en base a ellos, tener la competencia suficiente

para explicar y predecir la conducta ajena. De esta forma, interpretamos estados emocionales, intenciones, deseos y creencias de los otros. Aunque el niño o niña lleva un largo periodo previo de comprensión de realidades pretendidas, no será hasta el final de los tres años cuando se observan indicios sobresalientes de comprensión del mundo de los estados mentales ajenos. Entre los cuatro y cinco años los niños y niñas superan con éxito las pruebas estándar de TM —la más relevante es la denominada de la falsa creencia, consistente en la predicción de la acción de un personaje basado en su creencia errónea, inhibiendo la respuesta real— y son capaces de dar razones verbales, por las que describen las atribuciones que hacen sobre los demás. Esta sofisticada actividad del pensamiento se mantiene durante toda nuestra vida y tiene precursores precoces (como las ya mencionadas atribución de intencionalidad, atención compartida y miradas conjuntas), sigue su evolución hasta los nueve o diez años, edades en las que se es capaz de comprender aspectos mentalistas más complejos relacionados a) con el lenguaje, como las ironías, las meteduras de pata o los dilemas morales, y b) o con la comprensión de emociones secundarias simultáneas y de valencia opuesta, o la distinción de apariencia y realidad emocional.

Por lo que a los estados mentales se refiere, deseos y creencias constituyen la base de la acción humana. Ambos son empleados para explicar nuestras acciones. Respecto al deseo, es sin duda de naturaleza personal e interpersonal: deseamos éxito, riquezas, posesiones, etc., para nosotros y para los otros. Deseamos a los demás «buena suerte» o «lo mejor» o «feliz año nuevo», fórmulas de cortesía o frases hechas de adultos que se han mimetizado para facilitar la convivencia y la interacción. Los deseos parecen indicar «la falta de algo» y sentimos emociones positivas cuando los conseguimos y negativas cuando no podemos alcanzarlos. Sin embargo, los deseos también implican algo global ligado a otros procesos mentales de forma que, por ejemplo: deseamos comer como respuesta a una necesidad básica, pero no cualquier cosa y no si estamos a dieta, etc. En numerosas ocasiones, y esto constituye una ocupación: la de publicista, es necesario pensar en la globalidad mental —de la mente de los otros— que subyace en el deseo si se quiere crear «nuevas necesidades» en los futuros consumidores. Desde el punto de vista evolutivo, los niños y niñas de tres años comprenden que los demás tienen deseos y que esos deseos puedan tener cierto grado de conflictividad con los deseos propios. Y es más, criaturas de dieciocho meses, pero no los de catorce meses, daban a un experimentador brócoli en lugar de galletas, cuando este les decía, mediante gestos y lenguaje, que tenía

hambre; previamente, el experimentador les había convencido (también apoyándose en gestos) que él prefería el brócoli a las galletas.

Respecto a las creencias, son también entidades del pensamiento, pero se trata de cognición insegura, puesto que son «interpretaciones» personales o grupales, pero no tienen por qué estar verazmente relacionadas con los sucesos. Sin embargo, son muy relevantes porque dirigen la conducta humana, nos hacen actuar, nos movilizan. Desde el punto de vista que se describe aquí, es para considerar su universalidad y precocidad. Los preescolares ya son capaces de comprender que lo que se cree en muchas situaciones puede ser falso. Así, entienden que Caperucita pueda creer que el lobo disfrazado sea su abuelita, dado que esa creencia no está basada en compartir la realidad (el disfraz que lleva el lobo y que hace que Caperucita —inocente respecto al hecho— tenga una falsa creencia); sin embargo, las criaturas a quienes les contamos el cuento han sido observadores del cambio y a la vez que comprenden la falsa creencia de Caperucita saben de la realidad, de quien está realmente en la cama. Es por esto que una creencia no es conocimiento cierto, es una suposición dirigida por los sucesos que no controlamos totalmente, pero los humanos hacemos estas suposiciones continuamente, es más, no podemos dejar de hacerlas, a partir de esos cuatro o cinco años y pensar que podrían no ser del todo acordes con la realidad.

