

## **Ensayos**





# Desarrollo de los recuerdos autobiográficos, la autoconciencia y la teoría de la mente\*

**Viviana Andrea Restrepo Tamayo\*\***

Recibido: 20 de agosto de 2014

Aprobado: 20 de noviembre de 2014

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es revisar algunos aspectos relacionados con el desarrollo de la memoria, particularmente, de los recuerdos autobiográficos y, a partir de ello, evaluar la relación que se ha planteado entre estos últimos y el desarrollo de la teoría de la mente (ToM) y la autoconciencia. Para tal fin, se hace una revisión sobre el desarrollo de la memoria y la ToM para, a partir de ello, establecer un vínculo con el surgimiento de la autoconciencia, específicamente la conciencia

autonoética propuesta por Tulving. Así, se logra establecer que gracias a la conciencia autonoética, cuando un individuo tiene un recuerdo autobiográfico, realmente está viajando mentalmente al pasado; es decir, está re-experimentando algo que sucedió anteriormente, y que, gracias a la ToM, este es un proceso de re-experimentar y no de imaginar o desear.

**Palabras clave:** Recuerdos autobiográficos, memoria, autoconciencia, teoría de la mente, desarrollo, cognición.

\* Texto resultado de revisión crítica de la literatura sobre recuerdos autobiográficos, autoconciencia y teorías de la mente.

\*\* Psicóloga Universidad de Antioquia, especialista en Psicología Clínica Cognitivo-conductual y Neuropsicología Infantil de la Universidad de Antioquia y magíster en Psicología de la misma universidad. Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó y la Universidad de Medellín. Correo electrónico: aviviarts@hotmail.com

## **Development of Auto-Biographic Remembrances, Self-Conscience and Mind Theory**

### **ABSTRACT**

The objective of this article is to revise some aspects related to memory development, specifically, auto-biographic remembrances and, from this, to evaluate the relation between the latter and the development of mind theory and self-conscience. With this purpose, a revision on memory development and mind theory was carried out in order to establish a link with the appearance of self-conscience, mainly auto-non-ethic conscience, proposed by Tulving. In this way, it has been establis-

hed that thanks to non-ethic conscience, when an individual has an autobiographic remembrance, he is really mentally traveling to the past; e.g., he is re-experimenting something that happened before and that thanks to mind theory, this is a process of re-experimenting but a process for imagining or wishing

**Key words:** Autobiographic Remembrances, memory self-conscience, mind theory, development, cognition

Los recuerdos autobiográficos hacen alusión a aquellos recuerdos que constituyen nuestra esencia personal, en tanto nos permiten viajar mentalmente al pasado (Ruiz, 2004) y recrear los eventos vividos anteriormente. Es decir, son un tipo de memoria que nos permite mantener una secuencia temporal y, finalmente, una identidad personal. Sin embargo, su aparición, como proceso cognitivo suele ser bastante tardía, pues solo hacia los 4 años de edad empezamos a dar cuenta de algunos eventos vividos anteriormente<sup>1</sup> cuando ya se ha desarrollado otro tipo de procesos en el nivel cognitivo (ejemplo, lenguaje, otros tipos de memoria, entre otros).

Ahora bien, dado que existe un proceso interesante en el desarrollo de la memoria, específicamente de los recuerdos autobiográficos, el objetivo de este artículo es revisar algunos aspectos relacionados con el desarrollo de la memoria, particularmente, de los recuerdos autobiográficos y, a partir de ello, precisar la relación que se ha planteado entre este tipo de recuerdos y el desarrollo de la autoconciencia y la teoría de la mente.

## **Desarrollo de la memoria**

En términos generales, la memoria se define como la capacidad de adquirir, almacenar y recuperar información (Ruiz, 1994). No obstante, gracias a los procesos que se suscitan en el cerebro, su principal función es transformar los estímulos sensoriales provenientes del entorno para que la información subyacente pueda ser almacenada y recuperada, y permita enfrentar las situaciones del presente y los hechos cotidianos, y preparar al individuo para tomar decisiones frente a sus acciones futuras. Es decir, el fin último de la memoria es el aprendizaje y, por ende, la adquisición del conocimiento y el establecimiento de una relación con el entorno, pues permite que la información almacenada cada día tenga una secuencia y no sea vista como un nuevo comenzar. Así, la información almacenada se evoca constantemente en función de encontrar las palabras adecuadas para expresar una idea o de recordar los eventos ocurridos en días anteriores o los movimientos necesarios para realizar determinada actividad.

En ese sentido, se considera que la memoria dispone de una estructura compleja y, por ello, cuenta con múltiples sistemas interconectados que permiten que, no solo se almacene y recupere información, sino que también se den procesos de construcción y reconstrucción de esa información. En consecuencia, se reconoce que, a pesar de su inmenso poder para almacenar información de múltiples fuentes y características (ejemplo, palabras, imágenes, olores, sensaciones, etc.), la memoria humana es muy vulnerable a variables internas y externas, responsables de que, en ocasiones, se alteren o distorsionen los recuerdos.

