



225  
Tej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LA TEORÍA DE LA MENTE COMO METÁFORA PARA  
COMPRENDER LA CONSTRUCCIÓN DEL  
CONOCIMIENTO

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A :  
CECILIA <sup>Guadalupe</sup> SILVA GUTIERREZ

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. RIGOBERTO LEON SANCHEZ

REVISOR DE TESIS: MTRO. FRANCISCO PEREZ COTA

MEXICO, D. F.

1996

FALLA DE ORIGEN



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A papá y mamá,**

**Adela,**

**Luis, Nora, Jade y Rodrigo,**

**Polo, Paulina, Gabriela y Octavio,**

**Andrea, Miguel, Ma. Andrea y Ma. Elisa,**

**Rosy, Carlos, Paola y Carlos,**

**Toño, Pili, Luis, Benjamín, Iñaqui y Ma. José,**

**Alejandro, Olga, Patricio y Jimena,**

**Gloria, Raúl, Ana Sofía y Pablo,**

**Claudia, Manuel, Ma. Fernanda, Ma. Alejandra,**

**y Pablo**

**Para Beto**

**A mis amigos**

**Agradezco a mis sinodales por el tiempo  
empleado en la revisión de este trabajo.**

**Dra. Isabel Reyes Lagunes**

**Dr. Juan José Sánchez Sosa**

**Mtro. Francisco Pérez Cota**

**Dr. Marco Antonio Rigo Lemini**

**Mtro. Rigoberto León Sánchez**

*Estamos haciendo un libro,  
testimonio de lo que no decimos.  
Reunimos nuestro tiempo, nuestros dolores,  
nuestros ojos, las manos que tuvimos,  
los corazones que ensayamos;  
nos traemos al libro,  
y quedamos, no obstante,  
más grandes y más miserables que el libro.  
El lamento no es el dolor.  
El canto no es el pájaro.  
El libro no soy yo, ni es mi hijo,  
ni es la sombra de mi hijo.  
El libro es sólo el tiempo,  
un tiempo mío entre todos mis tiempos,  
un grano en la mazorca,  
un pedazo de hidra.*

*Jaime Sabines*

# INDICE

<b>INTRODUCCION</b>	p. 1
<b>CAPITULO I</b>	
1.1 ¿Qué es la Teoría de la Mente?	p. 10
1.2 Los Estados Mentales	p. 15
1.2.1 Experiencia Interior	p. 18
1.2.1 Constructos Teóricos	p. 19
1.2.3 Intencionalidad o Inexistencia Intencional	p. 20
1.3 La Falsa Creencia	p. 23
1.4 La Distinción entre Apariencia y Realidad	p. 26
1.5 El Juego de Pretender	p. 31
1.6 Reconocimiento del Acceso de Información como Fuente del Conocimiento	p. 38
<b>CAPITULO II</b>	
2.1 La Mente como Teoría	p. 48
2.2 La Teoría de la Mente como Representación de la Mentalidad	p. 63
2.3 La Teoría de la Mente como una red Conceptual: La Adquisición de Conceptos	p. 71
2.4 La Teoría de la Metáfora	p. 81
<b>CAPITULO III</b>	
Conclusiones	p. 87
<b>REFERENCIAS</b>	p. 96



## INTRODUCCIÓN

En años recientes, algunos autores (Baron-Cohen, 1991; Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; 1991; Cheney y Seyfarth, 1991; Johnson, 1988; Leslie, 1987; 1988; 1991; Nils, 1988; Perner, 1988; Premack y Dasser, 1991; Rivière, 1991; Wellman, 1988 y 1991) han planteado que los niños, desde pequeños, van formando representaciones acerca del funcionamiento y de las propiedades de su propia mente y la de los demás. Pero de alguna forma, este problema se ha estudiado con anterioridad. "En sentido estricto no se trata de un problema nuevo, pues está muy relacionado con el autoconocimiento, la metacognición y con el egocentrismo... de lo que se trata más bien es de un conjunto de creencias sobre el funcionamiento de la mente propia y la de los otros..." (Delval, 1994, pp. 360 y 361).

Es sabido que procesos como la representación implican el uso adecuado de una serie de habilidades cognitivas que permiten al niño ubicarse dentro de un mundo no sólo objetual sino también social, además, la supervivencia o adaptación del infante a ese mundo social depende en gran medida del conocimiento que posea sobre la mente propia y del otro; de esta forma, será necesario que el niño aprenda a manejarse dentro de un sistema mental conformado por creencias, intenciones y deseos, para que le sea posible predecir y anticipar las conductas efecto de esos estados mentales. De hecho, todo parece indicar que el niño desde muy pequeño comienza a descubrir la mentalidad, aunque no pueda hacer evidente ese conocimiento hasta que no esta suficientemente estructurado tanto en el ámbito socio-afectivo como cognitivo. Lo cierto es que el niño tiene que aprender a vivir no como un ser mentalmente aislado o

único, sino como un ser rodeado por seres que poseen también una mente cuyas construcciones y actividades tienen consecuencias tanto en el mundo físico como en el comportamental.

Dar cuenta del proceso de construcción y/o adquisición del conocimiento ha sido, a lo largo del tiempo, una preocupación constante del trabajo psicológico que ha intentado encontrar respuestas tanto en los mecanismos inherentes al sujeto (Piaget, 1947, 1959; 1966) como en los factores sociales que lo organizan y lo modelan (Bartlett, 1988; Bruner, Goodnow y Austin, 1956; Vygotsky, 1934).

Por otra parte, el estudio de la mente presenta un punto de especial interés no sólo para los estudiosos de la conducta sino para todos aquellos que de una u otra forma se sienten atraídos por la complejidad de la naturaleza humana. Así, la definición misma del concepto ha generado infinidad de corrientes y teorías a lo largo del tiempo pero, a pesar de ello, sigue sin existir un acuerdo para su definición. Incluso, en épocas recientes, el término *mente* fue desechado del campo de la psicología por un enfoque que pretendió eliminar la subjetividad de su campo de estudio; así, vocablos que manifestaban estados internos e inaccesibles a la observación (intencionalidad, deseos, creencias, etc.) quedaron supeditados al lenguaje operacionista (Rachlein, 1967/1977), pero esta tendencia sufrió una crisis puesto que falló en sus intentos por resolver algunos de los problemas conceptuales que se plantearon (como los antes mencionados), dado que tanto el conductismo como el neoconductismo, negaban o minimizaban el valor funcional de los procesos mentales pero, poco a poco, se fue aceptando que dichos procesos pueden ser un objeto digno de estudio a pesar de su inobservabilidad.

Desde la segunda mitad de nuestro siglo los psicólogos han ido desarrollando un nuevo vocabulario teórico acuñando una gran cantidad de términos para referirse al estudio de la mente; siendo uno de los más importantes, por su influencia, el de *Paradigma del Procesamiento Humano de la Información*. Sin embargo, autores como Caparrós y Cabucio (1986) argumentan que el término paradigma no es adecuado para los nuevos modelos de la mente pues reduce de manera importante las posibilidades de su estudio dado que aunque dicho término es de uso habitual, es demasiado el alcance teórico que se le concede. Por otra parte, De Vega (1984) sostiene que el objeto de estudio no es precisamente la información sino el conocimiento, ya que no hay que poner atención únicamente en los procesos de entrada y salida, sino que también se debe analizar el proceso de elaboración haciendo énfasis en él. Así, el término que parece ser más adecuado es el de *Psicología Cognitiva*, que se caracteriza como una ciencia objetiva de la mente a la cual concibe como un sistema capaz de conocer y que se ve obligada a reconstruir indirectamente la estructura y los procesos mentales sirviéndose de procedimientos capaces de ser analizados objetivamente.

Para Jean François Richard (1993), las investigaciones realizadas dentro de la psicología cognitiva pueden ser divididas en dos ejes:

- 1) El estudio de la información sensorial, programación y control del movimiento.
- 2) El estudio de la comunicación y tratamiento de la información simbólica.

El primer eje se refiere a cuestiones tales como los mecanismos de codificación y de interpretación de la información sensorial, de las relaciones entre los elementos que intervienen en procesos de reconocimiento y las representaciones espaciales y temporales sí como la programación y el control del movimiento. El segundo eje se refiere primero, al aspecto comunicativo: intercambios de información, interacciones en situaciones de diálogo, la pragmática de la comunicación, procesos y estrategias de argumentación y persuasión y elaboración de opiniones. En segundo lugar, se refiere a las representaciones y el razonamiento: las formas de adquisición del conocimiento y los formalismos de la representación de esos conocimientos mediante textos e imágenes, por la acción y la resolución de problemas; la construcción de interpretaciones de textos, enunciaciones de problemas, preguntas o demandas de información; los mecanismos de inferencia y de razonamiento en diferentes contextos, y el control de la actividad; evaluación de los resultados de la acción, reflexión sobre la modificación de las estrategias de razonamiento y de búsqueda de soluciones.

En resumen, la cognición puede ser considerada como aquello que "... designa el conjunto de actividades por las que todas... [las] informaciones son tratadas por un aparato psíquico, cómo éste las recibe y las selecciona, cómo las transforma y las organiza, cómo construye así *representaciones* de la realidad y elabora conocimientos [estudiando] su génesis, el desarrollo y el aprendizaje individual y colectivo de las actividades y de los procesos cognitivos, de su activación en situaciones particulares en los contextos en que se dan, etc." (Codol, 1993, p. 215).

Si hablamos del tratamiento de *todas* las informaciones, entonces no podemos reducir el estudio de la psicología cognitiva a factores que se refieren únicamente a operaciones intelectuales, pues el estudio de ellas sólo constituye

una parte de las operaciones cognitivas. Debemos considerar también la parte de lo afectivo y de la motivación en el estudio de los procesos cognitivos puesto que la afectividad, las emociones, la valorización, etc. intervienen en toda la actividad cognitiva.

De esta forma, es posible que la Psicología Cognitiva sea al mismo tiempo objetiva y mentalista, entendiendo por mentalista el hecho de que emplea un vocabulario que contiene términos intencionales y epistémicos, es decir, términos que se refieren a representaciones mentales (Rivière, 1991), y que entiende las funciones de conocimiento como procesos de cómputo sobre representaciones (Pozo, 1989).

Así, el conocimiento puede explicarse psicológicamente de varias maneras; sin embargo, todas ellas comparten de alguna forma el hecho de que hay un nivel de explicación de la mente en el que el funcionamiento de ésta se presenta condicionado por procesos y representaciones que no dependen del acceso introspectivo (Bruner, 1966, 1990; Piaget, 1947; Vygotsky, 1934). En resumen, la mente construye a partir de datos objetivos una serie de representaciones que permiten conocer el mundo ya sea directa o indirectamente pero, sobretodo, permite conocerse a uno mismo y a los demás.

De acuerdo con lo anterior, es posible que los niños realmente aprendan a entender los cambios en sus propios estados mentales tal vez mediante la apreciación de la diferencia entre sus propios estados y los de otros, lo cual sería consistente con la idea de Vygotsky (1934) sobre el desarrollo cognitivo, que sostiene que ciertos procesos se aprenden primero en un ambiente social y que después se internalizan dado que los niños y los otros usan el mismo lenguaje,

incluso los propios estados de los niños muy comúnmente entran en conflicto con los estados de los demás.

Aparentemente, los niños de 3 años pueden recordar fácilmente estados del mundo externo (Leslie, 1987; Leslie, 1988; Wellman, 1988), pero tal vez tengan más dificultades en recordar los estados psicológicos internos como una representación del mundo, sin embargo, existe un consenso creciente en cuanto a que se dan cambios significativos y profundos en el concepto de la mente de los niños entre los 3 y los 5 años, cambios que al parecer harán posible la aparición de una *Teoría de la Mente* (Baron-Cohen, 1991; Fischer, 1980; Flavell, Flavell y Green 1987; Gopnik y Astington, 1988; Johnson, 1988; etc.).

Así, este trabajo tiene como objetivo central recabar una parte representativa de la información disponible acerca de la Teoría de la Mente y exponerla de forma sistemática y organizada con el fin de realizar un análisis crítico y reflexivo de la problemática que plantea. También discutiremos la pertinencia de emplear el término *Teoría* para describir el fenómeno de reconocer que los otros tienen mente y que nosotros mismos la tenemos pues aunque no es el problema central, ha llamado constantemente la atención de los estudiosos de la Teoría de la Mente.

