

Entorno sociocultural y desarrollo humano: reflexiones desde las diferencias culturales en teoría de la mente

Ana Moreno-Núñez^{1*}

¹Universidad Autónoma de Madrid (España)

*Correspondencia: ana.moreno@uam.es

Recibido: 11 dic. 2020 | 1ra decisión: 13 may. 2021 | Aceptado: 17 oct. 2022 | Publicado: 28 oct. 2022

Resumen

La teoría de la mente (TM) es un hito clave del desarrollo humano, ya que comprende habilidades fundamentales para la comunicación efectiva y la participación social. Buena parte de la investigación reciente parte del estudio de la falsa creencia como indicador representativo de su desarrollo, pero ello pasa por alto la naturaleza compleja del fenómeno, cuyo desarrollo depende de la organización gradual de múltiples aspectos. Si bien existe consenso en cuanto al carácter multifacético de la TM, los procesos relacionados con su desarrollo se han explorado poco más allá de las culturas occidentales, centrándose especialmente en muestras poblacionales de Norteamérica y Europa. Este artículo discute la evidencia sobre las diferencias culturales existentes en los patrones y tiempos de desarrollo de la TM, así como las dificultades que la poca diversidad de tareas que tradicionalmente se han usado para su evaluación podrían suponer en términos de validez y generalización de resultados.

Palabras clave: teoría de la mente, desarrollo cognitivo, diferencias culturales, falsa creencia, evaluación psicológica.

Ambiente sociocultural e desenvolvimento humano: Reflexões a partir das diferenças culturais na teoria da mente

Resumo: A teoria da mente (TM) é um marco importante do desenvolvimento humano, pois permite a compreensão das habilidades fundamentais para uma comunicação eficaz e a participação social. Muitas das pesquisas recentes baseiam-se no estudo de falsa crença como um indicador representativo de sua evolução, mas isso negligencia a natureza complexa do fenômeno, onde o desenvolvimento depende da organização gradual de múltiplos aspetos. Embora haja um consenso quanto ao caráter multifacetado da TM, os processos relacionados com seu desenvolvimento têm sido pouco explorados além das culturas ocidentais, especialmente com foco em amostras populacionais norteamericanas e europeias. Este artigo discute as evidências atuais sobre as diferenças culturais existentes nos padrões de desenvolvimento e tempos de aquisição da TM, bem como sobre as dificuldades que a diversidade limitada de tarefas que têm sido tradicionalmente usadas para sua avaliação pode representar em termos de validade e generalização dos resultados.

Palavras-chave: teoria da mente, desenvolvimento cognitivo, diferenças culturais, falsa crença, avaliação psicológica.

Sociocultural environment and human development: Some reflections on the cultural differences in theory of mind

Abstract: The theory of mind (ToM) is a key milestone in human development, as it allows for the understanding of fundamental skills for effective communication and social engagement. Most recent research is based on the study of false belief as a representative indicator of its development, but this fact overlooks the complex nature of the phenomenon, whose development depends on the gradual organisation of multiple aspects. While there is consensus as to the multifaceted nature of ToM, the processes that underlie its development have been little explored beyond Western cultures, especially focusing on North American and European samples. This article discusses current evidence on existing cultural differences in the developmental patterns and times of ToM acquisition. Additionally, it addresses the limited diversity of tasks that have been traditionally used for ToM evaluation and the difficulties that it could pose in terms of validity and generalisation of results.

Keywords: theory of mind, cognitive development, cultural differences, false belief, psychological assessment.

Aspectos destacados del trabajo

- El estudio de la teoría de la mente basado en la falsa creencia supone limitaciones.
- La investigación sobre TM ha descuidado factores socioculturales relevantes.
- Se necesitan más investigaciones centradas en el carácter multifacético de la TM.
- El uso de escalas multitarea debería acompañarse de su adaptación cultural y longitudinal.