<sup>1</sup> Antes de los 4 años de edad, se habla de un proceso que ha sido nombrado por varios autores (i. e. Ruiz, 2004) como Amnesia infantil en tanto no hay capacidad de evocación de recuerdos autobiográficos.

Es entonces este reconocimiento de la memoria como responsable de diversas tareas, el que ha permitido que, a pesar de sus especificidades y divergencias teóricas, autores como Hebb, Squire y Tulving (citados por Carboni, 2007) coincidan al plantear la existencia de diferentes sistemas encargados de procesar ciertos tipos de información, identificar las diferentes áreas del cerebro que se encargan de dichos procesos y concluir que el desarrollo evolutivo de tales sistemas sigue un curso diferencial que, además de facilitar el almacenamiento y acceso de información más compleja y sofisticada, en la infancia permite al niño contar con las herramientas necesarias para adquirir una identidad personal y, de este modo, poder leer, interpretar y enfrentar el mundo que le rodea.

## Sistemas de memoria

Desde 1949 (Hebb; citado por Carboni, 2007) se ha planteado la existencia de dos sistemas de memoria, uno a *corto plazo*, caracterizado por el almacenamiento temporal de la información y relacionado con cambios en los circuitos reverberantes, y otro sistema de *memoria a largo plazo*, conformado por información más perdurable en el tiempo y directamente ligado a transformaciones estructurales en el sistema nervioso. En otras palabras, esta caracterización de la memoria permite establecer que la información presenta cambios a lo largo del tiempo y que estos evidencian distintos tipos de procesamiento.

Pese a estas comprensiones, la descripción de casos como el de H. M. (1953; citado por Carboni, 2007) y sus alteraciones en la memoria evidencian otros elementos<sup>2</sup> que posteriormente favorecerían el planteamiento de otras posibles divisiones en los sistemas de memoria. Es así como, en 1972, Tulving plantea la existencia de otros dos tipos de memoria, asociados al contenido de la información almacenada: una *memoria semántica*, encargada de la adquisición, retención y utilización de conocimientos del mundo en el sentido más amplio; es decir, hechos y conceptos (ejemplo, significados conceptuales y la relación existente entre ellos) y una *memoria episódica*, relacionada con la adquisición, retención y utilización de información relacionada con los sucesos personales y los eventos del pasado, que han ocurrido en un momento y un lugar específicos.

<sup>2</sup> H. M. fue sometido a una intervención quirúrgica para realizar una escisión bilateral de la región temporal medial (i.e., amígdala, giro parahipocampal y dos tercios anteriores del hipocampo). Pese a que el propósito de esta cirugía era aliviar los síntomas del cuadro epiléptico que presentaba, como consecuencia de la intervención se mantuvo conservado tanto su léxico como la capacidad de recuperar viejos recuerdos; no obstante, empezó a presentar una pérdida selectiva de la memoria y, en particular, se vio altamente limitada su posibilidad de almacenar nueva información. Es decir, para poder ser almacenada, ésta no podía superar la amplitud de la memoria a corto plazo. De forma más específica se evidenció que aunque la capacidad de aprender y retener hábitos y destrezas motoras (ejemplo, memoria procedimental) se mantuvo intacta, sus déficits de memoria quedaron sujetos a la adquisición de nuevos hechos y eventos; es decir, se correspondían con el almacenamiento y recuperación de información correspondiente a la memoria declarativa (Carboni, 2007).

Para ampliar y, a la vez, complementar los trabajos de Tulving, veinte años después, Squire (citado por Carboni, 2007) incluye estos dos tipos de memoria en una sola clasificación. Así pues, considera que ambos son sistemas a largo plazo y con gran capacidad de almacenamiento, con lo cual posibilitan la adquisición y retención de información factual sobre el mundo. Es decir, manejan información proposicional o declarativa que puede ser descrita en términos de objetos y relaciones y que, al tener valor de verdad, moldean el comportamiento humano. Por ello, en respuesta a estas características y a su capacidad de almacenar información que puede expresarse de forma simbólica a través del lenguaje o de representaciones gráficas, denomina a este sistema *Memoria declarativa* o “saber qué” y, en ese mismo sentido, lo diferencia del sistema de *Memoria no declarativa* o “saber cómo”, el cual está directamente relacionado con aprendizajes más conductuales, como los hábitos y las destrezas.

Con esta agrupación, Squire (citado por Carboni, 2007) destaca un elemento importante en relación con el desarrollo de la memoria declarativa, al plantear que la memoria episódica es la que da fundamento a la memoria semántica, en tanto el aprendizaje de los conceptos sería consecuencia de exponerse muchas veces a un determinado evento. Si bien a simple vista esta afirmación parece apropiada, Tulving (1993) considera que, aunque los niños experimenten situaciones en las que adquieran conocimientos, esto no se constituye en conocimiento episódico, sino en conocimiento semántico. En otras palabras, a diferencia de lo que planteaba Squire, lo que se almacena según Tulving no es la situación en sí misma, sino los conceptos que se adquieren a partir de ella; de hecho, la memoria episódica surge a partir de la memoria semántica y depende de ella; de ahí, su tardía aparición en el desarrollo (alrededor del cuarto año de vida).