En función de lo anterior, contextualizaremos el problema dentro de los límites de la Psicología Cognitiva puesto que la Teoría de la Mente parece ser el resultado de un proceso de elaboración enfocado a la construcción del conocimiento de la mentalidad mediante la organización y la transformación de informaciones específicas. Sin embargo, analizaremos si en realidad la Psicología Cognitiva es lo suficientemente explicativa para el fenómeno que nos atañe, o si sería necesario tomar algunos conceptos de otras áreas de

conocimiento para abordar el problema de forma más completa y con ello, ampliar los alcances de la Teoría de la Mente.

El primer capítulo pretende informar y dar una visión general sobre el tema con el fin de puntualizar en qué consiste el fenómeno, se expondrán algunos de los estudios realizados bajo el rubro de *Teoría de la Mente* y las principales áreas en las que ha sido estudiada: la falsa creencia, la distinción entre apariencia y realidad, el juego de pretender (*pretend play*), y el reconocimiento del acceso de información como fuente de conocimiento, las cuales han sido investigadas, básicamente, en niños de entre tres y cinco años.

Las tareas de falsa creencia consisten en colocar a los sujetos en situaciones que provoquen una creencia errónea para después hacerles ver su error. Los niños que alcanzan el éxito en estas tareas, deben comprender que en cierto momento tuvieron una creencia falsa y deben ser capaces de predecir la falsa creencia de otros que estuvieran expuestos a la misma situación, lo que implica el reconocimiento e, incluso, la atribución de mentalidad.

Si un sujeto es capaz de establecer la diferencia entre situaciones reales y situaciones falsas o aparentes, es altamente probable que pudiera llegar a distinguir entre una intención que quedaría del lado de lo real y un acto que quedaría del lado de lo aparente, por ejemplo, una persona puede *aparentar* (con sus acciones) que quiere ayudarnos, pero *en realidad* sus intenciones pueden ser las de hacernos daño. Descubrir las verdaderas intenciones o conceder intencionalidad, implica reconocer y conceder mentalidad. Así, si un niño es capaz de establecer la distinción entre apariencia y realidad de situaciones y objetos, será capaz también, en algún momento, de establecer esa distinción

pero ahora entre intención y acción reconociendo, en consecuencia, la existencia de la mentalidad.

Estableceremos también una distinción entre el juego meramente simbólico en el que se sustituye un objeto por un símbolo, del juego de pretender en el que se da un proceso de simbolización aunado a la intención de que el otro simbolice y se involucre en el juego; esto no sería posible si no se reconociera que el otro es mentalmente capaz de descubrir y continuar con la intención inicial, y si no se reconociera la capacidad del otro para simbolizar, es decir, no sería posible si no se otorgara mentalidad.

Por último, si un sujeto puede establecer el origen de lo que se piensa en las situaciones informacionales a las que se está expuesto, podrá también comprender por qué su propio pensamiento y sus creencias difieren de los de los demás. De esta forma, el reconocimiento del acceso de información como fuente de conocimiento, implica también un cierto reconocimiento de mentalidad en sí mismo y en otros.

Así, los fenómenos antes mencionados son pertinentes a la Teoría de la Mente porque constituyen situaciones mentales en las que el comportamiento de una persona no puede ser explicado como una simple respuesta, sino como una interpretación de la realidad que requiere cierto conocimiento de la mentalidad.

En el segundo capítulo se analiza el término *Teoría* y se discute la pertinencia de emplear dicho término para describir el fenómeno que nos concierne, pues probablemente no sea suficiente y porque invita a problematizar un aspecto que en esencia no es importante.



Si aceptamos el término *teoría* y lo definimos como una red conceptual coherente y articulada, nos vemos en la imperiosa necesidad de analizar la forma en que los niños adquieren e interrelacionan conceptos, tema que constituye la segunda parte del capítulo II, el cual concluye con una breve exposición sobre la metáfora con el fin de dilucidar la utilidad de esta forma de conceptualización para el problema que nos atañe.

El tercer y último capítulo consiste en el análisis global del problema y en la formulación de conclusiones. Se plantean además algunas interrogantes que creemos dan origen a posibles líneas de investigación en el campo prácticamente inexplorado de la Teoría de la Mente que puede llegar a ser muy importante, pues el conocimiento, la discusión y la aplicación de la Teoría de la Mente nos pueden posibilitar una mejor comprensión tanto de nuestra vida interior como de nuestro desempeño con otros seres humanos, lo que puede abrir opciones interesantes para su aplicación tanto en la psicología clínica y la relación paciente-terapeuta como en la psicología educativa para enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde otras posiciones.

# CAPITULO I

*Puesto que todo hombre tiene conciencia de que piensa, y como quiera que lo que ocupa su mente mientras está pensando son las ideas que tiene, está fuera de toda duda que los hombres poseen en sus mentes varias ideas, tales como las expresadas por la palabra... "pensar".*

John Locke

## 1.1 ¿QUÉ ES LA TEORÍA DE LA MENTE?

En años recientes se ha comenzado a emplear el término *Teoría de la Mente* para referirse a un fenómeno aparentemente muy común y cotidiano: el hecho de darnos cuenta de que los otros tienen mente y de que nosotros mismos la tenemos.

Los primeros indicios de la existencia de una *Teoría de la Mente* aparecen a los cuatro años de edad, lo que implica el uso de una serie de habilidades cognitivas específicas por parte de los niños, para usar su potencial meta-representacional y así poder atribuir estados mentales a los otros y reconocer los propios bajo ciertas circunstancias (Leslie, 1988).

Una serie de observaciones de niños pequeños muestran que éstos no sólo son capaces de atribuir estados mentales sino también de atribuir estados emocionales (aún cuando la Teoría de la Mente no contempla la emoción) prediciendo el comportamiento e, incluso, de actuar en consecuencia (Hoffman, 1975; Stern, 1991). Sin embargo, tenemos que ser cuidadosos pues tal vez un comportamiento por sí mismo no indique la existencia de una *Teoría de la Mente* porque para eso, según dicha teoría, es necesario que se cumplan los siguientes criterios:

1) Los estados mentales deben tener un *contenido* que exprese sobre *qué* es el estado, en otras palabras, un estado mental debe referirse a un contenido específico.

2) Es indispensable que exista *alguien* (una persona) que tenga una *actitud* hacia un *contenido* determinado.

3) Debe ser posible el *descubrimiento* de un estado mental en otros.

4) Es necesario que el descubrimiento de un estado mental permita hacer *predicciones* sobre el comportamiento de aquél que presente dicho estado mental.

Por ejemplo: Juan (persona) cree (actitud) que su pelota está en su cajón (contenido). No importa si la pelota está en el cajón o no, es la *creencia* de Juan lo que *causará* su comportamiento (buscará la pelota en su cajón); si nosotros sabemos que Juan *cree* que su pelota está en su cajón, supondremos que ahí la buscará, si no quisiéramos que la encontrara, la guardaríamos en otra parte todo esto, infiriendo el comportamiento de Juan a partir de su creencia. De

esta forma, el poseer una *Teoría de la Mente* facilitaría comprender, explicar y predecir la conducta de los demás en función del reconocimiento de los estados mentales propios y ajenos.

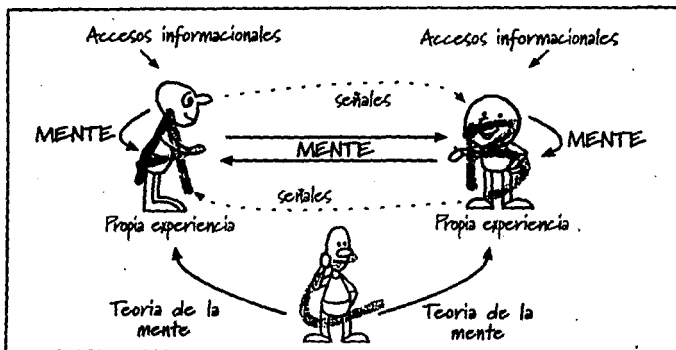
El fenómeno de la *Teoría de la Mente* ha sido estudiado principalmente en situaciones de falsa creencia (Baron-Cohen, Leslie y Frith 1986) y en la distinción entre situaciones reales y simuladas (Flavell, Flavell y Green, 1987; Flavell, 1988). Pero aunque la *creencia* y la *intención* son las funciones mentalistas focales de la teoría, existen otras funciones igualmente importantes: entender el juego de pretender (Leslie, 1988; McCune-Nicolich, 1981) y el reconocimiento del acceso de la información como fuente de conocimiento (Taylor, 1988; Wimmer, Hogrefe y Sodian, 1988). Todas las investigaciones que se han realizado al respecto, tienen como objetivo dilucidar la capacidad cognitiva que los teóricos de la mente consideran más importante: la capacidad de la mente humana para concebir sus propios estados mentales y los de otros. Pero, si bien es posible que esta capacidad comience a establecerse desde los primeros años de vida, sólo es hasta los cuatro años de edad aproximadamente que dichos estados pueden ser realmente entendidos (Perner, 1988; Shatz, Wellman y Silber 1988; etc.), probablemente porque para ello es necesaria una capacidad representacional suficientemente desarrollada. Los niños de cuatro años que ya poseen una Teoría de la Mente, son capaces de inferir estados mentales (no observables de forma directa) en ellos y en los otros, y pueden usar esas inferencias para explicar y predecir el comportamiento. Existen muchas clases de estados internos (sentir dolor, estar enojado, etc.) que los niños llegan a entender pero que no se consideran estados mentales puesto que no siempre cumplen la forma característica (antes mencionada) que nos permitiría clasificarlos como tales.

Leslie (1988) propone que: 1) el desarrollo de una Teoría de la Mente depende de mecanismos innatos *específicos* y, 2) que esos mecanismos comienzan a trabajar desde muy temprano en la vida generando el juego de pretender, lo que podría ser una forma de explicar el éxito de los niños en las tareas de falsa creencia en términos de una habilidad lógica fundamental que a los cuatro años ya han desarrollado pero de la cual carecen a los tres años de edad. Wimmer y Perner (1983), sugieren que la habilidad crítica que se debe adquirir es la capacidad de apreciar simultáneamente dos modelos de la realidad alternativos y contradictorios. Otros autores como Flavell (1987), y Gopnik y Astington (1988), sostienen puntos de vista similares.

Los principios de la Teoría de la Mente se centran en la hipótesis de que la cognición humana involucra *computaciones simbólicas* en el sentido discutido por Newell (1980) y particularmente por Fodor (1975), en cuanto a que la noción de representaciones internas tiene que ver con las propiedades fundamentales de una cierta clase general de sistemas computacionales en los que se basan ciertos poderes cognitivos humanos. Tomando como referencia los supuestos anteriores, Leslie (1988) se aproxima a las capacidades cognitivas de los infantes y de los niños pequeños con la intención de explorar la suposición de que ellos dan cuerpo a un sistema simbólico formal, el cual se usa en percepción y pensamiento y que está especializado en describir el mundo (Leslie, 1987; Leslie y Keeble, 1987): en otras palabras, se da la posibilidad de que exista un lenguaje del pensamiento.

Para facilitar la comprensión de la Teoría de la Mente se presentará a manera de síntesis un esquema que puede ser útil para visualizar el proceso de intercambio que se establece entre quien posee dicha Teoría y a quien se le otorga.

Figura 1, Representación Esquemática del Proceso de Atribución de la Teoría de la Mente.



Tanto el sujeto **A** como el **B** están expuestos a *accesos informacionales* específicos que conforman sus *propias experiencias* las cuales, los hacen actuar de una forma determinada. Por la forma misma en la que actúan emiten información a modo de *señales* ya sea verbales, físicas (gestos corporales) o de expresión (gestos faciales). **A** recibe las *señales* que emite **B**, **A** interpreta esas *señales* como creencias, intenciones, deseos, pensamientos, etc. lo cual, lo atribuye a **B** conformando así una *Teoría de la Mente* de **B**. La siguiente acción de **A** no se basará únicamente en las *señales* que envíe **B** sino también en la *Teoría de la Mente* que elaboró. Este proceso se da en ambos sentidos. Además, tanto **A** como **B** poseen una *Teoría de la Mente* acerca de su propia mentalidad. Existe también una persona **C** que en función de la atribución que observa en **A** y en **B** (atribución sólo de Mente), infiere que ambos sujetos han conformado una *Teoría de la Mente*.