Todavía un enlace más: de estas creencias, como de los deseos, se derivan emociones. En el caso del ejemplo anterior, Caperucita no debe sentir miedo, puesto que cree que quien está en la cama es su abuelita; debería en todo caso sentir tristeza, puesto que está enferma. Muchos menores de cinco años responden «miedo» a la pregunta de «¿Qué siente Caperucita?», incluso aunque hayan comprendido que Caperucita cree que quien está en la cama es su abuelita. Lo que se produce es una interferencia ante la pregunta por el estado emocional que hace aflorar la comprensión personal de la veracidad del suceso, del que los niños y niñas entrevistados son sabedores. ¿La emoción nubla la creencia?

Actualmente se separa entre TM de carácter cognitivo fundamentada en teorizar sobre las creencias y los estados mentales y TM afectiva, la que utiliza los mismos parámetros para explicar conductas ligadas a lo emocional. Las localizaciones cerebrales utilizando técnicas de imagen por resonancia magnética (fMRI) están registrando una red de regiones que se coactivan cuando se interroga a los participantes sobre estados mentales propios o de los demás, que incluye el surco posterior superior del temporal y la unión temporo-parietal y el córtex prefrontal medial. Cuando se pregunta

sobre emociones en la TM afectiva se activa, además, la zona ventromedial del córtex prefrontal. Esto pasa más en adolescentes que en adultos, lo que demuestra que todavía se producen cambios evolutivos en estos conceptos y a edades avanzadas.

### **3. UN ACOMPAÑANTE O LA RESPONSABILIDAD DEL LENGUAJE**

Uno de los focos de interés en los que mi grupo ha investigado estos conceptos ha sido establecer la relación entre la comprensión de la mente de los otros y el lenguaje. Muchos otros grupos trabajan sobre el mismo tópico, la razón está básicamente en que ambas conductas son contemporáneas y suelen fracasar una con la otra en el desarrollo atípico. En principio, la relación es fácil de contemplar al reconocer que en la interacción socio-cognitiva está implicada la comunicación, por lo que los orígenes comunicativos del lenguaje coinciden con la posibilidad de que los otros nos hagan partícipes de lo que están deseando, sintiendo o creyendo. La comunicación lingüística se beneficia del contacto ocular, de la intencionalidad pragmática, de las tareas compartidas y de la atención conjunta. Comunicar es expresar nuestros pensamientos, deseos, intenciones, emociones a los demás y comprender los de los otros. Por lo tanto, el dialogo interpersonal sería el tipo discursivo más temprano por el que expresamos nuestra mente y comprendemos la de los demás. Ser capaz de procesar las características discursivas del diálogo significa poder respetar turnos, ser contingente con las propuestas ajenas, ser sensible a lo que otros expresan, etc. Y eso es interpersonal. Mediante esta comunicación los niños y niñas además de aprender las lenguas naturales, se socializan, adquieren la teoría de la mente de los demás, se hacen personas que viven en un mundo de personas.

Varios de los componentes de la lengua se han investigado para establecer relaciones, así como conocer qué antecede a qué. La morfosintaxis tuvo su tiempo de revelación en la medida en que las oraciones de complemento (con verbos como «pensar» o «decir») representan la paradoja de valorar la realidad de los sucesos y el mundo mental de los agentes activos. Estos enunciados pueden ser falsos realmente, siendo verdadera la oración implicada. Por ejemplo, en la frase: «María pensaba que Luisa le

había quitado los caramelos», no se sabe si lo que se dice está relacionado con la realidad, pero en su globalidad sabemos que solo es asumible en la medida que creamos que se trata de una creencia de María.

La semántica tuvo su época dorada y mi grupo ha contribuido a publicar sobre ello, estableciendo, en situaciones de diálogo entre adultos y criaturas mirando cuentos conjuntamente, la capacidad de los adultos para usar explicaciones mentalistas de las historias narradas o explicitadas en las ilustraciones. A este respecto, hemos contabilizado el tipo de léxico, el tiempo dedicado a los tópicos mentalistas, el nivel de justificación, etc. Los resultados señalaron correlaciones y un alto nivel de predicción entre estas variables y la capacidad de superar tareas de laboratorio de carácter mentalista. De igual forma, aunque será motivo de reflexión posterior, existe relación entre el lenguaje mentalista de los adultos de crianza en situaciones de interacción informal y la comprensión emocional de las criaturas a su cargo.