Con esta apuesta, Tulving (1993) hace una nueva categorización, a partir de la cual establece que la memoria episódica tiene una vía de acceso a la información explícita, y por ello, es necesario ser consciente del almacenamiento y recuperación de la misma. Por otro lado, considera que en la codificación de la información semántica el sujeto no es consciente del proceso que realiza y, por ello, la vía de acceso a la misma es implícita. Es entonces, con base en estas reflexiones, que él propone la existencia de cinco sistemas de memoria que, además de marcar una hipotética secuencia evolutiva, se diferencian en la manera de almacenar y recuperar la información, a saber: sistema de representación perceptual, memoria a corto plazo, memoria procedimental, memoria semántica y memoria episódica.

El sistema de *representación perceptual* es un sistema cuya función es mejorar la identificación de objetos perceptuales, con lo cual se constituye en un sistema presemántico; es decir, sus operaciones se realizan independientemente de los otros tipos de memoria. La *memoria a corto plazo* se encarga del registro y reten-

ción de información perceptual y conceptual en un estado altamente accesible a la conciencia; no obstante, solo se almacena por un período de tiempo corto, una vez desaparecido el estímulo. Cuando se refiere a la *memoria procedimental*, la explica como un sistema de acción, que se manifiesta a través de la conducta (a diferencia de los otros 4 tipos de memoria, que tienen una base cognitiva). La *memoria semántica* se refiere a los conocimientos factuales en el sentido más amplio, mientras la *memoria episódica* hace posible que las personas recuerden conscientemente la parte de su pasado experimentada personalmente.

En correspondencia con estas especificidades, Tulving (1993) plantea que tanto la memoria procedimental como la semántica y el sistema de representación perceptual requieren de una recuperación implícita<sup>3</sup>, mientras que la memoria a corto plazo y la episódica requieren un sistema de recuperación explícito<sup>4</sup>. Es decir, Tulving, al hacer esta clasificación, diferencia entre *conocer* (lo cual se realiza gracias a la memoria implícita) y *recordar* (lo cual obedece a un trabajo de la memoria explícita). Aun así, puntualiza que la memoria episódica comparte elementos con la memoria semántica y depende de ella, razón por la cual, en ocasiones, puede resultar difícil determinar la naturaleza de un tipo de recuerdo específico.

Llegados a este punto cabe señalar que si bien todos estos sistemas tienen un lugar importante dentro del estudio de los procesos de memoria y, por ello, aún siguen teniendo vigencia en la literatura, para efectos de la comprensión de su desarrollo y, en particular, de la adquisición de los recuerdos autobiográficos, resulta indispensable centrarse en el análisis de las particularidades, especificidades y diferencias entre la memoria semántica y la memoria episódica. Por esta razón y sin restar importancia a los otros sistemas, a continuación esta revisión hace un énfasis particular en el análisis de estos dos sistemas y su relación con el desarrollo de la conciencia.

## **Memoria declarativa y niveles de conciencia**

En relación con la *memoria semántica*, Tulving (1987) plantea que la organización de los contenidos sigue una pauta conceptual, que establece relaciones entre la información contenida. De este modo, puede generar y manejar información que nunca se haya aprendido explícitamente, pero que esté implícita en sus contenidos. Es decir, este tipo de memoria posee una capacidad inferencial que permite que haya relación entre la información contenida y, de este modo, se facilite el aprendizaje. Por el contrario, la organización de la información en la

<sup>3</sup> Para Tulving, estos tres tipos de memoria son de carácter implícito, en tanto no requieren de una experiencia consciente en el proceso de recuperación. Es decir, son tipos de memoria que se relacionan con el saber y el reconocer; pero no se basan en el recordar, que sería el elemento fundamental para tener un proceso explícito.

<sup>4</sup> Estos dos tipos de memoria sí se basan en el recordar; para lo cual requieren de una recuperación consciente o explícita de la información.



*memoria episódica* es de tipo espacio-temporal. Es decir, los eventos y sucesos que contiene están organizados en términos de los momentos y lugares en que se presentaron y, además, contiene solo aquellos eventos que fueron explícitamente codificados (que hayan entrado explícitamente en la conciencia).

En correspondencia con estas apreciaciones, Tulving (1991) considera que la memoria episódica depende de un mayor nivel de conciencia que acompaña el acto de reexperimentar, de revivir, aquí y ahora, algo que sucedió en otro momento y en otro lugar. Según afirma, recuperar esos eventos es, entonces, una “experiencia mental única” e inconfundible, que nada tiene que ver con conocer o saber algo. En ese sentido, para este autor, la memoria semántica no posee ninguna sensación de pasado personal, sino que se constituye a partir del conocimiento genérico o factual semántico.