## 1.2 LOS ESTADOS MENTALES

Todos nosotros atribuimos constantemente estados mentales a objetos, máquinas, plantas, etc. en un sentido puramente formal para propósitos estrictamente utilitarios. También podemos responder rápidamente a la pregunta: *¿qué es la mente?* señalando expresiones del lenguaje que empleamos habitualmente para referirnos a ella: saber, pensar, desear, sentir, etc. Pero en realidad, y a pesar de que se han realizado numerosos trabajos que intentan definir el concepto de *mente*, aún no se ha llegado a un acuerdo al respecto. Se ha hablado de una mente que funciona como el receptáculo de la conciencia y del conocimiento; de una mente que controla y que procesa; de la mente como un ente sobrenatural, científico, ilusorio, etc. Por tanto, en vista de las dificultades para definir la mente, y dado que no es el propósito del presente trabajo, proponemos que sea entendida de una forma que podría ser consistente con la propuesta de la Psicología Cognitiva, es decir, como un ente abstracto que posibilita la construcción de conocimiento sirviéndose de ciertos mecanismos y procesos y cuyo elemento primordial es la representación. En el mismo sentido, a los términos o conceptos que cotidianamente usamos para referirnos a la mente y sus procesos, que están constituidos por conceptos y que describen el estado de las cosas en la mente, los llamaremos de forma genérica, *estados mentales*.

Wellman (1988), por ejemplo, muestra que los niños de tres años poseen ideas claras sobre la forma en que existen los estados mentales ya que parecen *contrastar* los estados mentales con cosas concretas. Lo abstracto y la falta de

materialidad puede ser un problema para las conceptualizaciones de los niños de tres años pues eso les hace más difícil apoderarse de la idea de que aunque los estados mentales no son concretos y materiales en ellos mismos, pueden sin embargo, ser tanto el efecto como la causa de cosas concretas y materiales. De esta forma, y sólo por esta razón, para los niños, los estados mentales deben ser reales. Para ellos, si los estados mentales cumplen las condiciones de ser reales, puesto que pueden ser efecto y causa de eventos en el mundo, entonces son concretos aunque en realidad sabemos que son abstractos.

Antes de que los niños descubran esa relación causa-efecto entre el mundo físico y los estados mentales no habría una razón en particular para mirar de cerca las situaciones ni a las personas expuestas a ellas considerando el estado mental que podría resultar, pero siguiendo este descubrimiento, el niño llega a ser sistemáticamente curioso sobre cómo los eventos concretos están relacionados con los estados mentales. Leslie (1988) sostiene que estos problemas inferenciales son los que marcan el principal desarrollo intelectual que tiene lugar entre los tres y los cuatro años, lo que coincide con el éxito en las tareas de falsa creencia.

Perner (1991), agrupa los estados mentales en función del papel que desempeñan en el intercambio con el mundo, lo que es a la vez, un procesamiento de información. Las percepciones y las cogniciones recogen información del mundo exterior y la almacenan, la transforman e incluso la distorsionan. Los sentimientos y las emociones, pueden considerarse efectos de la evaluación de la información recibida en función de lo que se espera y se desea. Por su parte, los deseos y las intenciones son los estados mentales



que especifican cómo debería cambiar el mundo y qué producirían esos cambios.

Por otra parte, McGinn (citado en Perner, 1991), propone que los estados mentales se clasifican respecto a su *intencionalidad* y los agrupa en *sensaciones* y *actitudes*, las últimas se diferencian según se refieran a un objeto o a una proposición (actitudes proposicionales).

La definición de lo mental mediante ejemplos nos proporciona ciertos fundamentos para la comunicación, pero no constituye una respuesta satisfactoria a la pregunta de cuál es la naturaleza de la mente ya que para ello necesitaríamos criterios explícitos. Los criterios que Perner (1991) propone para decidir cuándo los niños comprenden los estados interiores primero en ellos mismos y luego en los demás (la emoción, por ejemplo) como estados mentales, son:

- \* Experiencia interior
- \* Constructos teóricos en explicaciones de la conducta
- \* Intencionalidad (inexistencia intencional)

## 1.2.1 EXPERIENCIA INTERIOR

Los *estados mentales* son aquello que *observamos* en nuestra conciencia interior o, en otras palabras, son ideas que tenemos sobre la mente básicamente por intuición. El problema entonces, no sería la mente propia, puesto que tenemos acceso a ella mediante dichas intuiciones, sino las mentes de los otros. Si los estados mentales se definen por lo que vemos en nosotros mismos, y dado que no podemos tener experiencia de los estados interiores de otras personas, tal vez llegamos a saber que las otras personas también tienen tales estados puesto que son nombrados (lenguaje compartido).

En este sentido, podríamos retomar el concepto piagetiano de egocentrismo infantil y la idea de que este egocentrismo se supera por medio de la adopción de roles o de perspectivas (Piaget, 1923/1976), en los que se ve la solución al problema de la mente ajena, una solución que pone el punto final al egocentrismo. Por ejemplo, para imaginarse qué ve o sabe otra persona, hay que imaginarse a sí mismo en la posición del otro y preguntarnos qué veríamos o sabríamos en esa situación.

Aunque no cabe duda de que es útil, la conciencia de las experiencias interiores no puede ser la fuente primaria de nuestra comprensión de la mente. Si los estados mentales se llegaran a comprender exclusivamente en términos de observación interior, el mecanismo de adopción de roles o de perspectivas ni siquiera sería posible, no sería necesario un lenguaje compartido ni el intercambio intersubjetivo. Para que la adopción de roles funcione, los estados mentales habrían de estar sistemáticamente ligados

tanto a acontecimientos susceptibles de observación como a la relación intersubjetiva y a la comunidad lingüística.

Pero el problema estriba en establecer si nuestro sentido común concibe la mente como un medio representacional, pues si es así, los niños no deberían ser capaces de adquirir el punto de vista del otro antes de tener una comprensión adecuada de la representación. Pero si no es representacional, los niños pueden adquirir más precozmente una Teoría de la Mente propia de nuestro sentido común.

### 1.2.2 CONSTRUCTOS TEÓRICOS

Lo esencial sería que los estados mentales cumplieran un papel explicativo de la conducta en nuestra psicología del sentido común, es decir, que explicitaran cómo el conocimiento se relaciona con la conducta observable aunque también se relacione de manera específica con situaciones informacionales.

El conductismo filosófico trató de utilizar esta dependencia entre términos mentales y conducta observable para definir lo mental como combinaciones complejas de conductas y estimulación situacional; pero la definición directa asocia de forma demasiado estrecha lo mental a los acontecimientos observables y plantea problemas insuperables de listas infinitas de excepciones (Perner, 1991).

Los estados mentales como constructos teóricos deberían poseer una cierta flexibilidad, pues éstos no adquieren sentido en sí mismos sino a partir del papel que cumplen al explicar y predecir fenómenos observables. De esta forma, los estados mentales pueden ser considerados constructos teóricos necesarios para explicar la conducta de los complicados sistemas de procesamiento de información que somos los seres humanos. Por tanto, es posible que mediante la integración (o identificación) de la experiencia interior con los constructos teóricos, éstos adquieran un carácter que se pueda identificar como mental.

### 1.2.3 INTENCIONALIDAD O INEXISTENCIA INTENCIONAL

Además de ser objetos de experiencia interior y desempeñar un papel como constructos teóricos en una Teoría de la Mente, los estados mentales se caracterizan por la intencionalidad o lo que Franz von Brentano (citado en Perner, 1988) llamó *inexistencia intencional de los objetos*. Brentano sugirió que la inexistencia intencional es precisamente lo que distingue lo mental de lo físico. También la propuso como una marca distintiva de lo mental en razón de que tenemos experiencia de nuestros estados mentales y hablamos de ellos como si se refirieran a algún objeto o contenido intencional. En la filosofía de la ciencia cognitiva es común la idea según la cual la mente es un sistema representacional de procesamiento de información y, por tanto, la

intencionalidad es una consecuencia de la existencia de ese sistema (Rivière, 1991).

Así, la inexistencia intencional caracteriza el modo en que los objetos mentales o el contenido mental existen. En consecuencia, Brentano (en Perner, op cit.) llama a la mente *sistema intencional*; alternatively, podríamos decir que la mente es *dirigida intencionalmente* o que tiene *intencionalidad*.

Para distinguir entre objetos mentales y objetos físicos, Perner (1991) elaboró tres criterios: no existencia, aspectualidad y representación errónea.

1) No existencia: los objetos deben existir concreta y realmente en lo físico mientras que para lo mental se necesita sólo la imaginación.

2) Aspectualidad: un acto mental tiende a algo que realmente existe, como en el caso del conocimiento, pero si bien el conocimiento apunta a un objeto existente, sólo lo hace hacia ciertos aspectos del mismo.

3) Representación errónea: El pensamiento se dirige a algo realmente existente, pero puede representar ese objeto erróneamente. Por ejemplo: nuestro pensamiento se puede dirigir a un árbol realmente existente (un abeto) pero el pensamiento puede representar erróneamente ese árbol como de una clase diferente de la que es en realidad (como un sauce).

Lo anterior no es de extrañar si pensamos que desde siempre se ha honrado a la mente humana por su capacidad para trascender la realidad y representar las cosas como no son. Los estados mentales (en la comprensión infantil) que cumplen esta función, se caracterizan por términos tales como *pensar*,

*imaginar, soñar, creer, suponer* y, la manipulación intencional de tales estados en otros, da origen al engaño, la mentira, etc. En este sentido, *pensar* se encuentra entre las palabras congestivas que los niños pequeños usan con cierta frecuencia. Bretherton y Beeghly (1982), en un estudio que realizaron, hallaron que el 33% de los niños de dos años cuatro meses de edad con los que trabajaron, utilizaron la palabra por lo menos una vez para enunciar una posibilidad o un desacuerdo. Bloom, Rispoli, Gartner y Hafitz (1989) resumen sus resultados diciendo que los niños de dos a tres años de edad emplean la palabra *pensar* para calificar el grado de certeza/incertidumbre de las proposiciones que sirven como complemento en sus enunciados. Shatz, Wellman y Silber (1983) señalan que, en una muestra de treinta niños de dos a tres años, la mayor parte de los verbos mentales utilizados (básicamente *saber* y *pensar*) eran ejemplos de incertidumbre y opiniones sobre lo que sería deseable. En contraste, parece ser que no es muy común que los niños pequeños hagan una clara referencia a *pensar* como concepción errónea de la realidad (Perner, 1991). En una serie de experimentos, Wellman y Estes (1986) demostraron que a los tres años de edad, los niños ya tienen una buena comprensión de la diferencia entre mundo interior (mundo mental del pensamiento) y mundo exterior (realidad), comprobando asimismo que los niños comprenden no solamente las limitaciones del mundo mental, sino también sus posibilidades (Wellman y Woolley, 1989). Además, en sus estudios evidencian que el niño es un teórico de la situación. Los niños, por ejemplo, diferencian entre mental (representado en una imagen) y real, es decir, comprenden que las situaciones pensadas, imaginadas, son diferentes de la realidad y que pensar influye en la acción de las personas pero exclusivamente en contextos situacionales.

Perner (1991) sostiene que con la capacidad para interpretar ciertas actividades del pensamiento como representación mental, el niño adquiere una nueva intuición en aspectos del funcionamiento mental casi imposibles de aprehender sin una teoría representaciones. Uno de esos aspectos es la representación errónea, esto es, la acción basada en una concepción errónea del mundo o una creencia falsa. Tales casos son difíciles de comprender sin un punto de vista representaciones de la mente, pues las creencias falsas son representaciones mentales erróneas de la realidad que requieren una clara distinción entre sentido y referencia, pues orientan la acción en la situación real en un contexto determinado (referente) como si fuera una situación diferente (sentido).

### **1.3 LA FALSA CREENCIA**

Perner (1988) realizó un experimento en el que se les presentaba a los niños una caja de lunetas. Al preguntarles qué creían que había dentro de la caja, los niños contestaban "lunetas", pero al abrirla, en realidad había un lápiz. Momentos después se les preguntaba qué creían que contestaría el próximo niño que entrara cuando se le preguntara "¿qué hay en la caja?". Los niños de tres años contestaban que el otro niño diría "un lápiz" y sólo los niños de cuatro años decían "lunetas". Esto es, hasta los cuatro años aparece la capacidad de predecir la falsa creencia en otro y, por tanto, el entendimiento de la falsa creencia.