Durante las últimas décadas, el estudio de la teoría de la mente (en adelante TM) ha sido un tema de notable interés para la investigación en diversas áreas de conocimiento, entre ellas la psicología del desarrollo. Se trata de un constructo ampliamente reconocido como uno de los hitos centrales en el desarrollo infantil, el cual comprende una serie de habilidades sociocognitivas relacionadas con la capacidad humana de comprender los estados mentales de los demás. Su adquisición permite al niño entender y anticipar los comportamientos de otros, suponiendo así importantes implicaciones para una comunicación efectiva y para la participación social (De Jaegher et al., 2010).

Sin embargo, el estudio y evaluación de la TM plantea en la actualidad una serie de problemáticas que han hecho que se redirija el foco de su análisis. Por un lado, la investigación se ha basado tradicionalmente en pruebas con un alto grado de especificidad que no consideran la evolución de las principales habilidades implicadas en el desarrollo de la TM de forma conjunta (e.g., el test de la falsa creencia de Wimmer y Perner, 1983). Por otro, la existencia de ciertas diferencias de origen cultural, tanto en los patrones de desarrollo como en los tiempos de adquisición de algunas habilidades relacionadas con la TM (Callaghan et al., 2005; Kuntoro et al., 2013), podría estar mediada por la coordinación de comportamientos con el otro a partir de experiencias en las que el niño participa desde su nacimiento (Alessandroni, 2021; Reddy, 2008).

Pero, en las últimas décadas, la investigación en TM se ha desarrollado al mismo tiempo que surgían posturas críticas a sus postulados, dando lugar a un progresivo distanciamiento de su conceptualización original desde diferentes disciplinas, como la psicología del desarrollo o la filosofía de la mente. Mientras que, tradicionalmente, la perspectiva de tercera persona ha defendido la necesidad de contar con una *teoría* de la mente para el desarrollo de la cognición social, otras posturas alternativas recientes reivindican que también existen otras maneras de comprender a los demás. Por ejemplo, la perspectiva de primera persona defiende que, para entender o predecir qué harán otros, es suficiente reconocer que nuestros procesos cognitivos básicos son análogos a los que experimentan otros sujetos, sin necesidad de recurrir a teorías elaboradas sobre ellos (Heal, 1995). Según esto, seríamos capaces de representar la conducta de los demás gracias a mecanismos de simulación que reproducen procesos similares en nuestras mentes, sin llegar a ejecutarlos. Si bien acciones más complejas, como las inferencias o generalizaciones, requieren de cierto bagaje conceptual, su función principal sería la de discernir cuándo sería efectiva la simulación o no (Ratcliffe, 2007).

Sin embargo, llama la atención que ambas posturas partan de explicaciones aisladas de la interacción con otros y de una concepción del sujeto que, además, requiere del desarrollo de cierta capacidad representacional para poder realizar atribuciones mentalistas sobre otros. Esto plantea problemas para identificar sobre qué bases se construye la atribución mentalista, así como qué lugar ocupa en ello la acción del sujeto con los demás y con el mundo. Ante estas críticas surge la perspectiva de segunda persona, planteando alternativamente que las interacciones en las que nos involucramos desde etapas tempranas del desarrollo podrían constituir un modo no representacional de conocer otras mentes (Reddy, 2003; Reddy y Morris, 2004; Vietri et al., 2018). Según esto, analizar la participación en intercambios socio-comunicativos con otros resulta clave para comprender el origen y desarrollo de las habilidades mentalistas, en tanto así se considera el prisma interactivo, ecológico y práctico en el que las acciones del sujeto tienen lugar (Hutto, 2011; Reddy, 2008).

Pero, si bien la perspectiva de segunda persona ha supuesto un giro epistemológico importante a lo largo de las últimas décadas, su énfasis en el estudio de interacciones diádicas (sujeto-sujeto o sujeto-objeto) y la poca atención que otorga a la materialidad como mediador comunicativo, especialmente en las interacciones tempranas entre adultos y niños (Alessandroni, 2021), es cuestionable. Ello estaría pasando por alto la coordinación sucesiva de las propias acciones con el comportamiento de otros, lo que podría constituir una base fundamental para la comprensión de los demás y sus acciones, en particular desde una perspectiva enactiva basada en interacciones cotidianas (De Jaegher et al., 2010; Vietri et al., 2021). Todo ello ha puesto en evidencia que la conceptualización de la TM como constructo teórico es necesaria, pero esta constituiría una forma avanzada de cognición social que por sí sola no da cuenta de los procesos previos por los que aprendemos progresivamente a comprendernos y actuar de forma conjunta.