Un tercer componente del lenguaje está ahora capitalizando nuestro trabajo, es la pragmática. Fácilmente se observa que hablar se hace por algo y que ese algo tiene mucho que ver con los otros que comparten la lengua. Y todavía más, la pragmática organiza la mente para poder representar estados mentales sin necesidad de ejercerlos empíricamente. Las lenguas naturales están repletas de figuras literarias que manipulan un sentido figurado superpuesto al sentido real, así como enunciados que se dicen con una intención diferente a lo que la frase parece manifestar de forma superficial. Los buenos hablantes con buena capacidad interactiva y mentalista no suelen tener problemas en manejarse adecuadamente ante estas «irregularidades». A lo largo del desarrollo los menores las escuchan y van generando la comprensión acertada. Algunas de las pruebas con las que hemos trabajado tienen que ver con la comprensión de ironías, frases hechas, chistes, meteduras de pata, etc., en todas ellas se pregunta a los participantes (generalmente ante viñetas dibujadas) sobre lo que se dice, por qué se dice y cuál es la intención del emisor. En este caso hemos utilizado participantes con dificultades interactivas y pragmáticas, es decir, niños y niñas afectados de autismo o de trastorno de la comunicación social, los resultados que se comentarán más adelante establecen diferencias significativas, especialmente en las razones por las que hacen atribuciones de intencionalidad.

## **4. LA ACTIVACIÓN AFECTIVA: LAS EMOCIONES**

Otra de las conductas que se incluyen en las competencias socioemocionales fruto de la interacción a adquirir a lo largo del desarrollo son las emociones, con todas sus capacidades: expresar, reconocer, comprender y regular; y con todas sus complejidades: emociones positivas y negativas, primarias y secundarias, aisladas y complejas, ocultas y demostradas, contradictorias, etc.

Actualmente, el área emocional goza de muy buena salud dentro de la psicología del desarrollo. Gran parte de esta afirmación se debe a la reconversión de la tradicional relación con la cognición en áreas populares con implicaciones terapéuticas y de intervención (empatía e inteligencia emocional), pero también a desarrollos propios ligados a la competencia social y a la regulación.

La comprensión emocional, que se desarrolla en las primeras etapas del cambio evolutivo requiere, además de las vivencias reales, de la explicación interactiva dada a los niños y niñas de los distintos sucesos y acciones que provocan los diversos estados emocionales. Esta vía de explicación es real (cuando incidentalmente se produce un evento que lo requiere) pero a menudo es justificada y ampliada por los cuidadores para tener ocasión de reforzar las adquisiciones que van poco a poco implementando en sus criaturas. Por esta razón, una corriente bastante relevante en Psicología del Desarrollo, entre las que mi grupo se encuentra, entiende que este proceso tiene algo que ver con los comportamientos lingüísticos que los adultos de crianza desarrollan cuando interactúan con sus hijos e hijas. Ellos van introduciendo en las vidas de sus hijos las implicaciones socioemocionales que consideran relevantes para el desenvolvimiento social de sus criaturas. Las conversaciones entre padres e hijos sobre sucesos que desencadenan respuestas emocionales, suelen estar centradas en emociones negativas (miedo, enfado, tristeza, vergüenza o culpa), hemos comprobado que para estas emociones las argumentaciones son más frecuentes y explícitas, se realizan más preguntas abiertas y cerradas, se hace más referencia a sucesos pasados y se relacionan con más frecuencia las emociones con otros estados mentales. La explicación más acertada parece estar en el deseo parental de regular la intervención infantil en los sucesos que provocan estas emociones, así como evitar el posible sufrimiento. La emocionalidad

positiva (menos conversada pero igualmente activa) aparece centrada en el amor de vinculación y en las situaciones de felicidad logradas por obtener deseos, protección, contacto y afecto. Otro foco de atención simulado para conseguir mejoras en la competencia emocional lo proporcionan los cuentos, compartir una historia o un cuento conjuntamente con un adulto de apego es uno de los sistemas mediante el que los adultos enseñan a sus hijos numerosas rutinas culturales y sociales, entre ellas la comprensión y la regulación emocional.