Sin embargo, nueve de los dieciséis niños que fallaron en la respuesta, fueron capaces de decirle al experimentador que habían pensado que la caja contenía lunetas, y que se habían equivocado. No obstante, cuando les preguntaban qué pensaría el otro niño acerca de lo que había en la caja, ellos contestaban "un lápiz". A pesar de la habilidad para reportar su falsa creencia, estos niños de tres años no podían entender de dónde había venido esa falsa creencia. Aunque ellos mismos habían realizado el proceso para obtener esa falsa creencia, los niños eran incapaces de entender y reconstruir dicho proceso y, por tanto, eran incapaces de predecir lo que pasaría con los otros niños. Por otra parte, Shatz, Wellman y Silber (1983), observaron que los niños de tres años pueden verbalizar con una elaboración sintáctica completa sus propias falsas creencias previas y que las reconocen como falsas. Aún así, dichos niños siguen fallando en la tarea de predicción de falsa creencia.

Puede haber muchas razones por las que un niño de tres años no es capaz de reportar una falsa creencia previa; por ejemplo, puede estar inmediatamente sobre-escrita en la memoria o, el acceso a ella, estar bloqueado por otra creencia. Así, reconstruir la creencia a partir de las representaciones primarias de los mismos eventos puede requerir muchas habilidades de las que los niños aparentemente carecen y que se requieren para ejecutar correctamente la tarea de predicción de la falsa creencia.

Sin embargo, acceder a la propia falsa creencia no permite al niño forzosamente predecir que alguien más, bajo las mismas circunstancias, tendría la misma creencia, aunque podemos apreciar que los niños no tienen problemas representando una creencia falsa. En el contexto del juego de pretender se encuentra que el niño tiene el poder de representar creencias, y de hecho, el niño adquiere muy temprano las formas de lenguaje necesarias



para hablar de falsa creencia y algunas veces las usa. Por tanto, parecería que lo que el niño no ha entendido es cómo las creencias revelan *causalmente* situaciones en el mundo.

Otro supuesto que Wimmer (1988) propone para explicar por qué el niño no comprende cuando falla en las tareas de falsa creencia, es que no reconoce el acceso informacional como origen del conocimiento. Por ello, consideramos que el entendimiento que tienen los niños de la falsa creencia de otra persona, es sólo una manifestación particular de su entendimiento general de los efectos epidémicos de los accesos informaciones a las mentes humanas, porque la atribución correcta por parte de los niños de la falsa creencia está basada en la evaluación del acceso informaciones de otros o, en otras palabras, en la respuesta correctamente inferida de las creencias de otros tomando en cuenta las condiciones informaciones a las que otras personas estuvieron expuestas.

Para Wimmer (1988) entonces, el problema representaciones de la falsa creencia no es simplemente la contradicción entre lo real y lo falso. El problema radica en que se tiene que hacer una representación de lo que el otro cree, es decir, la "verdad" mental de la otra persona (que realmente es falsa), tiene que ser representada en contraste a la propia "verdad" de los sujetos.

Pero si entender la falsa creencia de otras personas es una manifestación del entendimiento de los orígenes informaciones, entonces no debe haber diferencias de desarrollo entre la atribución del conocimiento ganado mediante la inferencia y la atribución de la falsa creencia. Pero, si la atribución de falsa creencia presenta un problema adicional por la

complejidad representaciones involucrada, entonces la atribución de la falsa creencia debe ser más difícil que la atribución del conocimiento inferencialmente ganado.

## **1.4 DISTINCIÓN ENTRE APARIENCIA Y REALIDAD**

La adquisición de conocimiento sobre la distinción entre la apariencia y la realidad es un problema muy importante, y su desarrollo probablemente es universal en el ser humano. En una serie de estudios de Flavell (1988) sobre el desarrollo del entendimiento de la distinción entre apariencia y realidad, los niños de tres años resultaron incompetentes. Asimismo, muestran tener problemas similares con la distinción entre apariencia y realidad en color, tamaño, forma, número, presencia de objeto, acciones, emociones e identidad de género (Harris y Gross, 1988). Además, parece que no es una coincidencia trivial que la distinción entre apariencia y realidad emerja a la edad de cuatro años cuando los niños también empiezan a considerar sistemáticamente los accesos informaciones de las otras personas en la evaluación del conocimiento, y cuando se considera que se tiene posesión de una Teoría de la Mente.

Algunos estudios realizados por Braine y Shanks (citado en Flavell, Flavell y Green, 1983) arrojaron datos que permiten concluir que los niños son generalmente capaces de distinguir entre el tamaño real y aparente y la forma hacia los cinco años de edad. Cuando se les daba retroalimentación

correctiva, por ejemplo, aprendían rápida y fácilmente a diferenciar de manera apropiada entre las preguntas de apariencia y realidad, esto es, parecería ser que poseían una noción de la distinción de la apariencia y la realidad previa al entrenamiento. Por otra parte, todo indica que esta habilidad para hacer la distinción se desarrolla entre los tres y los cinco años.

En situaciones en las que la apariencia y la realidad difieren, los niños pueden no atender consistentemente a ambas y mantener claramente una diferenciación entre ellas, por eso, lo más probable es que se enfoquen a las apariencias (tendencia *fenoménica*). Incluso hay estudios como los de Piaget e Inhelder (1966), que consideran que los niños tienden a centrarse en lo más llamativo perceptualmente, es decir, en aspectos de la apariencia, así, tal vez la distinción entre apariencia y realidad podría ser un prerrequisito, o mediador, para adquirir la noción piagetiana de conservación, sin embargo, conviene establecer algunas diferencias entre los estudios de los teóricos de la mente y los piagetianos.

El hecho de cometer un error calificando como real una apariencia ha sido llamado *realismo intelectual* (Flavell y cols., 1987; Gopnik y Astington, 1988) pero es diferente al realismo propuesto por Piaget, pues éste se relaciona con la tendencia de los niños a construir eventos psicológicos o sus productos (pensamientos, sueños, nombres) como entidades objetivas pensantes; mientras que, por otro lado, cuando hablamos de realismo intelectual refiriéndonos al error en la distinción entre apariencia y realidad lo concebimos más ampliamente, es decir, como una dificultad general para abstraer y representarse a uno mismo una perspectiva visual o aparente.

Los niños primero responden en términos de qué es más sobresaliente *cognitivamente* en un momento dado, ya sea una cualidad perceptual o un segmento de conocimiento, creencia, sentimiento, intención, etc. Sin embargo, se puede encontrar que algunos niños pequeños son consistentemente fenomenistas y otros consistentemente realistas cuando fallan en las tareas de apariencia y realidad, obteniendo como resultado que la mayoría de los niños pequeños que fallan, fallarán en ambas direcciones.

Un ejemplo claro de lo anterior, son los hallazgos de los estudios de Flavell, Flavell y Green (1983) en los que presentaban a los niños una esponja pintada de forma que pareciera una piedra (es decir, *aparentaba ser* una roca pero *en realidad* era una esponja) y se les preguntaba *qué parecía* el objeto y *qué era en realidad* y se pudo observar que la habilidad para manejar la distinción entre apariencia y realidad mejora entre los tres y los cinco años de edad aunque, tal vez, el niño todavía presente problemas al confundir apariencia con realidad o viceversa. Así, el tipo de error que cometa dependerá, en parte, si las preguntas de apariencia y realidad se refieren a una propiedad visual de un objeto o a la identidad de éste. Las preguntas sobre propiedades tienden a provocar errores fenomenísticos, y las preguntas sobre identidad a provocar errores de realismo intelectual. En otras palabras, tal vez exista una cierta habilidad para hacer distinciones en las situaciones específicas y concretas de las tareas que se presentan a la edad de tres años. Sin embargo, la distinción parece aún muy rudimentaria e inestable y va mejorando con la edad. Por ejemplo, cuando los niños fallan al hacer la distinción, usualmente cometen dos tipos de error: a) reportan apariencia cuando se les pregunta por la realidad igual que cuando se les pregunta por la apariencia (fenomenismo) o, b) reportan realidad cuando se les pregunta sobre la apariencia igual que cuando se les pregunta sobre la realidad (realismo intelectual). De manera

consistente con los estudios de Flavell y cols. (1983), Gopnik y Astington (1988) encontraron que hubo dos tipos de error en las tareas de apariencia-realidad: el error fenoménico y el error realista. Los niños en este estudio, igual que en el de Flavell y cols. (1983), cometieron más frecuentemente el error realista.

En resumen, los niños pequeños pueden expresar dificultades conceptuales relativas a la distinción entre apariencia y realidad en dos formas diferentes: 1) reportando incorrectamente apariencia cuando se les pidió reportar la realidad, y 2) reportando incorrectamente realidad cuando se les preguntó sobre apariencia. Si la tarea consiste en distinguir entre las propiedades reales y aparentes de tamaño, color y forma, es más probable que el niño cometa un error de fenomenismo que uno de realismo. Pero si la tarea consiste en distinguir entre la identidad real y aparente, o sobre la presencia de objetos y acciones, el niño comete más errores de tipo realista que fenoménicos.

Lo anterior tal vez se deba a que los niños probablemente no tienen una concepción conciente, bien articulada de la distinción entre apariencia y realidad. Asimismo, dichos autores, proponen que en tareas donde no era posible la distinción probablemente los niños enfocaban su atención, o bien únicamente en la apariencia, o únicamente en la realidad más que en ambas o en la relación entre ellas. Por otra parte, en las tareas donde no se hacía tal distinción, la meta tácita de los niños era identificar sólo el estado real de esas situaciones, pero la idea sobre la apariencia no se hacía presente.

Sin embargo, dado que las vivencias de los niños se dan en un espacio lingüístico común, es probable que allí se generen una serie de experiencias que gestionan la distinción entre apariencia y realidad. Por ejemplo, los niños

tienen que saber desde la infancia que los objetos que se mueven fuera de la vista continúan existiendo (objeto permanente). O cuando un objeto no les es familiar y fallan en su clasificación (al clasificarlo como otra cosa), son corregidos por sus padres. Finalmente, el niño ha tenido mucha práctica en el juego simbólico, es decir, en considerar un objeto o una persona como real, siendo en la relación con los adultos donde se generan esos juegos.

Aún así, el problema de la distinción entre apariencia y realidad persiste, y la razón tal vez sea la dificultad de analizar sólo apariencias perceptuales. También se cree que esta dificultad puede reflejar una limitación metacognitiva más general concerniente a las representaciones mentales (Flavell, 1981), dado que incluso los niños de tres años parecen tener alguna habilidad para hacer discriminaciones correctas entre apariencia y realidad que aumenta y se especializa con la edad. Asimismo, es probable que los problemas que tienen los niños pequeños para establecer una distinción entre apariencia y realidad se deban, en parte, a dichas limitaciones metacognitivas específicas, por ejemplo, a la dificultad de analizar la naturaleza y la fuente de las propias representaciones mentales.

## 1.5 EL JUEGO DE PRETENDER

Una posible forma de explicar el éxito de los niños de cuatro años en las tareas de falsa creencia es en términos de una habilidad lógica fundamental que ellos tienen, pero de la cual carecen los niños de tres años. Wimmer y Perner (1983) sugieren que la habilidad crítica que se debe adquirir es la capacidad de apreciar simultáneamente dos modelos de la realidad alternativos y contradictorios. Algunos otros como Flavell (1987), Gopnik y Astington (1988), tienen puntos de vista similares, esto es, que para tener éxito en la tarea deben apreciar el contraste simultáneo entre qué *parece* ser un objeto y lo que el objeto es *en realidad*. Nuevamente, en los estudios que se han hecho al respecto, la mayoría de los niños de cuatro años tuvieron éxito en la tarea mientras la mayoría de los niños de tres años fallaron. Por tanto, los datos apuntan a que algo importante se desarrolla entre los tres y los cuatro años de edad, algo que tiene que ver con la habilidad de los niños para inferir el estado mental de otra persona, o descubrir que la gente puede tener diferentes ideas acerca de una misma situación. Asimismo, los niños parecen ser capaces de representar modelos alternativos y contradictorios sobre una misma situación, lo que se hace claro en el juego simbólico. Por ejemplo, cuando un niño juega a que una lata es un coche o cuando la madre juega con el niño a alimentar una muñeca, lo que la madre *real y literalmente* hace es mover sus dedos acercándolos y alejándolos de la muñeca (llevándole la cuchara a la boca) y haciendo ruidos guturales (sonidos producidos por la acción de comer); siendo eso lo que *realmente ve y escucha* el niño, entonces tendrá que diferenciar entre el conjunto de actos y lo que la madre pretende, en otras palabras, debe distinguir entre *acción y acto*.