Si bien se reconoce la elevada importancia de todo lo descrito hasta aquí, por razones de especificidad el presente artículo solo discute la necesidad de abordar el estudio de la TM desde una perspectiva más amplia. Esta debería comprender (1) el carácter multifacético de este constructo y cómo ello se engrana junto al análisis de las falsas creencias; y (2) el grado en el que la cultura y las particularidades del contexto social podrían influir en su origen y evaluación.

Desarrollo típico y evaluación de la TM

El origen y desarrollo de la TM constituye uno de los hitos más importantes de la cognición social durante la etapa infantil, ya que supone un giro fundamental en la comprensión de los niños sobre el ocurrir de los acontecimientos de su entorno y, en particular, sobre el comportamiento de los demás (Gopnik y Astington, 1988; Wellman, 2014). Se trata de un constructo multifacético, formado por diversas habilidades correlacionadas que implican reconocer a los demás como “seres mentales”. En otras palabras, la TM permite al niño adquirir consciencia acerca del hecho de que los pensamientos, deseos, motivaciones y sentimientos de los otros podrían tomar forma a través de sus acciones, ayudándole así a interpretarlas, anticiparlas y a relacionarse con ellos.

En las investigaciones de las últimas décadas sobre el desarrollo de la TM en la infancia las denominadas *falsas creencias* se han erigido como un hito

representativo del conocimiento del niño sobre el comportamiento humano (Gopnik y Astington, 1988; Liu et al., 2008). Esta habilidad supone la capacidad del niño para comprender que la otra persona puede estar equivocada sobre la realidad. Diversos avances, como los experimentados en técnicas de neuroimagen, se han basado en la evaluación de falsas creencias para definir las estructuras neurales implicadas en TM – a partir de indicadores de activación cerebral – o cómo estas se ven afectadas por las relaciones sociales, y viceversa (Döhnelt et al., 2016). Por ejemplo, parece existir una activación común para el razonamiento de falsas creencias y la toma de perspectiva visual (Schurz et al., 2013) que apoya las tesis de que la representación de diferentes perspectivas podría subyacer a un dominio general. Sin embargo, estos registros por sí solos resultarían insuficientes para evaluar respuestas implícitas a nivel cognitivo, ya que no permitirían precisar, por ejemplo, por qué algunos niños presentan respuestas diferenciales ante procesos similares – desconocer cierta información vs. presentar una creencia falsa sobre esta (Jacob, 2020). Como alternativa, los trabajos más recientes proponen una mirada integradora sobre la falsa creencia que la vincula necesariamente a los cambios evolutivos y el desarrollo de otras capacidades relacionadas con la TM, incluyendo tanto habilidades más tempranas como otras más avanzadas.

Ello ha derivado en diversos estudios dirigidos a estudiar cómo se desarrollan estas habilidades, que han permitido definir una escala de cinco destrezas básicas, cada una de las cuales ayudaría a alcanzar la siguiente, en una secuencia interrelacionada (Wellman y Liu, 2004). Estas se refieren a la correcta interpretación de situaciones de *diversidad de deseo* (i.e., distinguir los deseos propios de los ajenos), *diversidad de creencia* (i.e., distinguir las creencias de uno mismo y las de los otros), de *acceso al conocimiento*, de *falsa creencia* y de las diferencias entre *emoción real y aparente* (e.g., reconocer las emociones fingidas). En general, existe cierta sincronía entre culturas respecto al inicio del razonamiento mentalista (Callaghan et al., 2005), que sitúa el desarrollo de estas habilidades entre los tres y los cinco años de edad. Si bien esta secuencia de desarrollo ha demostrado ser consistente y altamente replicable, algunos trabajos recientes han puesto de relieve una serie de dificultades que podrían influir en el estudio y evaluación de la TM, justificando la necesidad de un análisis más detallado.