Entre los tres y los seis años de edad, el miedo y la cólera comienzan a ser estables y a ser menos frecuentes. Sin embargo, se afianzan las emociones de tipo secundario o moral, como la vergüenza o la culpa, en gran parte debidas al gran número de experiencias distintas que se abren a su alrededor al generalizarse sus contactos con los agentes escolares. La escuela y los iguales, a diferencia de la familia, obligan a rendir según las propias competencias, a ejercer la individualidad y a tener numerosas ocasiones autónomas de controlar los sentimientos personales. A partir de aquí la mejora de conocimiento y el control aumentan progresivamente con la edad, aunque la progresión es lenta y alcanza hasta a los adolescentes.

Finalmente, la interacción con iguales hace florecer con intensidad las relaciones afectivas y emocionales ligadas al amor de iguales en todas sus formas: compañerismo, amistad y, más tarde, enamoramientos ligados a los deseos de placer sexual y de intimidad. El afecto interpersonal genera, probablemente, las situaciones interactivas más positivas que podemos mantener a lo largo del ciclo vital.

## **5. UN DESAJUSTE: LAS INTERACCIONES HOSTILES**

Por otra parte, la capacidad de atribuir estados mentales es probablemente una herramienta socialmente neutral que se puede aplicar a los dos polos interactivos: la prosocialidad con conductas como ayudar, consolar, informar, y las conductas con objetivos antisociales, como engañar, manipular o excluir.

Algunas de las tareas de Teoría de la Mente son negativas moralmente, como la capacidad de engañar y mentir. Mentir es decir o manifestar lo



contrario (o una distorsión) de lo que se sabe, cree o piensa. Engañar es dar a la mentira apariencia de verdad. También se puede producir mentiras piadosas o mentiras que favorecen la convivencia, muy abundantes entre aquellos que mantienen relaciones afectivas. Ese es el caso cuando valoramos como muy bueno un dibujo de nuestro hijo de tres años o decimos que nos encanta un regalo. Los objetivos pueden ser diferentes, pero en general se producen para evitar malestar de quienes están en nuestro entorno.

Engañar requiere la voluntad de manipular la conducta del otro con el objetivo de generar en la otra persona una creencia falsa. Se requiere pensar en la mente del inocente y dirigir los estándares de la conducta propia para manipular la creencia falsa en la mente ingenua. Un ejemplo característico es cuando se echa la culpa a otro y quien lo hace configura lo que hace y lo que dice para hacer creer a los otros algo diferente a lo sucedido, ocultando voluntariamente el suceso real. Ahora bien, fuera de repercusiones morales, engañar —y engañar con éxito— es una conducta cognitivamente elevada altamente relacionada con las medidas de inteligencia, puesto que requiere no solo las capacidades verbales para exteriorizar el evento, sino también capacidades ejecutivas para planificarlo y organizarlo, como la memoria de trabajo, o el control inhibitorio. Otras formas elaboradas de engañar son características del desarrollo adolescente y adulto, como por ejemplo: la hipocresía, la exageración, las calumnias, el fingimiento, la falsificación, las excusas, las estafas, las trampas, los disimulos, etc.

Siguiendo adelante en el desarrollo humano, se descubren que algunas de las herramientas que se utilizan en la interacción con iguales tienen relación con la comprensión de estas nociones. La atribución de intenciones hostiles, a veces a simples accidentes, es típicamente evidenciada durante los años escolares. La investigación ha demostrado que tanto las agresiones como la conducta prosocial se relacionan con los logros en cognición social. Así, escolares con buenas capacidades para comprender las emociones e intenciones de los otros se perciben por sus iguales como más asequibles y con menores conductas disruptivas, como al contrario respecto a quienes ejercen conductas indeseables o torpes socialmente.