En el juego simbólico un objeto puede ser sustituido por un símbolo e, incluso, por otro objeto, los niños pueden actuar como si una situación fuera otra, un objeto tuviera otras propiedades, etc; los niños son capaces de imitar acciones aún cuando los modelos no estén presentes y parte de sus simbolizaciones se ven grandemente influenciadas por aquello que presenciaron y que ahora reproducen.

Sin embargo, una simbolización por sí misma no evidencia la existencia de una Teoría de la Mente ni tampoco constituye el juego de pretender pues éste va más allá de la imitación y del juego simbólico aunque estos dos tal vez son los precedentes del llamado *pretend play*. La diferencia entre unos y otro, estriba en que mientras el juego simbólico y la imitación no requieren más que la simbolización y la reproducción de un acto o situación respectivamente, el juego de pretender implica tanto la simbolización y la repetición como el intento de compartirlos con otros, es decir, debe existir la intención de que el otro comparta el juego o, se debe descubrir la intención del otro de que uno participe. Si el niño se “engancha” en la intención o logra que el otro se “enganche” en la intención propia, estaremos hablando del *juego de pretender*.

Si se descubre la intención del otro o se le concede a ese otro la capacidad de descubrir la intención en uno mismo, entonces existe reconocimiento y atribución de mentalidad y, por tanto, Teoría de la Mente.

Sin embargo, y aunque sea necesario poder hacer una acción como si fuera otra, apreciar realidades alternativas no parece ser el cambio crítico que permite a los niños de cuatro años tener éxito en las tareas de falsa creencia,



apariciencia y realidad y juego de pretender, sino tal vez lo importante sea el cambio en la habilidad del niño para manipular modelos contradictorios de la realidad. En las tareas de falsa creencia las cosas son muy diferentes, existe una dificultad extra para calcular el modelo alternativo en comparación con el juego de pretender. Por ejemplo, cuando el papá de un niño de dos años y medio hace como si una taza vacía estuviera llena de agua, la "vacía" sobre la cabeza de una muñeca y el niño busca un trapo para "secar a la muñeca", es claro que el niño manipuló e hizo cálculos precisos sin un modelo alternativo de la realidad. Se podría decir, incluso, que el temprano juego de pretender es realmente una manifestación primitiva de la Teoría de la Mente de los niños. Más precisamente, el pretender emerge como un mecanismo que provee una capacidad especializada y poderosa para representar y manipular las relaciones congestivas con la información.

Existe de esta manera algo que se requiere para que los niños conviertan una cierta base innata <sup>1</sup> en una teoría conceptual de los fenómenos mentales. Desde un punto de vista mecanicista, para Leslie (1988), el pretender se presenta en tres formas fundamentales:

1) Existe una *sustitución de un objeto*, donde el pretender es sobre identidades o tipos substituyendo el referente, pero no el sentido (pretender que un objeto -una lata- fuera otro tipo de objeto -un coche-).

---

<sup>1</sup> Angel Rivière, en un curso impartido en Junio de 1993 en la Facultad de Psicología de la U.N.A.M. sobre *Teoría de la Mente*, propuso la existencia de cierta base innata que permite el desarrollo de la capacidad para reconocer la mentalidad, incluso plantea este supuesto en el sentido Darwiniano del innatismo que permite la supervivencia de la especie, en este caso, en el sentido de que el hombre no podría "sobrevivir" en un mundo social si no llegara a reconocer y a manejar la intencionalidad y las creencias de los otros para así poder actuar en consecuencia de ellas y anticiparse a ciertas conductas. Leslie (1988), también propone la existencia de mecanismos innatos específicos que facilitan el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para la adquisición de una *Teoría de la Mente*.

2) Existe un *pretender de atribuciones o propiedades*, donde se hace como si un objeto, evento o situación tuviera propiedades que en realidad no tiene (uno puede hacer como si la muñeca tuviera hambre para alimentarla).

3) Existe un *pretender como si estuviera presente un objeto imaginario*, donde se hace como si el objeto existiera aunque en realidad no exista (por ejemplo, hacer como si una taza vacía tuviera agua).

Estas formas fundamentales de pretender (sustitución de objetos, atribución de propiedades y presencia imaginaria) parecen emerger juntas en el niño, normalmente, entre los dieciocho y los veinticuatro meses. Generalmente se piensa que este desarrollo es el resultado de la adquisición (por primera vez) del infante de la capacidad de representar mentalmente objetos y eventos (Fischer, 1980; McCune-Nicolich, 1981; Piaget, 1959). Obviamente, existen razones evolutivas por las cuales la percepción y el pensamiento requieren un sistema que represente al mundo en una forma literal. Leslie (1988) llama a esta forma básica de representación *representación primaria*. Sin embargo, el pretender parece distorsionar las relaciones normales *referencia, verdad y existencia* de las representaciones primarias, por lo cual, lo primero que habrá que entender es por qué existen estas tres formas fundamentales de pretender, y por qué emergen juntas en el desarrollo. Leslie (op cit.) cree que un indicio vital descansa en las propiedades semánticas altamente similares de ciertas clases de expresiones encontradas en el lenguaje, siendo suficientemente interesante el hecho de que estas expresiones sean principalmente *reportes de estados mentales*.

Retomemos los ejemplos que da el autor: John cree que *Ronald Reagan es una estrella de cine*, lo que no implica que John crea que *El presidente de los Estados*

*Unidos es una estrella de cine. Uno podría pensar que como Ronald Reagan y El presidente de los Estados Unidos son la misma persona, la verdad de una de las proposiciones implica la verdad de la otra, pero cuando estas proposiciones aparecen en un contexto de creencia, no podemos marcar esta inferencia pues su referencia normal queda suspendida (opacidad referencial).*

Algo similar sucede con las implicaciones de verdad de las expresiones en el contexto de los estados mentales. Por ejemplo, "John recogió un gato *que estaba enfermo*" y "John creyó que *el gato estaba enfermo*". La primera oración es verdadera sólo si la parte que está escrita en *itálicas* es también verdadera (sí y sólo si el gato estaba enfermo), pero la segunda oración puede ser falsa o verdadera independientemente de eso (no importa si el gato estaba enfermo o no, es la creencia de John lo que importa). Así, las implicaciones normales de verdad o falsedad quedan suspendidas en un contexto de estados mentales.

Finalmente, la proposición: "El Rey de Francia es calvo", aún tomándola como falsa, implica que existe un Rey de Francia. Pero, "John cree que *el Rey de Francia es calvo*" no tiene esa implicación de existencia. En otras palabras, las creencias no pueden ser calificadas de verdaderas o falsas, existentes o no existentes puesto que estas condiciones reportan únicamente estados mentales y no dependen directamente ni del contexto ni de la situación real específica.

De esta forma, para cada una de las propiedades semánticas de las proposiciones que expresan estados mentales: opacidad referencial, no vinculación entre verdad y falsedad y no vinculación de existencia, existe una forma de "hacer como sí..." correspondiente, o en otras palabras, existe un isomorfismo entre ellos.

Propiedades semánticas de proposiciones que expresen estados mentales	Formas fundamentales de "hacer como sí..."
1. Opacidad referencia 2. No vinculación entre verdad-falsedad 3. No vinculación de existencia	1. Sustitución de objeto 2. Atribución de propiedades 3. Presencia imaginaria

(Cuadro tomado de Leslie, 1988).

Así, entre el juego de pretender y el reporte de los estados mentales, fenómenos generalmente desconectados, parece existir una forma común de representación interna. Así, podría ser que cuando un niño adquiere la habilidad de pretender simultáneamente adquiriera la habilidad de entender el pretender en los otros, puesto que lo primero implica una cierta habilidad representaciones fundamental que haría posible el intercambio de significados necesario para la comprensión del otro. De esta forma, se puede pensar acerca del pretender como la creación de símbolos subjetivos y egocéntricos (Piaget, 1959). Pero si el pretender depende de la meta-

representación, entonces el mismo mecanismo explicará tanto la habilidad de pretender de uno mismo como la habilidad de pretender de los otros en una relación intersubjetiva y de intercambio simbólico.

Así, la habilidad de pretender parece emerger a la par con un mecanismo que puede generar meta-representaciones, las cuales son equivalentes a los reportes internos de estados mentales incluyendo relaciones informaciones y las propiedades semánticas de separación. El juego del pretender, por tanto, no refleja (a pesar de que generalmente se cree lo contrario) un nivel más avanzado de entender los objetos y los eventos como tales. Por el contrario, es en realidad una manifestación temprana de la habilidad para entender la mente.

Nuevamente, el punto fundamental es la representación. Así como nos atrevemos a decir que la habilidad básica necesaria para obtener éxito en las tareas de falsa creencia y de distinción entre apariencia y realidad es la capacidad representaciones, el juego de pretender no sería la excepción. Sin embargo, y con el propósito de aclarar el problema, estableceremos la distinción entre el "hacer como sí..." y el "pretender". El primero, quedaría en el nivel básico de la imitación de una acción y, el segundo, implicaría un manejo de la intencionalidad, un manejo meta-representacional que según nuestra postura, se traduciría en *Teoría de la Mente*.

Un niño puede "hacer como sí..." un objeto fuera otro, un evento tuviera otras características, etc., lo que tal vez podría considerarse como una representación primaria y que se manifiesta como una acción a manera de imitación pero que no conlleva intención, incluso, tal vez con esta actividad el niño simplemente demuestra conocimiento sobre el uso convencional de los

objetos, mientras que el *pretender* implica una acción manifiesta pero con una intención oculta; puede ser que el observador no sepa que el actor está pretendiendo, pero el actor siempre sabrá que pretende y que pretende con un fin (intención). Si ya se maneja la intención y se reconoce, entonces ya se puede hablar de *Teoría de la Mente*, puesto que se manejan el simbolismo, la lectura literal de lo real y la intención .

## 1.6 RECONOCIMIENTO DEL ACCESO DE INFORMACIÓN COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO

Los niños pueden reconocer que tanto ellos como las otras personas adquieren conocimiento o *saben algo* sobre las cosas que los rodea, sin embargo, resulta difícil hablar de representación y específicamente de teoría de la mente mientras no reconozcan de dónde proviene ese conocimiento o ese saber, lo que implica un segundo grado de avance en la concepción que tienen los niños de la vida mental; este avance consistirá, entonces, en entender el *acceso de la información* como uno de los posibles orígenes del conocimiento y de la creencia.

Wimmer (1988) propone dos grados de avance en el desarrollo de la concepción de los niños sobre la vida mental: el primero, comienza durante el segundo año de vida cuando los niños ganan un primer conocimiento y

manifiestan los deseos como estados mentales, empiezan a insistir en dichos deseos, a rechazar como falsa la verdad de las afirmaciones e, incluso, a crear alternativas de la realidad en el juego del pretender, adelantos que muestran una capacidad fundamental de meta-representación. Esto significa que los niños no sólo se guían por representaciones implícitas del mundo que es experimentado simplemente como "el mundo", sino que implica un entendimiento de que las representaciones pueden ser verdaderas o falsas, y una conceptualización explícita de por lo menos algunas de las relaciones que puede establecer una persona hacia las representaciones. El segundo grado de avance, se presenta después de haber adquirido este concepto fundamental en el segundo año de vida. Los niños empiezan a hablar sobre estados mentales hacia el tercer año de edad (Shatz, Wellman y Silber, 1983) y, en el cuarto año, sus concepciones del dominio mental empiezan a ser más ricas y coherentes (Wellman, 1988).