En primer lugar, la investigación en TM se encuentra basada en una amplia variedad de instrumentos de evaluación, ya sea a través de situaciones experimentales eminentemente verbales (e.g., analizando las respuestas de los niños a preguntas sobre escenas hipotéticas o a cuestionarios) y/o de interacción con adultos e iguales (mediante la resolución conjunta de tareas complejas o el estudio de comportamientos sociales convencionales en contextos naturales; Wellman y Liu, 2004). Como indicábamos anteriormente, en la literatura predominan los trabajos basados en evaluaciones de la comprensión de la falsa creencia, lo que limita adoptar una mirada más amplia sobre el nivel de adquisición en el marco del continuo que conforma la TM. Sería conveniente, por tanto, apostar por formas de evaluación basadas en escalas multitarea, que dieran cuenta de los procesos de adquisición de estas habilidades de forma global, y evitando centrar la mirada en una vez que se ha alcanzado el logro. En otras palabras, aunque comprender la falsa creencia sea probablemente un logro cognitivo universal en el desarrollo típico, tomarlo como única referencia de un fenómeno tan complejo

como es la TM dificultaría obtener una imagen precisa de los múltiples aspectos que en él intervienen o de cómo estos se orquestan de manera gradual a lo largo del desarrollo (Burnel et al., 2018; Liu et al., 2008; Wellman, 2014).

En segundo lugar, en relación con el desarrollo y operativización del conocimiento intencional resulta difícil desligar los aspectos cognitivos (desde hitos básicos, como entender que lo que se muestra en una imagen no está presente físicamente) de las experiencias interactivas con los demás en las que el niño participa (Alessandroni, 2021; Hugues y Devine, 2015; Lillard, 1998; Reddy, 2008). A este respecto, son cada vez más los estudios que apuntan a la influencia que determinados factores socioculturales podrían ejercer en los patrones de desarrollo de la TM (Lecce y Hughes, 2010; Liu et al., 2008), así como en los tiempos de adquisición de sus diferentes habilidades (Flynn y Whiten, 2012; Hughes y Devine, 2015). Para poder atender a estos aspectos, se han realizado propuestas empíricas que modifican las situaciones hipotéticas que se les presentan a los niños en las tareas de diversa creencia, sustituyéndolas por historias adaptadas culturalmente (e.g., sustituyen una situación original en la que un niño pierde a su mascota por un niño que pierde sus zapatos, ya que la presencia de animales en el hogar es poco frecuente en contextos orientales; Wellman y Liu, 2004). Los resultados sugieren que el menor nivel de desarrollo que los niños no occidentales mostraban en esta tarea, tal y como se ha señalado en otros trabajos (Liu et al., 2008), no estaría relacionado con el contenido específico de la prueba, sino que podría deberse a diferencias culturales en cuanto a qué experiencias resultan familiares y significativas para los niños (Shahaeian et al., 2014).

No obstante, a pesar de los claros avances de los últimos años a este respecto, aún prevalecen diversos interrogantes como, por ejemplo, si existe alguna relación entre el nivel socioeconómico familiar y el desarrollo de la TM en los niños. Aunque los datos sobre el nivel socioeconómico de la muestra rara vez son referidos en la literatura disponible, estos podrían estar relacionados con otros factores indirectos como la falta de escolarización formal en determinadas comunidades (Kuntoro et al., 2013). Todo ello hace pensar que los resultados encontrados en poblaciones de origen occidental podrían no ser igualmente generalizables (o, al menos, no todos) en otros contextos socioculturales.