Es gracias a estas claridades que Tulving (1993) logra comprender que los recuerdos semánticos se basan en un nivel de conciencia noética<sup>5</sup>, mientras que los recuerdos episódicos y autobiográficos cuentan con una conciencia auto-noética<sup>6</sup>. En consecuencia, la esencia de la recuperación de la memoria episódica está en el sentimiento subjetivo de que, en la experiencia que se revive en el momento presente, el individuo está re-experimentando algo que sucedió anteriormente en su vida (el yo que revive ahora la experiencia es el mismo yo que la vivió originalmente). Por eso, para Tulving, la conciencia auto-noética es la forma más evolucionada de conciencia; con ello, proporciona un vínculo fluido entre el pasado individual, el presente y el futuro y, en ese sentido, permite que cada sujeto tenga una identidad y una estructura personal básicas (citado por Ruiz, 1994). Es gracias a estas características y especificidades que Tulving considera que la memoria episódica es el gran logro evolutivo de la memoria.

Ahora bien, en el proceso de almacenamiento de la información episódica existe un “principio de codificación específica”, relacionado con los eventos vividos. En otras palabras, el modo particular en el que se codifica un suceso posee unas características específicas, que, a su vez, determinan las claves de recuperación que posteriormente ayudarán a recordarlo (Tulving y Thomson, 1973, citados por Ruiz, 1994). Sin estas claves de acceso a los recuerdos sería muy difícil dar cuenta de ellos. Por tal motivo, cuando se experimenta una vivencia, realmente se está viviendo una sumatoria de pequeños eventos y detalles que

<sup>5</sup> La conciencia *noética* permite al individuo ser consciente de objetos y eventos; por ello, puede relacionarlos entre sí, sin necesidad de tenerlos presentes. Es decir, esta conciencia permite al sujeto realizar elaboraciones simbólicas del mundo; con lo cual, tiene lugar al almacenar y recuperar memoria semántica. Por ello, para Tulving este tipo de recuperación de la información no implica un viaje al pasado y, por el contrario, de manera implícita le permiten al individuo entender lo que las demás personas dicen de él.

<sup>6</sup> La conciencia *auto-noética*, por su parte facilita la rememoración de un evento vivido en un momento pasado; es decir, quienes cuentan con este nivel de memoria pueden referirse a eventos que ya vivieron y, por ende, que no están presentes, permitiéndoles hacer un viaje mental a su propio pasado; es decir, a sus recuerdos episódicos (incluyendo los recuerdos autobiográficos).

serán fundamentales a la hora de evocarla; en tanto, en un momento posterior de la vida, será alguno de esos elementos el encargado de facilitar el recuerdo.

## Memoria episódica y tipos de contenido

En relación con la recuperación de la información o lo que se recuerda en el nivel episódico, se ha planteado la existencia de dos tipos de contenidos: uno relacionado con el *yo como protagonista* (es decir, donde el sujeto que relata el recuerdo es el protagonista del evento y, por eso, hace alusión explícita a sí mismo) y otro donde el sujeto no es el protagonista de la historia al momento de recordar (es decir, no se hace la alusión al yo durante la evocación del recuerdo), aunque sí haya estado presente en la situación. Esta es la razón por la cual algunos autores como Brewer (1996; citado por Ruiz, 2004) han planteado diferencias claras entre los dos tipos de recuerdo episódico y se han establecido dos categorías nosológicas. Así, el primer tipo de recuerdo equivale a una memoria autobiográfica (ejemplo, “ayer estuve de paseo con mi familia y me divertí mucho”), mientras que el segundo alude a una memoria episódica (ejemplo, “en la finca de María José hay una piscina muy grande y bonita”).

Pese a compartir estas apreciaciones, José María Ruiz, en 2004, destaca la necesidad de no establecer dos tipos de memoria en relación con estas diferencias, pues los dos recuerdos citados arriba hacen referencia a la recuperación de información de tipo episódico, es decir, pertenecen al mismo sistema. De forma alternativa, plantea la pertinencia y conveniencia (i. e., sería más conveniente y “económico”) conceptual de pensar que aquellos recuerdos que hacen referencia explícita al yo también son un tipo de recuerdo episódico y no otro tipo de memoria diferente<sup>7</sup>, por lo que deberían ser nominados como “*recuerdos autobiográficos*”.

Esta puntualización frente a la memoria episódica y la diferenciación entre sus contenidos personales e impersonales se constituye en un punto importante en la discusión teórica, en la medida en que es una evidencia de cómo el desarrollo cognitivo que tiene lugar durante la primera infancia no solo se determina por la maduración neurobiológica que se presenta, sino que la adquisición de este tipo de recuerdos da cuenta de la participación de otros procesos. En ese sentido, los estudios de Nora Newcombe y sus colaboradores (2007) han sido claros al destacar la existencia de tres períodos bien diferenciados en este tipo de recuerdos y los cuales se desarrollan más adelante. Así pues, en particular se considera que estos períodos van dando cuenta de su asociación con los avances en el perfeccionamiento de la memoria.