Sin embargo, los niños de cuatro años no tienen idea de dónde proviene el conocimiento. Por ejemplo, en el estudio que realizó Perner (1988) con la caja de lunetas, los niños predicen correctamente la respuesta del otro niño, son capaces de reconocer su falsa creencia inicial y de augurar la falsa creencia del otro, no obstante, son incapaces de explicar *qué* elementos retomaron y de *dónde* los retomaron para concluir y predecir la falsa creencia o, en otras palabras, desconocen *cómo* adquirieron ese saber. Así, la falla conceptual de los niños de no entender por qué y cómo ellos mismos saben (o conocen) algo o por qué fueron atrapados por la falsa creencia, es básica. De la misma forma que ellos no entienden los orígenes de su propio conocimiento, no entienden qué cree o sabe otra persona cuando ésta sólo tiene acceso a las fuentes informaciones, lo que no implica que la percepción o la comunicación no están funcionando como fuentes del conocimiento y la creencia; es decir, no

se niega el hecho obvio de que niños muy pequeños adquieren conocimiento y creencias primero mediante percepciones y después mediante la comunicación verbal, sólo se propone que los niños no entienden de dónde y cómo provienen esas creencias. Tal vez tienen conceptos sobre estas actividades; por ejemplo, quizás entiendan "ver algo" como "tener contacto visual con algo", pero un entendimiento así se limita al aspecto físico de ver y no incluye los resultados epidémicos (conocimiento o creencia) del ver (Wimmer y cols., 1988).

En otras palabras, los niños pequeños no entienden las condiciones informaciones como fuente de conocimiento aunque esas condiciones funcionen como fuentes de conocimiento para ellos mismos. Además, el entendimiento de las condiciones informaciones de los niños se muestra como procedente de la conceptualización de condiciones informaciones simples (como ver), para entender condiciones informaciones más difíciles (como inferir). Así, la percepción, la comunicación y la inferencia serán consideradas las fuentes básicas del conocimiento.

El entendimiento de los niños del acceso visual y de la información verbal como los orígenes del conocimiento se estudió en un paradigma donde los niños tenían que evaluar su propio conocimiento y el de otros cuando ellos mismos o la otra persona vio un hecho crítico o fueron verbalmente informados sobre él (Wimmer, Hogrefe y Perner, 1988). En este caso, la evaluación correcta del propio conocimiento del niño indica el mero funcionamiento de la percepción y de la comunicación como orígenes del conocimiento, mientras que la correcta evaluación del conocimiento del otro indica el entendimiento de esos orígenes. El hallazgo fundamental de dicho estudio es que los niños de tres años e incluso algunos de cuatro, no



entienden la importancia de las condiciones informaciones simples cuando se les cuestiona sobre el conocimiento de otras personas. Flavell (1988), ha demostrado que los niños de tres años y algunos de dos son bastante capaces para determinar si otra persona ve o no ve un objeto crítico cuando son directamente cuestionados sobre ello. Asimismo, Yaniv y Shatz (1988) reportaron datos similares.

Johnson (1988) argumenta que: a) incluso los niños muy pequeños tienen la experiencia fenoménica de estilos psicológicos básicos como ver, oír, desear o tomar un objeto y b) que el desarrollo consiste en la conceptualización de esas experiencias. La perspectiva de Wimmer y cols. (1988) es muy similar a la de Johnson, sólo que considera que la habilidad general experiencial de ver es una cosa y otra, muy diferente, es la capacidad experiencial que permite concebir un episodio particular como origen causal o como una pieza particular de conocimiento.

Por otra parte, existen estudios que muestran que niños de cuatro y cinco años de edad reconocen en la inferencia su propio medio de adquisición de conocimiento pero no reconocen que la otra persona podría saber por la misma vía (Wimmer y cols., 1988). Casi todos los niños de cuatro años y algunos pocos de seis negaban el conocimiento de la otra persona cuando en realidad la otra persona *sabía* mediante inferencia aún en ausencia de contacto visual con el objeto. Cuando la otra persona no veía el objeto experimental se atribuía ignorancia sin tomar en cuenta la posibilidad del conocimiento vía la inferencia tanto en la discrepancia sí-mismo/otro mostrada por los niños de cuatro y cinco años en el caso del acceso inferencial, como en la discrepancia en el caso del acceso perceptual y comunicativo, la correcta autoevaluación muestra el mero funcionamiento de

la inferencia. Ese funcionamiento significa que automáticamente y sin conocimiento conciente de sus orígenes se construye una proposición sobre el hecho crítico, lo que apoya la importancia de hacer una distinción entre el simple funcionamiento de una condición informacional y el entendimiento de esta condición informacional, ya que el responder correctamente a las preguntas sobre el conocimiento del otro requiere un entendimiento explícito del acceso inferencial.

Los hallazgos más importantes de Wimmer y cols. (1988) durante la realización de estos estudios fueron: a) que el entendimiento explícito del acceso inferencial se adquiere muy tarde, y b) que los niños más pequeños fallan sistemáticamente en su evaluación del conocimiento de las otras personas en la situación de acceso inferencial. Sus evaluaciones reflejaron un primer nivel de entendimiento de las fuentes del conocimiento. En contraste con los niños de tres años, los niños de cuatro y cinco entendieron muy bien que uno tiene que considerar las condiciones informacionales del otro cuando uno es cuestionado sobre el conocimiento de otra persona. El único problema que presentaron estos niños fue que su entendimiento sólo iba dirigido al acceso visual como fuente de conocimiento, lo que los conducía a fallar en la tarea.

Estudios como los de Taylor (1988) han mostrado que los niños de seis años e incluso más grandes, atribuyen erróneamente conocimiento de un objeto escondido a otra persona cuando esta persona tiene acceso visual a una parte del objeto que no es suficientemente informativa, por ejemplo, cuando la otra persona ve sólo una mancha gris de un elefante escondido. Similarmente, Sodian y Wimmer (1987) encontraron que los niños de cuatro años pero no los de seis atribuyen conocimiento a otra persona cuando esta persona ha recibido un mensaje referencia ambiguo. Así, los niños de cuatro años de

edad sólo prestan atención a la presencia o a la ausencia del acceso comunicativo o visual cuando se les pregunta sobre el conocimiento de la otra persona, es decir, todavía no consideran la información o las fuentes informaciones ni tampoco el acceso inferencia.

De acuerdo con Flavell (1988), hacia los dos o tres años los niños han aprendido que ellos y las otras personas pueden estar epistémicamente relacionados, o cognitivamente conectados a cosas del mundo externo en una variedad de formas diferentes, lo que coincide con el primer grado de avance en el conocimiento propuesto por Wimmer y cols. (1988), y a lo cual se agrega que los niños también entienden que: a) esta conexión congestiva puede cambiar con el tiempo; b) esas conexiones son independientes una de la otra; c) sus propias conexiones son independientes de las de las otras personas y d) las conexiones se limitan a lo interno, es decir, a experiencias subjetivas. Así, se podría decir que los niños tendrán una tendencia a interpretar las percepciones y los sentimientos como eventos mentales que están al interior de ellos mismos y de los otros. Por ejemplo, cuando ven llorar a otro niño, pueden asumir que el niño está experimentando sentimientos internos displacenteros e incluso tratan de reconfortarlo (Hoffman, 1975). Similarmente, cuando ven a una persona mirar algo o comportarse propositivamente, pueden representar a esa persona como teniendo la experiencia interna de ver o de tener una intención (Johnson, 1988; Wellman, 1988). Estos datos sugieren que los niños pequeños poseen una teoría de la mente rudimentaria pero coherente de la acción humana.

Así, es probable que para la construcción del conocimiento y específicamente de un conocimiento metalingüístico sea necesario el reconocimiento por parte del niño de la prominencia de los elementos que harán posible esa construcción.

De hecho, los niños empiezan su descubrimiento del mundo mental aprendiendo que ellos y otras personas tienen experiencias internas que están congestionadamente conectadas a objetos, eventos y experiencias externas como ver objetos, desearlos, etc. El siguiente paso entonces, y tal vez el más difícil, sea el darse cuenta de que esas conexiones generan representaciones mentales internas de los objetos externos, y que el mismo objeto puede ser representado en formas contradictorias.

Sin embargo, Gopnik y Astington (1988), proponen que no sólo es importante reconocer la fuente de conocimiento, sino también el reconocimiento de que existe la posibilidad de cambiar una representación por otra, construyendo así un conocimiento cuya fuente original es la representación previa. Todos nosotros cambiamos constantemente nuestras ideas sobre el mundo e incluso sabemos que las cambiamos, podemos apreciar la diferencia entre los cambios reales en el mundo y los cambios en nuestras creencias sobre cosas en el mundo, es decir, tenemos representaciones de los objetos en el mundo y éstas pueden cambiar aunque en realidad los objetos en el mundo no cambien. Lo que cambia son las representaciones, y representamos también el hecho de que cambian. Incluso, tenemos la habilidad adicional de representar nuestras representaciones pasadas y de contrastarlas con nuestras representaciones presentes.

Para Gopnik y Astington (op. cit.), adquirir un nuevo conocimiento y, tal vez más importante, adquirir estrategias para adquirir un nuevo conocimiento depende en gran medida del cambio representaciones o, más coloquialmente, decimos que aprendemos de nuestros errores, pero aprender de nuestros errores generalmente requiere saber que nos equivocamos y reconocer las condiciones que nos llevaron a cometer ese error.

El cambio representaciones, en este sentido, es una habilidad meta-representacional, una habilidad que requiere que los niños construyan representaciones de sus propias representaciones. Algunas habilidades meta-representacionales pueden presentarse desde muy temprana edad; por ejemplo, como ya se dijo, en el juego del pretender que sugiere una cierta habilidad del niño para separar representaciones y realidades (Leslie, 1988; McCune-Nicolich, 1981; Piaget, 1959); los niños parecen usar términos como *pensar* y *saber* en su discurso espontáneo desde los dos años (Bretherton y Beehly, 1982; Shatz, Wellman y Silber, 1983) e, incluso, Wellman y Estes (1986) encontraron que hasta los niños de tres años pueden hacer algunas distinciones entre eventos mentales como son los sueños o las imágenes y eventos reales.

Piaget (1959), sostuvo que los niños pequeños son egocéntricos, de hecho los niños menores de tres años pueden apreciar que bajo algunas condiciones uno también puede no percibir un objeto que ellos perciben (Flavell, Everett, Croft y Flavell, 1981). Sin embargo, los niños de tres años tienen mayor dificultad en una situación más compleja, una en la cual los niños pueden reconocer que la percepción que tiene una persona de un objeto, no es igual a su propia percepción de éste (Flavell et al., 1981). Por ejemplo, la dificultad de los niños de tres años en reconocer que una persona que mira un objeto de un ángulo diferente del suyo puede percibir ese objeto de forma diferente ya sea que el sentido de ese objeto sea el mismo o sea otro.

Algunos estudios realizados por Perner (1988), reportaron que los niños pequeños fallaban en contestar una pregunta sobre su propio cambio representaciones cuando se les presentaba una caja de lunetas que en realidad

tenía un lápiz en su interior. Los resultados son consistentes con la propuesta de que algunos niños pueden ser incapaces de entender que ellos mismos tuvieron al principio una representación diferente del objeto y de que eran incapaces de entender que alguien más tenía una representación diferente de ese objeto.

Los estudios de Gopnik y Astington (1988), fueron diseñados para descubrir cuándo desarrollan los niños la habilidad para entender el cambio representaciones. Realizaron los experimentos de Perner (1988) con la caja de lunetas y el de Flavell y cols. (1983) de la piedra pero con algunas variantes. En el primer caso, se presentaba la caja de lunetas y cuando los niños la abrían, encontraban pequeños lápices en su interior en lugar de lunetas, asumiendo que la representación inicial de los niños era la de *una caja que contenía lunetas*, y que esa representación tenía que cambiarse representando la caja como *una caja que contenía lápices*. En el segundo caso, se mostraba a los niños la esponja pintada como una piedra y después se les permitía tocarla, asumiendo que los niños representaban inicialmente el objeto *como una roca* y que después lo representaban *como una esponja*. En estos estudios se encontró que los niños de tres años parecen tener dificultades en entender el cambio representaciones, e intentaron explicar esa dificultad en función de la probable relación entre la incapacidad para entender la falsa creencia y la distinción entre apariencia y realidad. Así, casi todos los niños de tres años fallaron incluso en las tareas más sencillas.

Una vez más, el entendimiento de los niños del cambio representaciones parece desarrollarse entre los tres y los cinco años. En particular, los niños de tres años son más proclives a comportarse como si su representación presente de un objeto fuera siempre la representación de éste, mostrándose incapaces

de apreciar que la representación pasada de un objeto era diferente de su representación presente.

Similarmente, aunque los niños muy pequeños pueden ser algunas veces capaces de apreciar que otra persona no sabe algo que ellos sí saben, tienen más dificultad para entender que la otra persona puede representar un objeto de forma diferente de la que ellos lo hacen (Hogrefe, Wimmer y Perner, 1986; Wimmer y Perner, 1983). Aparentemente los niños de tres años no son capaces de apreciar el hecho de que dos personas puedan tener diferentes representaciones del mismo objeto, mientras que los niños de cinco años sí lo pueden entender.