Factores socioculturales y TM

El modo en que percibimos el comportamiento de los demás se ve influenciado tanto por factores internos (como el desarrollo lingüístico o de las funciones ejecutivas) como por experiencias socioculturales que permiten dar forma al aprendizaje sobre las creencias y comportamientos propios de nuestro entorno (Nisbett, 2003; Slaughter et al., 2007), contradiciendo así otras posturas clásicas que defienden la necesidad de desarrollar recursos representacionales antes de poder dotar de sentido a los comportamientos percibidos en los demás (Baron-Cohen, 1985). Teniendo esto en cuenta, la clara hegemonía en la investigación sobre TM de trabajos con población de procedencia WEIRD (un identificador cultural que es acrónimo de "Western, educated, industrialized, rich and democratic" [occidental, instruido, industrializado, rico y democrático]) estaría limitando nuestro conocimiento de cómo algunos factores podrían afectar el orden y las edades en las

que los niños adquieren habilidades propias de su gradual entendimiento de los estados mentales del otro.

Si bien los trabajos desarrollados en poblaciones de procedencia no WEIRD son todavía escasos, sus hallazgos apuntan a que no existiría un patrón universal de desarrollo de la TM, sino que esta podría manifestarse según una configuración ligeramente diferente en determinadas poblaciones (Lillard, 1998; Wellman, 2014). Los estudios comparativos transculturales se centraron durante mucho tiempo en comparar poblaciones de origen similar (e.g., en cuanto a su proximidad geográfica o a sus prácticas culturales y de crianza; Lecce y Hughes, 2010), o se limitaron al análisis comparativo de, como máximo, dos habilidades relacionadas con la TM (Avis y Harris, 1991; Gopnik y Astington, 1988). No obstante, aportaron hallazgos relevantes como que, por ejemplo, los niños de origen oriental revelaban trayectorias de desarrollo de la falsa creencia similares a los niños occidentales, pero con un desfase temporal de hasta dos años (Liu et al., 2008).

En la última década, este tipo de estudios comparativos se ha ampliado, permitiendo definir posibles explicaciones a estos contrastes a partir de factores socioculturales que justifican que la especificidad en el desarrollo de la TM estaría relacionada con cómo las diferencias propias de sociedades individualistas y colectivistas toman forma en las acciones de los individuos (Nisbett, 2003; Shahaieian, 2015; Shahaieian et al., 2014). Por ejemplo, se ha comprobado que la secuencia de desarrollo de la TM en el caso de niños chinos es consistentemente distinta a la descrita en poblaciones occidentales (Liu et al., 2008), hecho que también se ha manifestado con niños iraníes (Shahaieian et al., 2014). En ambos trabajos, los participantes demostraron entender el acceso al conocimiento de los demás antes que sus pares occidentales, mientras que la comprensión de que los otros podrían tener diversas creencias la alcanzarían más tarde. Dichos hallazgos son congruentes con la idea de que la forma en la que las personas actúan se guía no solo por sus pensamientos y deseos, sino también por reglas morales y sociales. Aunque las culturas china e iraní difieren entre sí en muchos aspectos (por ejemplo, en lo que respecta a sus prácticas religiosas o tradiciones), también comparten unos principios familiares de carácter colectivista, que influirían en cómo los niños conforman su manera de pensar y de comportarse de acuerdo a los valores propios de su entorno (Shahaieian, 2015).

Por el contrario, las prácticas parentales propias de culturas individualistas suelen fomentar en mayor medida que los niños desafíen las ideas preestablecidas y desarrollen sus propias creencias y opiniones independientes, reflexionando acerca de cuáles son los comportamientos socialmente aceptables y por qué (Nisbett, 2003; Slaughter et al., 2007). Ello incrementa las oportunidades con las que cuentan los niños para expresarse y discutir con otros acerca de sus pensamientos, deseos y sentimientos, así como sobre las razones que llevan a los demás a actuar de la manera en que lo hacen. Los niños que cuentan con oportunidades frecuentes para hablar de manera explícita sobre pensamientos, deseos y sentimientos, o en las que los adultos explican las razones por las cuales deben modificar de algún modo su comportamiento, parecen desarrollar una conciencia de los estados mentales de los demás más temprana (Slaughter et al., 2007). Este factor experiencial se ve reforzado por aquellos trabajos que afirman que los niños con hermanos mayores expresan conciencia de los estados mentales de los demás antes que aquellos que

son hijos únicos. Sin embargo, esto solo sería congruente con el desempeño de niños procedentes de culturas individualistas y difiere de lo descrito en poblaciones procedentes de culturas colectivistas, en donde las expectativas parentales y sociales enfatizarían la armonía familiar, valorando particularmente los comportamientos respetuosos frente a la discusión de diferentes puntos de vista (Shahaeian, 2015).