<sup>7</sup> La puntualización de José María Ruiz lleva a pensar que, más que dos tipos de memoria, se debe considerar solo una memoria episódica, que puede estar constituida por varios tipos de recuerdos, entre ellos, los recuerdos autobiográficos.

## Recuerdos autobiográficos y su desarrollo

José María Ruiz (2004) puntualizó que los recuerdos autobiográficos se caracterizan por ser un tipo de información episódica, que hace alusión explícita al yo; es decir, requieren de una conciencia autoconsciente (tal como lo había citado Tulving, al hablar de la memoria episódica en general) y, en ese sentido, constituyen la esencia de la vida personal. Dichos recuerdos están incluidos en el pasado personal del sujeto y, por ello, su contenido está basado en información relacionada con lugares, momentos, personas, objetos, sentimientos, creencias, actitudes, prejuicios y todo lo relacionado con las vivencias de la propia persona (Ruiz, 2004). En otras palabras, estos contenidos, en gran parte, hacen referencia a los estados mentales que subyacen a las comprensiones del mundo, las cuales son adquiridas gracias al desarrollo de la teoría de la mente (ToM)<sup>8</sup>. De ahí, que se considere esta adquisición como una base para el logro de dichos recuerdos.

Ahora bien, estos contenidos están sustentados en situaciones experimentadas por el sujeto en su cotidianidad; pero, con el ánimo de “visitar mentalmente y ver el pasado”, José María Ruiz (2004) también considera que los recuerdos se almacenan en forma de imágenes mentales. En ese sentido, sería el sistema cognitivo el encargado de elaborarlos y elegir cuáles siguen siendo parte de la memoria. De esta manera, el componente emocional se constituye en elemento fundamental a la hora de seleccionar la información y, en última instancia, tomar la “decisión” de almacenarla o descartarla. De este modo, las vivencias que tienen un fuerte impacto emocional se recuerdan con mayor facilidad y, por ello, los eventos cotidianos pierden trascendencia y son más difíciles de recordar.

Bajo esta perspectiva, José María Ruiz (2004) también señala que tanto el almacenamiento como la evocación de estos recuerdos requieren de una *estructura narrativa*, que le permite al sujeto, inicialmente, fijarlos en la memoria (i. e., que sean memorables) y, posteriormente, poder contar la historia de una forma fluida y no limitarse a la citación de una lista de atributos o características asociados a la situación en cuestión.

Por su parte, Newcombe y cols. (2007) consideran que para que un sujeto pueda dar cuenta de sus recuerdos autobiográficos es necesario haber superado un proceso evolutivo, en el cual se evidencian 3 fases: la primera fase tiene lugar durante los primeros dos años de vida, período en el cual se identifica una amnesia total; por ello, no existe a lo largo de la vida ningún tipo de recuerdo relacionado con estas edades. Sin embargo, las personas empiezan a evidenciar algunos recuerdos fragmentados durante los 3 años siguientes. En particular, hacen referencia a los eventos como algo ‘familiar’, como imágenes mentales aisladas, pero que no están articuladas a detalles específicos en relación con

<sup>8</sup> La ToM es un proceso a través del cual se logra una comprensión sobre los propios estados mentales y, con base en ellos, es posible alcanzar una atribución de los mismos a las demás personas (Uribe, 2009).

los mismos. Así, se ha sugerido que cualquier tipo de recuerdo de estas edades existe en la memoria gracias al alto impacto emocional asociado a la situación; es decir, ese evento es algo que ‘marcó la vida’<sup>9</sup>. Solo hacia los 5 a 7 años, los niños están en capacidad de recordar los eventos que experimentan y, con base en ello, construir su propia autobiografía. Es decir, es a partir de los 5 años que las personas logran consolidar sus recuerdos con mayor calidad y cantidad, tal como lo hacen en la adultez.

A partir de esto, se puede afirmar que autores como José María Ruiz (2004) y Newcombe y cols. (2007) relacionan estos progresos evidenciados en la recuperación de recuerdos con cambios cualitativos en el desarrollo y, específicamente, en el lenguaje articulado (i. e., narrativo y simbólico), en la cognición y en la interacción social. Así, la necesidad de desarrollar previamente una habilidad narrativa y un conocimiento contextual y del lugar de sí mismo dentro de la interacción social obedece a que la memoria autobiográfica tiene una función social, dado que se constituye en la base de la historia personal, social y cultural de las familias y las comunidades (Nelson, 1993).