Según Flavell y cols. (1983), los niños empiezan a apreciar la diferencia entre apariencia y realidad entre los tres y los cinco años. Según estos hallazgos parecería que los niños de tres años no entienden que puede haber representaciones alternativas del mismo objeto (Wimmer y Perner, 1983). Si esto es cierto, los niños de tres años podrían también tener dificultades en entender el hecho de que sus representaciones hubieran cambiado. La habilidad para reconocer ese cambio podría ser parecida al entendimiento de la falsa creencia de los otros. Por tanto, las capacidades para entender el cambio representaciones, la falsa creencia, la capacidad para distinguir entre apariencia y realidad, el manejo de la intención en el juego del pretender y el reconocimiento de la información como fuente del conocimiento, parecen desarrollarse al mismo tiempo entre los tres y los cinco años. Estas tres habilidades tal vez reflejan una habilidad más general para considerar representaciones alternativas de la realidad, lo que finalmente implica un buen manejo representaciones. Así, la representación a nuestro parecer, es el eje fundamental de la *Teoría de la Mente*.

## CAPITULO II

*Si los sujetos no "conocen" la teoría, sí que la utilizan y son utilizados por ella.*

*Henri Paicheler*

### 1.1 LA MENTE COMO TEORÍA

Entender la mente (propia y del otro) parece ser una preocupación constante y un ejercicio que todos realizamos día con día, incluso, se podría decir que todo ser humano cuenta con una cierta capacidad para "leer" la mente, pues constantemente inferimos las creencias y deseos de los demás así como sus estados mentales e, incluso, interpretamos y revivimos emociones cuando las vemos expresadas por otros, las reconocemos y también las predecimos. Es decir, de alguna manera todos suponemos que los demás tienen "mente" y accedemos a la conciencia de que nosotros mismos la tenemos. El problema entonces, es doble, pues implica el funcionamiento de una mente por un lado, capaz de reconocerse a sí misma y, por el otro, capaz de construir la ajena.



Sin embargo, existe una división considerable sobre si el conocimiento de la mente de los niños pequeños puede ser caracterizado como conocimiento teórico y si los niños llegan a adquirir ese conocimiento por medio de un proceso análogo a la construcción de una teoría científica (cfr. Astington y Gopnik, 1991). Para algunos (ver Whiten, 1991), el término *teoría* no es adecuado pues sugiere que los niños adquieren una serie de constructos y proposiciones teóricas abstractos y bien articulados, por lo que argumentan que sería más plausible que el conocimiento que tienen los niños de la mente fuera entendido como un conjunto de reglas concretas e intuitivas para predecir y explicar los pensamientos y el comportamiento propios y del otro, y tienden a poner especial énfasis en el acceso introspectivo del niño a sus propios estados mentales argumentando que el conocimiento fenoménico de esos estados provee una rica fuente de información sobre la mente, que no se basa en inferencias teóricas (Moses y Chandler, 1992).

Así, incluso si se pueden inferir los propios estados, no se tiene acceso directo a los pensamientos internos de los otros, por lo que los teóricos de la mente sostienen que dependemos de una teoría de algún tipo para inferir dichos estados. Se argumenta que los niños pueden usar toda la información derivada de sus propias mentes para establecer una analogía entre las funciones mentales de los otros y las propias (tal vez a manera de comunicación). Harris (1991), diría que los niños predicen y explican lo que otros pensarán y harán imaginando estar en el lugar del otro averiguando así lo que ellos mismos percibirían, pensarían o sentirían en esas circunstancias, pero este argumento no es del todo convincente puesto que para establecer dicha analogía, sería necesario conocer de antemano el funcionamiento del otro, si no lo conocemos, lo más probable es que nuestras predicciones resulten erróneas y, por otra parte, si ya poseyéramos dicho conocimiento, la capacidad de ponerse en el

lugar del otro sería uno de los tantos productos de ese conocimiento mas no el proceso mediante el cual se construye. En otras palabras, es probable que un adulto pueda ponerse en el lugar del otro, incluso también un niño podría llegar a hacerlo, siempre y cuando esa capacidad se halla desarrollado previamente, es decir, debe existir cierto proceso cognitivo cuyo producto sea la capacidad de imaginarse en el lugar de otro aún así, este supuesto por sí sólo no resuelve el problema de la Teoría de la Mente pues quedaría en el nivel de la falsa creencia o de la distinción entre apariencia y realidad. Estos fenómenos pueden llegar a hacer patente el reconocimiento de la mente en el otro, pero en ningún momento explican la construcción de la noción de mentalidad aunque sí permiten inferir que el proceso mediante el cual se conforma la mente como un concepto es puramente representacional. Así, resulta difícil explicar la diferencia del modo en el que una persona conoce sus estados mentales y el modo en el que los conocen los otros.

Algunos autores como Wellman y Woolley (1990), argumentan que si el conocimiento que se llega a poseer sobre la mente no es tan riguroso y bien especificado como el de una teoría científica, sí es un conocimiento parecido al teórico ya que muestra un grado considerable de coherencia entre los constructos empleados y apela a ciertos mecanismos causales-explicatorios. Aún más, nuestros conceptos mentalistas no se adquieren primero por uno mismo y después se aplican a los otros, sino que se construyen paralelamente conformando una Teoría de la Mente general que se aplica igualmente a ambos (Perner, 1991).

Conceptualizar la mente no es únicamente un medio representacional que permite conocer las relaciones con el mundo físico, sino con el mundo mental también. En este sentido, Woodfield (1993), sostiene que las percepciones y los

conceptos (que pertenecerían al mundo físico y al mental respectivamente), descansan sobre sistemas representacionales diferentes, asumiendo que las percepciones implican sensación y representación (se puede tocar un objeto y representarlo como algo con determinadas características táctiles), mientras que los conceptos únicamente poseen propiedades representacionales (los conceptos no se pueden ver oler o tocar, sólo se transmiten o se construyen como *algo* que significa *algo*), pero que ambos pueden producir contenidos que entran en conflicto entre sí y que la gran diferencia estaría marcada por el hecho de que las percepciones pueden producir experiencias que no coinciden con lo que el sujeto sabe del mundo, mientras que los conceptos sí coinciden y se apoyan en dicho conocimiento previo.

De esta forma, la predicción y la explicación de la conducta y, por tanto, el conocimiento que se pudiera adquirir de la mentalidad, no debe plantearse como un problema de uno mismo con el otro, es decir, no basta conocer a los demás o a un otro individual, sino que es necesario un conocimiento general sobre el mundo o, en palabras de Daniel Dennett, "... se debe contar con una rica información sobre el mundo en general, sus ocupantes y propiedades, y estar íntimamente conectado con ellos para poder decir con propiedad que se tienen creencias [puesto que] ... la identificación de *todas* las creencias está infectada por los factores externos, no subjetivos..." (citado en Davidson, 1992, p. 131). Si tomamos como cierto este supuesto, cabría entonces la posibilidad de que la representación de la mentalidad fuera de tipo social, es decir, que la representación de una persona (en este caso de su mentalidad), sea el producto de un proceso de objetivización de lo que se consideran características estables de la persona, más que de modalidades de funcionamientos psico-cognitivos generales (Moscovici, 1984/1993).

Lo cierto es que los contenidos de los pensamientos están determinados hasta cierto punto por factores externos (perceptuales) y nos hacen posible también identificar lo que nosotros pensamos de una forma que los demás no lo saben. Así, si los objetos en sí mismos no contienen toda la información relacionada con ellos y dado que la percepción de esos objetos constituye un primer acercamiento a ellos, la conceptualización que se desarrolle a su alrededor se verá importantemente influida por nuestro conocimiento del mundo, es decir, lo que decimos y pensamos, no está determinado exclusivamente por lo que sucede en nuestro interior, por lo que no podemos subestimar la dependencia de la identificación de los contenidos mentales con respecto a los factores externos; de la misma forma los códigos sociales controlan en gran medida lo que una persona quiere decir con ciertas palabras y, si esa persona quiere ser entendida debe suponer que sus palabras están siendo interpretadas de cierta manera; así lo que significan las palabras está determinado, por las circunstancias en que las aprendimos y usamos y, por otra parte, si un hablante estuviera completamente seguro de lo que quiere decir, y entendiera con absoluta claridad su propio lenguaje, no habría nada que un intérprete pudiera interpretar (Davidson, 1992).

Tal vez con la mentalidad suceda lo mismo, es decir, tal vez los estados mentales cotidianos adquieran su individualización en función de las relaciones con el mundo externo de quien los posee; y al mismo tiempo la interpretación que se realiza de la mente ajena quizás dependa del conocimiento que se tenga sobre el mundo en general y no sólo del conocimiento que se tenga sobre la mentalidad.

Así, acceder, reconocer y regular los propios estados de procesamiento implicaría un rasgo adaptativo, marcado por la capacidad de representar un contenido peculiar; y así como la mente tiene acceso a información acerca del mundo, también tiene acceso a información sobre sus propios estados de

procesamiento. Es decir, tenemos acceso a la modalidad y a la dirección del procesamiento, a *qué se ve*, piensa, desea o espera y a *qué pensamos*, deseamos o esperamos, pero no a los mecanismos que hacen posibles estos estados. En otras palabras, el acceso está limitado a estados episódicos, intencionales, y no está disponible a mecanismos procedurales, no-intencionales (Nils, 1988), lo que también sucede con el acceso al mundo en general.

Aunque el acceso conciente está estrictamente limitado, su poder no debe ser subestimado. Estados como *ver* y *mirar* pueden estar enteramente subordinados al comportamiento dirigido hacia actuar en el mundo o a acomodarlo. Si un organismo no fuera capaz de evaluar concientemente si un objeto fue o no visto, o un comportamiento ejecutado o no, sería incapaz de dirigir concientemente su sistema visual o sus movimientos. La inobservabilidad de los estados mentales y su uso como constructos teóricos para predecir y explicar la conducta, es tal vez lo que movió a los teóricos de la mente a sugerir que cuando atribuimos estados mentales a los demás empleamos una *Teoría de la Mente*.

Algunos autores como Leslie (1988), Wellman y Estes (1986), Johnson (1988) y Rivière (1991), entre otros, proponen la existencia de una habilidad innata para conformar el mecanismo que nos permite inferir los estados mentales propios y ajenos, a saber: la *Teoría de la Mente*, cuyas primeras luces se dejan ver de manera clara a los 4 años de edad aproximadamente. Sin embargo, parece complicado hablar de que niños tan pequeños posean teorías y específicamente *Teorías de la Mente*, por el hecho de que su habilidad representacional sigue siendo deficiente, lo que les impediría el manejo de una red conceptual lógica y completa.

La objeción, que indudablemente, se puede observar al usar el término *teoría*, es que éste da a entender abiertas suposiciones relativas a su semejanza con las teorías científicas siendo que, según los autores antes mencionados, se refiere a teorías de carácter natural o implícitas. Una buena razón para emplear esta etiqueta sería la posibilidad de enfatizar el hecho de que ningún concepto mental particular adquiere significado en una situación de aislamiento, sino sólo como un elemento al interior de una red explicativa de conceptos, esto es, de una teoría (Perner, 1991).

Lo cierto es que una teoría, ya sea científica o natural, sirve para interpretar la realidad, y tanto el científico como cualquier hombre, se preocupan por comprender en términos generales los mismos problemas y, en lo único que difieren, es en sus estrategias de conocimiento y en sus formas de análisis, pero el objetivo de ambos es detectar las relaciones entre sucesos, comprender, predecir e, incluso, controlar el mundo natural y social.

Las teorías cumplen una función explicativa y deben ser susceptibles de interpretación además de jugar dos papeles importantes según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993): primero, las teorías fomentan la retroalimentación, pues el hombre al elaborar interpretaciones a partir de las teorías, orienta sus conductas de acuerdo con dichas interpretaciones y, segundo, incluyen el valor simbólico y social de la información.

Sin embargo, aunque en esencia las teorías científicas y las implícitas o naturales persiguen los mismos objetivos, existen algunos factores que marcan la diferencia entre ellas. Para referirnos a dichas diferencias tomaremos de Rodrigo y cols. (1993, pp. 85 y 87), un cuadro que puede sernos de gran utilidad.