Conclusiones

El presente artículo subraya la necesidad de diversificar y expandir la evidencia científica sobre el desarrollo de la TM en poblaciones de diferentes orígenes culturales a partir de dos problemáticas fundamentales: (1) las limitaciones que supone la prevalencia de estudios principalmente basados en el entendimiento de la falsa creencia para investigar el desarrollo de la TM y (2) las implicaciones del entorno sociocultural en el desarrollo y evaluación de estas habilidades. Los argumentos aquí presentados se apoyan en literatura previa que defiende la necesidad de una mayor profundización al explorar cómo la TM toma forma durante el desarrollo infantil, dando cuenta de las dinámicas de desarrollo propias de las habilidades que la componen, desde las más básicas, a las más complejas (Alessandroni, 2021; Hughes y Devine, 2015). Por ello, se propone mejorar los instrumentos de evaluación más allá del estudio de la falsa creencia (Tabla 1), así como desarrollar protocolos que superen las limitaciones que el uso de una amplia gama de métodos diferentes supone para la generalización de resultados y para analizar en profundidad la validez de estos trabajos en muestras más amplias y diversas (por ejemplo, mediante el desarrollo de diseños meta-analíticos). Sin ello, resulta complejo alcanzar una definición global de las características universales y específicamente culturales del desarrollo de la TM, lo cual parece claro que es producto de la confluencia entre factores internos y otros elementos y experiencias socioculturales típicos en la vida del niño (Burnel et al., 2018; Flynn y Whiten, 2012; De Jaegher et al, 2010).

<i>Area de mejora</i>	<i>Problemática</i>	<i>Posibles propuestas de cambio</i>
Ampliación de las habilidades evaluadas.	Sobrerrepresentación de pruebas basadas en la evaluación de la falsa creencia.	Uso de escalas de evaluación multitarea.
Homogeneización de protocolos y métodos de evaluación.	Falta de consenso y limitaciones derivadas del uso de una gama amplia de métodos de estudio.	Promoción de diseños meta-analíticos.
Diversificación de muestras de estudio.	Hegemonía de muestras poblacionales de origen WEIRD.	Consideración del contexto sociocultural como factor de análisis.
Uso de tareas culturalmente dependientes.	Desajuste verbal respecto a algunos contextos.	Adaptación cultural y longitudinal de escalas multitarea, materiales y escenarios de evaluación.

Tabla 1. Aspectos de mejora de los instrumentos de evaluación de la TM

Sin embargo, el hecho de que la mayor parte de la investigación sobre el desarrollo de la TM haya sido realizada en países occidentales ha llevado a descuidar una serie de factores especialmente informativos sobre cómo el contexto cultural y las expectativas del entorno podrían influir sobre el comportamiento social infantil (Avis y Harris, 1991; Callaghan et al., 2005; Lillard, 1998). El interés por evitar el uso de tareas de evaluación culturalmente dependientes parte de las dificultades específicas que ello podría suponer para la investigación con poblaciones de origen no occidental, que se han reflejado, por ejemplo, en el ajuste de tareas verbales (Burnel et al., 2018). Por ello, el uso de escalas multitarea debería acompañarse de la adaptación cultural y longitudinal de las mismas, tendencia que ha derivado en cuidadosos intentos de adaptación de materiales y escenarios de evaluación dirigidos a mejorar el rigor y ajuste de las evaluaciones a partir del nivel de familiaridad que los niños de contextos no occidentales tienen con ellos (Shahaeian et al., 2014; Liu et al. 2008). A pesar de ello, se necesitan más estudios dirigidos a ampliar la mirada sociocultural en el desarrollo en general y en el de las habilidades que componen la TM en particular, que partan de una conceptualización de la TM como proceso dependiente de otros y asociado al desarrollo. Ello contribuiría a una mejor comprensión de su funcionamiento no solo en el desarrollo típico infantil, sino también considerando las particularidades de aquellos casos que conlleven algún tipo de dificultad en lo que respecta a la cognición social (i.e., atendiendo a factores como la fluidez de la interacción, el modo en que se expresan las acciones o el grado de conexión entre interlocutores), como es el caso de las personas con autismo (Baron-Cohen, 1985; Rivièrre y Castellanos, 1986/2003).