Estos argumentos hasta aquí expuestos sugieren, por tanto, que la aparición de la memoria episódica (que contiene los recuerdos autobiográficos) es posterior al desarrollo de la memoria no declarativa y de la memoria semántica. Tal y como plantean Newcombe y cols. (2007), en las primeras etapas del desarrollo es más importante que el niño aprenda y recuerde hechos y habilidades, que las circunstancias en las cuales fueron adquiridos. Así, antes de los 4 o 5 años se muestran evidentes deficiencias para identificar el origen de las habilidades que tiene el niño para realizar una tarea o para diferenciar entre los eventos experimentados realmente y aquellos que parten de su imaginación (una habilidad que solo se adquiere con el desarrollo de la ToM). En términos de los recuerdos autobiográficos, estas dificultades implican que antes de esta edad los niños no logran retener la información sobre el contexto, ni la veracidad de los eventos vividos (Newcombe, et. al., 2007) y, por tanto, su evocación es muy concreta y tiene relación con situaciones específicas. De esta manera, a diferencia de la edad adulta, estos recuerdos en la infancia son muy cortos y están subordinados a una adquisición genérica, relacionada con el conocimiento del evento (Nelson, 1993), la discriminación de los elementos que lo componen y la capacidad de narrarlo.

Ahora bien, dada la importancia de la ToM en este proceso de adquisición de los recuerdos autobiográficos, será de suma importancia detenerse un poco en la revisión de dicho proceso y la manera en que se vincula con los recuerdos.

<sup>9</sup> Este tipo de recuerdo se caracteriza principalmente por contener recuerdos episódicos con poca alusión al yo.

## Desarrollo de la teoría de la mente (ToM) y su relación con los recuerdos autobiográficos

La adquisición de la ToM es un proceso a través del cual se logra una comprensión sobre los propios estados mentales y, con base en ellos, se puede ofrecer una atribución de los mismos a las demás personas. Gracias a la ToM las personas pueden inferir, de manera casi automática, los pensamientos, deseos, sentimientos y otros estados mentales de los demás, con el fin de interpretar lo que dicen, dar sentido a su comportamiento y, en un momento dado, ser capaces de predecir sus acciones futuras (Wellman, Cross y Watson, 2001). Es decir, la ToM permite que las personas puedan tener una comprensión acerca del mundo, de la forma de actuar de las demás personas y, específicamente, de lo que implica el mundo social. Sin embargo, este logro solo se alcanza a través de varios años de desarrollo y requiere de una variedad de procesos predecesores para poder alcanzar un perfeccionamiento que evidencie un nivel de desempeño adulto.

Como parte de este proceso de desarrollo, los niños adquieren en sus primeros meses de vida algunas habilidades de discriminación perceptiva que les facilita el posterior descubrimiento y aprendizaje de los demás. Así, aprenden a reconocer las expresiones faciales de los demás cercanos a ellos, logran discriminar sus voces y relacionarlas con caras o estados emocionales (i. e., logran asociar la voz de la madre con la cara de la madre); es decir, establecen algunos niveles de representación perceptual intermodal, involucrando a otras personas.

De forma paralela, aprenden a enfocar su mirada y establecer diferencias entre los objetos animados y los inanimados y, con el paso del tiempo, son capaces de enfocarse en aquellos objetos que otros también miran. De este modo, establecen una relación psicológica de atención conjunta<sup>10</sup>, que propicia el logro de un foco cognitivo común entre el niño y el otro (e. g., el adulto). Además de reflejar la comprensión del concepto de intencionalidad<sup>11</sup>, esta habilidad se considera como la primera manifestación de la ToM (Stone, Baron-Cohen y Knight, 1998), en tanto promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas y socioafectivas, y se constituye en un requisito indispensable para el establecimiento de cualquier intercambio social (Flavell, 1999).

Ahora bien, entre el primero y el segundo año de vida, los niños logran diferenciar las acciones intencionales de las no intencionales y sus propios deseos de los de los demás<sup>12</sup>. A su vez, estos logros permiten que los niños puedan

<sup>10</sup> La presencia de los actos de atención conjunta visual con un adulto aparecen a lo largo del segundo semestre de vida.

<sup>11</sup> La intencionalidad se refiere a que los estados mentales pueden estar, directa o causalmente relacionados con objetos o eventos reales. El elemento que establece la intencionalidad con respecto a un objeto es que la persona establezca cualquier tipo de relación psicológica con él (Flavell, 1999).

<sup>12</sup> Los niños logran diferenciar cuando una persona se cae porque se tropieza con algo (es decir, no era su intención) de cuando se cae porque ella misma se tira (i. e., se abalanza hacia algo que quiere alcanzar). En ese sentido, pueden identificar que son ellos los que desean ejecutar una acción en particular (ej., comer u obtener algo) y no la otra persona; como ocurría en meses anteriores.

comprender que las intenciones y los deseos se dirigen hacia los objetos (Meltzoff, Gopnik y Repacholi, 1999; citados por Uribe, 2009). En esta misma vía, adquieren una comprensión de los actos fallidos de los demás; es decir, además de poder percibir lo que hacen los demás, aprenden a inferir lo que estos otros quisieran hacer, pero, por diferentes circunstancias, no logran. Es decir, amplían su comprensión de la intencionalidad para entender que esta es la que realmente dirige los actos de las personas.