Las relaciones sociales saludables requieren una adecuada comprensión mentalista, por lo que los niños y niñas con dificultades en la comprensión de las tareas de TM tienen dificultades en establecer buenas relaciones entre sus iguales en épocas escolares y adolescentes. Los niños y niñas rechazados, en concreto, son poco eficientes a la hora de interpretar las

intenciones sociales de sus compañeros e iguales. Algunos estudios han detectado que tenían más facilidad para detectar las intenciones negativas que las positivas. Nuestro grupo ha investigado en este supuesto comparando la comprensión de varias tareas mentalistas relacionadas con el engaño. Uno de los resultados obtenidos merece especial consideración: en una tarea de la mentira piadosa, los participantes rechazados, además de ser menos capaces de reconocer el valor mentalista de la prueba, cuando daban explicaciones lo hacían refiriendo sesgos hostiles, es decir, haciendo atribuciones intencionales negativas al suceso que presentaba la tarea. Una posible explicación sería el pensar que los niños y niñas rechazados han vivido sucesos a lo largo de su escolaridad, donde han recibido impresiones de interacciones negativas por parte de sus compañeros o compañeras, por lo que actúan sesgando negativamente las intenciones de los demás.

Durante las épocas escolares de la secundaria, es decir durante la preadolescencia, es el momento en el que se aglutinan tanto las interacciones positivas como las relaciones indeseables y hostiles con los iguales. La preadolescencia es una época difícil en las culturas occidentales, es época de cambios físicos con modificaciones tan dramáticas como las de los bebés. Así, durante la pubertad, el cerebro deja de añadir automáticamente nuevas conexiones y se vuelve más eficiente recableando las conducciones nerviosas, lo que las agiliza y se obtienen beneficios en el aprendizaje, pero a la vez (y por eso se ha comparado a los púberes con un vehículo sin frenos) se producen desfases entre las conexiones cerebrales, de forma que el sistema límbico emocional está maduro antes de que los centros de control del frontal consigan la organización adulta. Este desfase da como resultado el que los adolescentes sean capaces de entender los riesgos y consecuencias de muchas de sus conductas, pero valoren más a la activación relacionada con el placer, la búsqueda de sensaciones y las recompensas inmediatas que se puedan derivar de sus acciones, especialmente las generadas por sus iguales. Los padres van aminorando su influencia a la vez que los iguales la consolidan de forma muy relevante.

Las relaciones en las que los iguales están implicados son, en esta etapa del desarrollo, muy fructíferas positiva y negativamente, floreciendo tanto las emociones positivas ligadas a la amistad, el compañerismo o el enamoramiento, como las negativas ligadas al acoso. Como es conocido, se usa el término *bullying* a las experiencias de acoso físico y psicológico continuado ejercido por los iguales. Los menores con bajo nivel en TM tienen más riesgo

de estar implicados en episodios de acoso, victimización y maltrato porque son torpes en la utilización de las herramientas mentalistas útiles en el día a día de la interacción. Además, tienen menores habilidades para detectar las señales que determinan las intenciones o emociones de los demás, así como pocas habilidades para salir airosos de los conflictos, con lo que se dificultan las relaciones recíprocas. Finalmente, como se ha comentado, por la interpretación equivocada de las situaciones y ver intenciones hostiles en situaciones ambiguas. Esta torpeza interactiva les hace ser vistos como «compañeros extraños», incrementando el rechazo y aumentando el riesgo de ser victimizado. Sin embargo, cualquiera puede ser víctima, puesto que otras variables ligadas a la personalidad, al aspecto físico y al autocontrol también aportan su influencia. Así, los escolares con poco control ante las emociones negativas son incapaces de no dejarse llevar por la tensión del momento y no inhibir conductas de hostilidad hacia sus iguales. Al parecer, la comprensión de la mente de los otros es necesaria pero no totalmente suficiente para explicar la competencia social, es decir, la conducta real y manifiesta.

## **6. UN TRASTORNO ASOCIADO: EL AUTISMO**

Ahora bien, no solo se estudia la conducta sociocognitiva de desarrollo típico, sino también las variaciones en el desarrollo que llevan a tener dificultades en este tipo de comportamientos. El trastorno más relevante de los estudiados a los que les afecta la cognición social es el autismo.