Referencias

- Alessandrini, N. (2021). Object concepts and their functional core: Material engagement and canonical uses of objects in early childhood education. *Human Arenas*, 4, 172–195. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/s42087-020-00119-5](https://doi.org/10.1007/s42087-020-00119-5)
- Avis, J. y Harris, P. L. (1991). Belief-desire reasoning among Baka children: Evidence for a universal conception of mind. *Child Development*, 62(3), 460-467. [HTTPS://DOI.ORG/10.1111/J.1467-8624.1991.TB01544.X](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01544.x)
- Baron-Cohen, S. (1985). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press.
- Burnel, M., Perrone-Bertolotti, M., Reboul, A., Baciú, M. y Durrleman, S. (2018). Reducing the language content in ToM tests: A developmental scale. *Developmental Psychology*, 54(2), 293-307. [HTTPS://DOI.ORG/10.1037/DEV0000429](https://doi.org/10.1037/dev0000429)
- Callaghan, T., Rochat, P., Lillard, A., Claux, M. L., Odden, H., Itakura, S., Tapanya, S. y Singh, S. (2005). Synchrony in the onset of mental-state reasoning: Evidence from five cultures. *Psychological Science*, 16(5), 378-384. [HTTPS://DOI.ORG/10.1111/J.0956-7976.2005.01544.X](https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01544.x)
- De Jaegher, H., Di Paolo, E. y Gallagher, S. (2010). Can social interaction constitute social cognition? *Trends in Cognitive Sciences*, 14(10), 441-447. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.TICS.2010.06.009](https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.06.009)
- Döhnle, K., Schuwerk, T., Sodian, B., Hajak, G., Rupprecht, R. y Sommer, M. (2016). An fMRI study on the comparison of different types of false belief reasoning: False belief-based emotion and behavior attribution. *Social Neuroscience*, 12(6), 730-742. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/17470919.2016.1241823](https://doi.org/10.1080/17470919.2016.1241823)
- Flynn, E. y Whiten, A. (2012). Experimental “microcultures” in young children: Identifying biographic, cognitive, and social predictors of information transmission. *Child Development*, 83(3), 911-925. [HTTPS://DOI.ORG/10.1111/J.1467-8624.2012.01747.X](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01747.x)
- Gopnik, A. y Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59(1), 26-37. [HTTPS://DOI.ORG/10.2307/1130386](https://doi.org/10.2307/1130386)
- Heal, J. (1995). Replication and functionalism. En M. Davies y T. Stone (Eds.), *Folk psychology: The theory of mind debate* (pp. 45–59). Blackwell.
- Hughes, C. y Devine, R. T. (2015). Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence: Achievements and directions. *Child Development Perspectives*, 9(3), 149-153. [HTTPS://DOI.ORG/10.1111/CDEP.12124](https://doi.org/10.1111/CDEP.12124)
- Hutto, D. D. (2011). Elementary mind minding, enactivist-style. En A. Seemann (Ed.), *Joint attention: New developments in psychology, philosophy of mind, and social neuroscience* (pp. 307-341). MIT Press. [HTTPS://DOI.ORG/10.7551/MITPRESS/8841.003.0016](https://doi.org/10.7551/MITPRESS/8841.003.0016)