Pese a estos elementos que se han identificado en el proceso de desarrollo de la ToM, aún no existen evidencias que confirmen si antes de los 4 años los niños pueden diferenciar claramente los deseos de las intenciones o las actitudes emocionales hacia los objetos (Meltzoff et al., 1999; citados por Uribe, 2009). En este contexto, cabe entonces señalar que esta pobre discriminación en los niños pequeños es coherente con la poca capacidad que poseen para diferenciar sus recuerdos, de sus propios deseos o pensamientos. Es decir, antes de los 4 años los niños no logran dar cuenta exacta de los eventos vividos; por ello, fácilmente pueden decir que algo ocurrió, pero en realidad solo lo imaginaron, lo desearon o simplemente no ocurrió como tal y como ellos dicen.

Cabe anotar entonces, que la adquisición de las habilidades lingüísticas es realmente un elemento de vital importancia en el desarrollo de esta comprensión de la mente. Así pues, después de haber logrado entender que las palabras hacen referencia a los objetos, los niños están en capacidad de expresar palabras y frases con contenidos relacionados con la percepción, el deseo o las reacciones emocionales<sup>13</sup>, aspectos que se convierten en las evidencias más explícitas de su comprensión sobre ciertos estados mentales (Wellman, 1993; citado por Uribe, 2009).

En consonancia con estos procesos, hacia los 18 meses los niños logran reconocer los objetos y sus múltiples apariencias, y empiezan a comprender y participar en los juegos de simulación<sup>1416</sup>, los cuales, además de la consideración de un componente altamente semántico y memorístico, implican suposiciones deliberadas en relación con situaciones imaginarias simples y que se asocian a objetos o situaciones reales<sup>15</sup> (Leslie, 1987, 1995; citada por Uribe, 2004).

<sup>13</sup> Los niños empiezan a manifestar a través del lenguaje expresiones como: vi a mi abuela; quiero ese juguete; no me gusta esa sopa; me agrada esa niña.

<sup>14</sup> En los juegos de simulación, los niños son capaces de jugar con un banano como si fuera un teléfono, o con un lápiz como si fuera un avión.

<sup>15</sup> Estos juegos implican tanto el conocimiento de un significado real de los objetos como la posibilidad de reconocer que temporalmente pueden adquirir otro significado (i.e., el significado de otro objeto) con el ánimo de establecer una relación de interacción con otro (i.e., "hagamos de cuenta que este banano es temporalmente un teléfono y sirve para compartir un momento de juego con mamá")

Posteriormente, alrededor de los 3 años se empieza a observar que los niños parecen saber que las personas experimentan diferentes estados mentales (como deseos, percepciones y emociones) y, además, comprenden que en circunstancias apropiadas, las percepciones sobre objetos deseables o indeseables conducen a reacciones y experiencias emocionales congruentes<sup>16</sup> (Flavell, 1999). No obstante, a pesar de que estas comprensiones van quedando registradas en la memoria, su comprensión de los deseos es simple y, por ello, el niño no es aún capaz de aplazarlos y para poder hacerlos realidad, muchas veces, recurre a la utilización de las tan conocidas ‘pataletas’. En otras palabras, los deseos de los niños menores de tres años no constituyen aún una forma de representación y, por el contrario, son actitudes sobre el objeto o un estado real de las cosas.

Solo con el paso del tiempo, hacia los 4 años de vida, el niño logra adquirir las habilidades necesarias para poder comprender que existe una diferencia entre lo que es la apariencia y la realidad, lo que son las creencias y que estas pueden o no ser reales y, por tanto, ofrecer una visión errada del mundo. Gracias a ello es que el niño reconoce que tanto él como la gente pueden tener creencias y actuar con base en ellas. En ese mismo sentido, entiende que otras personas pueden saber o no las mismas cosas que él, que los demás pueden tener deseos o creencias diferentes de las suyas y, además, está en capacidad de recordar que sus creencias y/o deseos previos pueden también ser diferentes de los actuales (Flavell, Flavell y Green, 1983; Gopnik y Astington, 1988; Wimmer y Perner, 1983; citados por Uribe, 2009).

En términos de los recuerdos autobiográficos, es toda esta comprensión la que permite que los niños logren discriminar la diferencia entre sus recuerdos y sus pensamientos, deseos, fantasías y otros estados mentales. Es decir, en la medida que es capaz de comprender esa diferencia entre lo que parece que ocurrió (i. e., apariencia) desde su propia perspectiva y aquellos eventos que realmente tuvieron lugar (i.e., la realidad), el niño tiene mayor posibilidad de comprender su propio lugar o rol dentro de esa situación determinada y, de este modo, estar en capacidad de, posteriormente, recuperar y evocar sus propios recuerdos autobiográficos sobre dicha situación<sup>17</sup>. Así pues, gracias a que el niño está habilitado para representar tanto sus propios estados mentales como aquellos de otras personas, puede empezar a hacer inferencias sobre sus propias acciones, las de otros y las intenciones o consecuencias subyacentes a las mismas (Uribe, 2004).