El autismo, según las últimas referencias, afecta a uno de cada cien individuos; se trata de un trastorno crónico, al parecer congénito y altamente heredable. Sus manifestaciones son muy variadas, puesto que constituye un espectro de muy amplias competencias y conductas. Es un trastorno del neurodesarrollo que se suele detectar más allá de los dos años cuando los observadores naturales de los niños y niñas se dan cuenta de su falta de atención compartida. Las dificultades se presentan en la comunicación y la interacción interpersonal, la presencia de patrones repetitivos y estereotipados de conducta, los intereses restringidos y la escasa flexibilidad

mental. Dentro de la gran variabilidad fenotípica del trastorno influye el que puede presentarse con o sin dificultades intelectuales o de lenguaje.

El trabajo de investigación sobre este trastorno, en los últimos treinta años, ha modificado los conocimientos que se tenían sobre la psicología de los niños y niñas típicos, especialmente la de los preescolares; gracias al estudio de sus dificultades, se describieron los mecanismos involucrados en la inferencia de estados mentales, así ha ocurrido con el mecanismo de atención compartida, con la comprensión de la intencionalidad o con la capacidad de detectar evolutivamente los artilugios mentalistas de las lenguas naturales. Y el camino de vuelta ha propiciado el reexamen de estas capacidades dañadas a la luz de la conducta típica, reevaluada bajo las nuevas perspectivas. El autismo nos ha enseñado a valorar la cognición socioemocional, a centrar los objetivos evolutivos y educativos en áreas antes no reconocidas a pesar de su visibilidad y evidencia.

En el desarrollo típico, como se ha visto, los procesos de interacción social son muy tempranos: preferir voces humanas, rostros y caricias, está presente desde las primeras horas y semanas de vida. Estos procesos sientan las bases para la especialización social e interactiva de la mente y se sabe que estas capacidades son informadas por los padres como no presentes o inmaduras sobre el segundo cumpleaños de sus hijos e hijas. A estas edades los padres empiezan a ser conscientes de regresiones y alteraciones cualitativas en el desarrollo, evidenciadas por un perceptible aislamiento, limitación o ausencia del lenguaje, sordera paradójica, presencia de rituales, y ausencia de competencias interactivas y de ficción. En los últimos años se están realizando grandes esfuerzos para el diagnóstico temprano con el fin de adelantar la intervención a épocas en las que el cerebro todavía sufre cambios muy relevantes. La revista *Nature* publicó en 2013 un artículo en el que se examinaba de forma retrospectiva y longitudinal, con pruebas de atención a rostros humanos (el de su madre), a recién nacidos de alto riesgo de autismo (aquellos que ya tenían un hermano mayor diagnosticado), y se comprobó —en aquellos participantes cuyo diagnóstico fue finalmente de autismo— que la atención dirigida hacia los ojos de otra persona no se pierde totalmente, pero desciende ya a los seis meses. De nuevo, se comprueba que con técnicas adecuadas se pueden establecer más tempranamente la direccionalidad de las dificultades e instaurar diagnósticos tempranos que benefician extraordinariamente la capacidad de iniciar el tratamiento en edades cada vez más precoces.

En los niños y niñas autistas la secuencia evolutiva en los logros interactivos es atípica, habitualmente necesitan más edad que sus controles para resolver las tareas de interacción y de TM, y suelen usar caminos no habituales para enfrentarse a estos problemas, tanto en la vida real como en el laboratorio. En general, son poco capaces de triunfar con herramientas intuitivas en las que la infancia típica se desenvuelve de forma muy capaz. Por ejemplo, comprenden literalmente enunciados figurados como: «estar hecho polvo» o «estar en pelotas», locuciones que la simple interacción hace que sus controles de edad comprendan sin mayores esfuerzos. En líneas generales, son poco hábiles en las conversaciones e incompetentes en ajustar sus intervenciones al nivel de conocimiento del interlocutor, así como a sus deseos, intereses y emociones y, por supuesto, procesan mal las indirectas, ironías e inferencias verbales.