- Jacob, P. (2020). What do false-belief tests show? *Review of Philosophy and Psychology*, 11, 1-20. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/s13164-019-00442-z](https://doi.org/10.1007/s13164-019-00442-z)
- Kuntoro, I. A., Saraswati, L., Peterson, C. y Slaughter, V. (2013). Micro-cultural influences on theory of mind development: A comparative study of middle-class and pemulung children in Jakarta, Indonesia. *International Journal of Behavioral Development*, 37(3), 266-273. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0165025413478258](https://doi.org/10.1177/0165025413478258)
- Lecce, S. y Hughes, C. (2010). The Italian job?: Comparing theory of mind performance in British and Italian children. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 747-766. [HTTPS://DOI.ORG/10.1348/026151009x479006](https://doi.org/10.1348/026151009x479006)
- Lillard, A. (1998). Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind. *Psychological Bulletin*, 123(1), 3-32. [HTTPS://DOI.ORG/10.1037/0033-2909.123.1.3](https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.1.3)
- Liu, D., Wellman, H. M., Tardif, T. y Sabbagh, M. A. (2008). Theory of mind development in Chinese children: A meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages. *Developmental Psychology*, 44(2), 523-531. [HTTPS://DOI.ORG/10.1037/0012-1649.44.2.523](https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.2.523)
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently...and why*. Free Press.
- Ratcliffe, M. (2007). *Rethinking commonsense psychology. A critique of folk psychology, theory of mind and simulation*. Palgrave Macmillan.
- Reddy, V. (2003). On being the object of attention: Implications for self-other consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 397-402. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/s1364-6613\(03\)00191-8](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(03)00191-8)
- Reddy, V. (2008). *How infants know minds*. Harvard University Press.
- Reddy, V. y Morris, P. (2004). Participants don't need theories: Knowing minds in engagement. *Theory & Psychology*, 14, 647-665. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0959354304046177](https://doi.org/10.1177/0959354304046177)
- Rivière, A. y Castellanos, J. L. (1986/2003). Autismo y Teoría de la mente. En M. Belinchón, A. Rosa, I. Marichalar y M. Sotillo (Eds.) (2003), *Angel Rivière. Obras escogidas. Volumen II* (pp. 143-163). Médica-Panamericana.
- Schurz, M., Aichhorn, M., Martin, A. y Perner, J. (2013). Common brain areas engaged in false belief reasoning and visual perspective taking: A meta-analysis of functional brain imaging studies. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 712. [HTTPS://DOI.ORG/10.3389/fnhum.2013.00712](https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00712)
- Shahaeian, A. (2015). Sibling, family, and social influences on children's theory of mind understanding: New evidence from diverse intracultural samples. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(6), 805-820. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0022022115583897](https://doi.org/10.1177/0022022115583897)
- Shahaeian, A., Nielsen, M., Peterson, C. C., Aboutaleb, M. y Slaughter, V. (2014). Knowledge and belief understanding among Iranian and Australian preschool children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(10), 1643-1654. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0022022114548484](https://doi.org/10.1177/0022022114548484)

- Slaughter, V., Peterson, C. C. y Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: Narrative input and theory of mind in typical children and those on the Autism spectrum. *Child Development*, 78(3), 839-858. [HTTPS://DOI.ORG/10.1111/J.1467-8624.2007.01036.X](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01036.x)
- Vietri, M., Alessandroni, N. y Piro, M. C. (2018). La perspectiva de segunda persona en la atribución de estados mentales: Una revisión sistemática de su estado actual de desarrollo. *Psyke*, 28(2), 1-17. [HTTPS://DOI.ORG/10.7764/PSYKHE.28.2.1280](https://doi.org/10.7764/PSYKHE.28.2.1280)
- Vietri, M., Alessandroni, N. y Piro, M. C. (2021). Usos de objetos y anticipaciones corporales en el desarrollo temprano. *Revista de Psicología*. [HTTPS://DX.DOI.ORG/10.24215/2422572XE089](https://dx.doi.org/10.24215/2422572XE089)
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford University Press.
- Wellman, H. M. y Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541. [HTTPS://DOI.ORG/10.1111/J.1467-8624.2004.00691.X](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x)
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)