<sup>16</sup> Si consiguen lo que quieren se sienten bien y se sienten mal si no lo hacen. Así mismo, comprenden que la gente deja de buscar si encuentra el objeto deseado y continúa en la búsqueda si aún no lo ha encontrado.

<sup>17</sup> Es esta comprensión la que se constituye en una apuesta teórica que fundamenta el desarrollo de la presente investigación y, por ende, justifica la razón por la cual se administraron tareas de ToM a los niños.

## Conclusiones

Podría pensarse que, al parecer, los progresos que se suscitan alrededor de los primeros años de vida en el desarrollo de los recuerdos autobiográficos tienen relación directa con los progresos que se dan en la ToM, en tanto esta última favorece un mejor almacenamiento de la información asociada a los eventos vividos, como la posibilidad de alcanzar una toma de conciencia del yo para poder lograr la recuperación de los mismos.

En otras palabras, se podría sugerir que los recuerdos autobiográficos y la ToM tienen un proceso evolutivo similar y que, al parecer, la discriminación de las falsas creencias favorece el desarrollo de la conciencia autooética (Tulving, 1985; citado por Ruiz, 1994) y la capacidad de diferenciar entre los eventos pasados y los pensamientos o los deseos. Es decir, en ambos procesos se hace necesario que los niños diferencien lo real de lo imaginado o pensado para así ser conscientes de su propia historia y en definitiva, de su propia identidad (Restrepo, 2013).

Es importante desarrollar estrategias de evaluación muy “finas” que permitan identificar el desarrollo de este tipo de recuerdos en edades más tempranas; es decir, entre los 3 y los 4 años de edad, pues es probable que en dichas edades aparezcan precursores de los recuerdos autobiográficos y, con ellos, de algún nivel de autoconciencia, lo que podría impactar significativamente la calidad de los relatos de los niños (o más aún, en la credibilidad de dichos relatos).

Igualmente, es fundamental estudiar con mayor profundidad el desarrollo del lenguaje antes de los 5 años pues, tal y como se mencionó, este proceso es vital para la evocación de este tipo de recuerdos y, por tanto, para su valoración.



## Referencias bibliográficas

- Carboni, A. (2007). Desarrollo de la memoria declarativa. *Revista EduPsykhé*. Vol. 6, n.º 2, 245-269
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, n.º 50, 21-45.
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, n.º 4, 7-14
- Newcombe, N. S., Lloyd, M. E. & Ratliff, K. R. (2007). Development of episodic and autobiographical memory: A cognitive neuroscience perspective. *Advances in child development and behavior* (Vol. 35, pp. 37-85). San Diego, CA: Elsevier.
- Restrepo, V. A. (2013). Adquisición de los recuerdos autobiográficos: Interacciones con el desarrollo del lenguaje y la teoría de la mente entre los 3 y los 4 años y 11 meses de edad. *Revista colombiana de ciencias sociales*, n.º 4 (2), pp. 195-216.
- Ruiz, J. M. (1994). *La memoria humana. Función y estructura*. Madrid: Alianza.
- Ruiz, J. M. (2004). "Claves de la memoria autobiográfica". En: *Autobiografía en España, un balance: acta del congreso internacional celebrado en la Facultad de Filosofía y Letras de Córdoba*, del 25 al 27 de octubre de 2001.
- Stone, V.E., Baron-Cohen, S. & Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to Theory of Mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, n.º 10, pp. 640-656.
- Tulving, E. (1972). "Episodic and semantic memory". En: *Organization of Memory*. (pp. 381-403). Nueva York: Academic Press.
- Tulving, E. (1987). Multiple memory systems and consciousness. *Human Neurobiology*. N.º 6, pp. 67-80
- Tulving, E. (1991). "Concepts of human memory". En: *Memory: Organization and locus of control*. Nueva York: Oxford University Press.
- Tulving, E. (1993). ¿Hat is episodic memory? *Currents Perspectives in Psychological Science*, n.º 2, pp. 87-90.
- Uribe, L. H. (2004). *Social Competence in ADHD Children. Views from the Theory of Mind and the Executive Functioning*. Valencia: Universidad de Valencia, Developmental & Educational Psychology Dept. Tesis.
- Uribe, L. H. (2009) "Desarrollo de la teoría de la mente y la competencia social en la infancia: una relación irrefutable. Manuscrito no publicado". Capítulo en proceso de edición para publicación en un libro sobre Cognición y Educación del Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición de la Universidad de Antioquia.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of Theory-of-Mind development: The truth about false belief. *Child Development*, n.º 72, pp. 655-684.