Nuestro equipo ha medido niños y niñas con diagnóstico de autismo, entre otros, con buen nivel mental. Hemos utilizado tareas variadas y algunos ejemplos permitirán valorar las dificultades. Por ejemplo, cuando se utiliza una tarea de mentira piadosa (hemos utilizado varias veces las viñetas del regalo no deseado, en el que alguien que deseaba unos patines, recibe en su cumpleaños una pelota), en sus respuestas suelen indicar la realidad de la situación, y explicitan que la cara de contento o las verbalizaciones de agrado son por motivos ajenos al proceso central, debido por ejemplo, a que están en una fiesta o con amigos o que también les gusta el otro regalo. En varias ocasiones hemos utilizado tareas de naturaleza moral, como la de la niña que haciendo cola para conseguir un helado no respeta el turno, la explicación de los autistas es ver lo real con buenas intenciones y decir «se cuela porque le gusta el helado de limón (era el tipo de helado dibujado)». En general, comprenden la moralidad de la situación y reconocen que la acción no se debe hacer, pero su explicación de la intencionalidad se deriva hacia argumentos positivos, aunque claramente el hecho relatado tiene naturaleza negativa. En esto son diferentes a los participantes típicos rechazados. La comprensión literal es lo más acostumbrado y esa es la razón por la que se retrasan en comprender y utilizar este tipo de recursos, aunque se benefician de la intervención, nunca llegan a ser diestros en el manejo de estos recursos de la lengua.

Es habitual usar el argumento de que el autismo se construye a sí mismo, en el sentido de que el cerebro infantil va especializándose en aquello sobre lo que estadísticamente presta más atención, de forma que si no existe una

clara distinción entre el mundo de las personas y el de las cosas y estas últimas acaban resultando más atractivas, cada vez se alejan más de las experiencias compartidas, que como se ha repetido, propician el aprendizaje social. Su cerebro necesita ser estimulado en el sentido elegido por nuestra especie: el social por lo que se hace necesario intervenir cuanto antes educativa (en los centros y la intervención) y socialmente (en las familias, los grupos de compañeros, etcétera).

Nunca será suficientemente recalcado en qué medida las experiencias en contextos reales son necesarias. La intervención adecuada en situaciones dadas parece ser un elemento muy relevante en salir airoso en situaciones de engaño. Así, hemos encontrado que los niños y niñas de desarrollo típico actúan de forma muy competente después de ser aleccionados y practicar con los regalos de su primera comunión. Ídem, con haber sido amonestados tras no asumir las consecuencias de sus actos, en las situaciones de emociones de culpabilidad. Cabe esperar que lo mismo ocurriría con los niños y niñas afectados de autismo, sin embargo, las ocasiones de tener este tipo de «tropiezos interactivos» descienden al generar y desarrollar muchas menos situaciones de interacción. Este es un punto clave para reivindicar centros de interacción con iguales (escuelas y otras instancias de intercambio social) normalizados donde las ocasiones de intercambio sean normativizadas y cotidianas.

Se ha usado el vocablo de «ceguera mental» para describir metafóricamente el problema cognitivo característico del autismo: las dificultades en la comunicación e interacción social junto con la dificultad de leer las mentes ajenas explica esta denominación. El movimiento neurodiversidad, tal como se aplica al autismo, propone que el autismo (en algunas de sus manifestaciones, al menos) es una forma diferente de ser que debe ser respetado y apoyado. Se argumenta que los autistas piensan de las personas con desarrollo típico que son excesivamente volubles, desordenadas, con dificultades en procesar y memorizar, y tienen razón. Probablemente, debamos reconocer que entre las personas con esta afección se encuentran algunas con características personales e intelectuales sobresalientes, algunas de ellas al tener focos de atención muy centrados e intereses muy intensos en algunos objetivos, son personas muy competentes en las exigencias escolares y laborales.

## **7. UNA REALIDAD: SE MANTIENE E INCLUSO MEJORA EN LA ANCIANIDAD**

Para finalizar, se abordarán las últimas etapas del ciclo vital.

No nos sobran los estudios sobre las consecuencias de conocer la mente de los demás en poblaciones de adultos mayores. Los estudios son contradictorios. Hay un trabajo clásico de una autora inglesa que pasó tareas de mentiras, persuasiones, dobles sentidos, ironías, etc., y encontró que participantes de más de setenta años fueron más lentos que los y las jóvenes, pero resolvieron mejor las tareas. Esta autora concluía en su trabajo que la mejora podría atribuirse al aumento de la versión cognitiva que se conoce como sabiduría. La sabiduría, que ha sido definida como un conjunto de habilidades integradas de aspectos afectivos, cognitivos y comunicativos, es una capacidad humana deseable que permite resolver tareas conflictivas en las que se hallan implicados, especialmente, los problemas más vitales. Sin embargo, hace ya bastante que sabemos que la sabiduría, una vez sobrepasada la adolescencia, no está relacionada con la edad o la inteligencia, sino que son aspectos de la personalidad los que se coordinan y aseguran un sentido sabio de la realidad: la apertura a la experiencia, la prosocialidad o la generatividad, entre otros varios.

Otros trabajos que no encuentran resultados tan positivos achacan las dificultades de las personas mayores al deterioro ejecutivo o a la generación (cohorte) de referencia, implicando con ello a las posibilidades educativas que tienen o han tenido las cohortes jóvenes. En los países occidentales, las personas que tienen más de 75/80 años han tenido pocas oportunidades —como colectivo— de recibir educación en niveles secundarios o universitarios si se les compara con cohortes más recientes. La escuela (en todos sus niveles) es un fuerte motor cognitivo que activa el cerebro al proponer, continuamente nuevos problemas a resolver, ya sean estos verdaderos o didácticos. Educación y edad combinan sus efectos y mantienen una alta correlación con los logros mentalistas.

Si nos centramos en aspectos de la teoría de la mente afectiva, es decir, si nos interrogamos sobre la emocionalidad o la comprensión y utilización de las emociones por parte de los adultos mayores, lo habitual es encontrar

referencias que describen excelentes años para favorecer pensamientos positivos que estén propiciados por la interacción con personas que demuestren ser capaces de hacernos sentir bien. Los mayores, más que la juventud, explicitan haber disfrutado de experiencias positivas y no haber tenido (o haber evitado), en momentos recientes, situaciones que generen estrés, enfado, tristeza o frustración; también pueden sentir más que las personas jóvenes emociones mezcladas, sabiendo que los sucesos son poliédricos y que pueden percibirse desde varias ópticas y miradas.

Las personas mayores ven las situaciones conflictivas o sus propias dificultades con acomodación, pero no con desesperación, de forma que aceptan los sucesos negativos de forma más natural que los y las jóvenes. Esto no se debe a dificultades mentales (los ancianos y ancianas más competentes cognitivamente son lo que mejor actúan de esta forma) o a egoísmo (es una defensa del propio yo que no quiere desaprovechar la oportunidad de vivir). La explicación más acertada es la que hace una atribución al tiempo, al tiempo que se ha vivido y que se aspira a vivir. Se supone que en la ancianidad se es mucho más consciente que en la juventud del paso del tiempo por lo que se esfuerzan en responder de forma positiva, de adaptarse a los problemas sin desesperación ni frustración (algo difícil para la juventud) que por su propia edad tienen proyectos de vida ambiciosos y con posibilidades abiertas, con un tiempo ocupado en multitud de tareas propias de la vida adulta como ocuparse de la crianza, de los requerimientos laborales, del sustento económico, etc.

Los mayores viven más el momento, saben lo que es importante, sus prioridades son concretas y directas, las cosas poco relevantes dejan de ser importantes y sobre todo, se buscan interacciones interpersonales gratificantes, amistades y compañías de tiempo libre capaces de buscar las buenas posibilidades que la vida va proporcionando en cada momento y, así, de esta forma, la sensación de felicidad y calidad de vida mejora.

Cabe destacar para finalizar, cómo a lo largo de nuestra vida vamos recorriendo el trayecto con otros y —aunque condicionados por la biología— nuestro cerebro va encontrando razones para coparticipar con los demás en nuestra propia trayectoria vital.

*Rector Magnificus, lectio inaguralis dicta est.*





UNIVERSITAT  
JAUME I  
DES DE 1991

25<sup>ANYS</sup>