<i>TEORÍAS IMPLÍCITAS</i>	<i>TEORÍAS CIENTÍFICAS</i>
Predominio de lo implícito (las teorías de este tipo no necesariamente se verbalizan)	Predominio de lo explícito (generalmente se verbalizan y se hacen del conocimiento público)
Incoherentes e inconsistentes	Coherentes y consistentes
Inductivas, siguen estrategias de verificación	Deductivas, siguen estrategias de falsación
Específicas	Generales
Confunden covariación con relación causa-efecto	Distinguen covariación y relación causa-efecto
Aprendizaje espontáneo	Aprendizaje planificado
Se aplican al mundo real	Se aplican al laboratorio
Resuelven problemas prácticos inmediatos	Resuelven problemas y plantean otros nuevos

Las teorías que posee y formula el hombre común son implícitas puesto que no necesita verbalizarlas sistemáticamente y, por tanto, muchos de los argumentos que podrían sustentarlas no siempre se especifican. En contraste, las teorías científicas basándose en las convenciones de la ciencia, cuentan con una formulación verbal sistemática y se hacen explícitas mediante argumentos lógicamente estructurados, lo que no implica que unas sean forzosamente privadas y que las otras se hagan forzosamente del dominio público.

Como las teorías del hombre común quedan implícitas, las ideas que las constituyen pueden ser incoherentes o inconsistentes, es decir, una persona puede mantener simultáneamente dos creencias completamente opuestas o una misma idea puede ser aplicada en más de una situación aunque éstas no tengan nada en común, lo que llega a suceder también en la ciencia. Sin embargo, en las teorías científicas es más difícil que suceda puesto que supuestamente cuentan con una estructura lógica y son explicitadas ante la comunidad científica.

Por otra parte, las teorías científicas suelen ser deductivas y las del hombre común inductivas, pues para éste último las explicaciones se circunscriben a fenómenos ligados a situaciones concretas mientras que el científico debe poseer una visión más amplia del problema.

El punto de la *confusión en la covariación con relación causa-efecto* se refiere, según Rodrigo y cols. (1993), a la estrategia que se utiliza para la búsqueda de explicaciones causales a los fenómenos. Para el hombre común la covariación entre dos sucesos se traduce como una relación causa-efecto unidireccional y única, es decir, se pueden llegar a eliminar otros posibles factores explicativos del mismo fenómeno; mientras que el científico debe asumir la existencia de covariaciones entre sucesos que no guardan ninguna relación causal entre ellos,



las relaciones se plantean como recíprocas y se consideran desde el primer momento múltiples causas relacionadas entre sí que, a la vez, forman sistemas.

El contexto en el que el hombre común construye su conocimiento es natural y se da mediante procesos de aprendizaje espontáneo, en su vida cotidiana y sin planificación previa, extrayendo los elementos que conforman sus teorías de la experiencia directa con personas y objetos y, al aprender, sus construcciones se fundamentan en las construcciones que otros hicieron en el pasado mediante el intercambio de ideas. Cuando un científico aprende, lo hace de manera intencional contando con una formación previa, la cual, lo provee de un cuerpo de conocimientos que ha sido formalizado con el uso, la experimentación y la contrastación.

Por último, el hombre común resuelve problemas prácticos, inmediatos y cuyos resultados se observan a corto plazo economizando recursos y buscando la eficacia inmediata, el científico debe dar cuenta de los problemas prácticos del hombre común y, además, buscar mayor eficacia generalizando y optimizando sus resultados poco a poco, requiriéndole más tiempo resolver un problema.

Si las teorías que los niños poseen acerca de la mentalidad son de carácter natural, implícitas y no necesitan ser verbalizadas sistemáticamente, entonces llamaría grandemente la atención que se hable de la existencia de una Teoría de la Mente hasta los cuatro años cuando el niño posee un manejo del lenguaje suficiente como para explicitar algunos estados mentales, de hecho, los resultados de los estudios realizados en relación con la Teoría de la Mente, se obtienen generalmente en función de los reportes verbales de los niños. Podríamos retomar en este punto la propuesta de Woodfield (1993), en cuanto a que las descripciones o las reseñas de las percepciones de un sujeto (en este caso

la percepción de la mentalidad), "... por el hecho de ser verbales, están ya conceptualizadas... [pues] las descripciones de las percepciones implican una conceptualización" (p. 34 y 35). Si los teóricos de la mente se basaran en una propuesta similar para emplear el término *teoría* (dado que las teorías son redes conceptuales organizadas), y si es cierto que una percepción se conceptualiza en el momento de expresarla verbalmente, entonces sería correcto hablar de una *Teoría de la Mente* como una red conceptual que se construye paralelamente al lenguaje, pero si pensamos en las percepciones de la mentalidad de niños preverbales, entonces el término *teoría* no sería el adecuado por lo cual, tal vez conviniera más, no hablar de una *teoría*, sino de un **Sistema Representacional de la Mente** que va aceptando nuevos elementos (representaciones), cada vez más complejos y elaborados; que guardan una relación entre ellos y que, por tanto, se afectan mutuamente; que es susceptible al cambio y que no requiere de una organización lógica verbalizable.

En función de lo anterior, y dado que incluso los filósofos de la ciencia no han llegado a un acuerdo sobre lo que es una teoría, Wellman (1988), propone retomar la metáfora como un constructo que ayuda a categorizar la comprensión de la mente humana basándose en los principios de que una teoría es una concepción básica que acompaña a un fenómeno, lo cual implica que los factores relacionados con éste son mutuamente interdependientes (coherencia) y que, consecuentemente, proporciona información relevante que explica los cambios y las relaciones inter e intra-fenómeno.

Así, caracterizar el conocimiento del niño como una teoría es parte de una tendencia a enfatizar que los conceptos son elementos de una estructura explicatoria causal (Keil, 1986; Murphy y Medin, 1985). Sin embargo, atribuir una *teoría* a niños pequeños no especifica los mecanismos cognitivos y, por

tanto, las estructuras explicatorias-causales pueden ser la consecuencia de una variedad de sistemas cognitivos muy diferentes. De esta forma, se podría decir que los niños en realidad no poseen nada que se parezca a una teoría; en otras palabras, si bien los niños pequeños no son irracionales tampoco son teóricos.

Otro de los problemas de atribuir una teoría a niños pequeños es que colapsa una útil distinción entre conocimiento teórico e intuitivo. La comprensión temprana de los niños de la acción humana será caracterizada como *intuitiva* consistentemente con la descripción de diSessa (Citado en Nils, 1988), que sostiene que el conocimiento intuitivo es un pensamiento rico, sistemático y causal que difícilmente puede ser deductivo o teorizado a partir de la recolección de elementos que permitan construir dicho conocimiento. Así, el conocimiento es *mínimamente abstracto*, y está estrechamente ligado a la experiencia concreta *fenoménica* de la naturaleza.

Los niños pequeños llegan a estar concientes de lo que pueden y de lo que no pueden hacer con los pensamientos y las cosas. Saben que un pensamiento no es una cosa, lo que es intrínseco al conocimiento de primer orden de lo que los pensamientos y las cosas son. Por ejemplo, Piaget (1947; 1959) y Wellman (1988), argumentan que cerca de los 3 años los niños llegan a ser concientes de "dos órdenes de realidad": por un lado, el mundo de la realidad percibida y, por el otro, el mundo de las intenciones, deseos e imágenes imperceptibles, lo cual sería consistente con la idea de Woodfield (1993), en cuanto a que cada uno de estos órdenes de realidad al ser diferentes, se apoyarían en sistemas representacionales igualmente diferentes. Esta toma de conciencia entonces, parece que provee el fundamento para las principales categorías en el pensamiento del infante, comenzando con un sistema representacional del mundo físico o

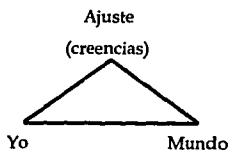
perceptible que probablemente haga posible la conformación de un sistema representacional conceptual.

Aunque Piaget (1947) reconoce que los niños pequeños tienen un entendimiento intuitivo del comportamiento humano que es penetrante, categórico y causalmente intencional, igualmente sostiene la falta de habilidad para aplicar este entendimiento de forma discriminativa. Así, los niños pequeños se describen como indiscriminadamente mentalistas, fallando en distinguir sus propias intuiciones psicológicas de las de otras personas (egocentrismo) y de las cosas (animismo). Entonces, parece ser que el entendimiento de los niños pequeños está limitado a conceptos de primer orden y que los conceptos de segundo orden raramente aparecen antes del clásico rango de cinco a siete años de edad (Perner, 1988). Aparentemente, los niños pequeños no necesitan conceptos de un orden mayor (una teoría), para entender estados intencionales puesto que la experiencia es original y está pre-estructurada para diferenciar el yo del mundo; esta estructura primitiva es accesible a la conciencia y debe existir un mecanismo que extienda el poder de la conciencia hacia la experiencia de la persona, es decir, a la predicción del comportamiento de diferente gente en diferentes situaciones. Así, Perner (1988), comparte la idea de Harris (1991), en cuanto a que *simulando* el estatus de la gente en el mundo, los niños son capaces de hacer predicciones desde sus propios estados simulados en la ausencia de una teoría abstracta.

Por otra parte, las acciones intencionales son actos causados por la mente y dirigidos a ajustar el mundo a las intenciones del organismo considerando las modalidades perceptibles. Nils (1988) compara la dimensión de ajuste, a la distinción que hacen Piaget e Inhelder (1966), entre la asimilación y la acomodación. El mundo es asimilado a la mente (mundo-ajuste mental),

mientras que la mente se acomoda al mundo (mente-ajuste al mundo). Entonces, los sistemas perceptuales deben estar inherentemente orientados hacia la *acomodación* de la información sobre el mundo. Los sistemas de acción (motivos, deseos, intenciones) en cambio, deben ser distintamente designados a dirigir al organismo a satisfacer sus necesidades (ajustar el mundo a la mente).

La dimensión causal es igualmente fundamental. Para que un organismo viva en el mundo, debe distinguir entre qué trata de hacer (las causas del interior del yo) y qué está pasando en realidad (causas por fuera del yo). Es posible, entonces, que ambas dimensiones, ajuste y causalidad, puedan ser incorporadas como ejes de un mismo espacio. Así, los actos intencionales parecen ser causados por el yo, mientras que las percepciones y las experiencias emocionales, aparecen como causadas por el mundo, en tanto que las creencias estarían dirigidas a ajustarlo formando de esta manera un triángulo entre actos intencionales, percepciones y experiencias emocionales y creencias o, yo-mundo-ajuste.



Así, los deseos están dirigidos hacia el ajuste del mundo a las necesidades y metas de la mente (Bruner, 1990/1992; Nils, 1988). Pero no obstante dicha triangulación, los tres ejes son separables para su estudio, pues los estados intencionales existen afuera del contexto inmediato de la percepción y la acción.

Las creencias, por ejemplo, son experimentadas como ajustes del mundo aún cuando generalmente parecen emerger espontáneamente sin una causa directa en éste. Similarmente, deseos y acciones, están dirigidos a ajustar el mundo de la mente. Así, "hacer" una creencia está causado por el yo pero está intencionalmente desconectado de cualquier arreglo real en términos de metas propositivas y de la realidad objetiva (Leslie, 1988). Finalmente, las emociones típicamente aparecen como una consecuencia de las percepciones causadas por el mundo.

En síntesis, podemos concluir que el término *teoría* podría llegar a ser problemático no porque nos haga pensar en teorías de tipo científico o cuando menos en redes conceptuales coherentes y articuladas. El problema tal vez radica en que el término resulta pobre para conceptualizar el fenómeno y en que puede llegar a distraer nuestra atención problematizándolo en exceso sin que exista una necesidad real, siendo así, quizá valdría la pena acuñar un nuevo término que fuera más abarcativo y menos conflictivo. Nuestra propuesta es la de mirar el fenómeno como un **Sistema Representacional de la Mente** puesto que representamos nuestra mente y la de los demás y conocemos la mente mediante representaciones diversas o, como diría Gilbert Ryle (citado en Davidson, 1992), "...conocemos nuestra propia mente exactamente del mismo modo en que conocemos la mente de los demás, a saber, observando lo que decimos, hacemos y pintamos (lo que representamos)" (p. 119)

## 1.2 LA TEORÍA DE LA MENTE COMO REPRESENTACIÓN DE LA MENTALIDAD

Existen principalmente dos enfoques explicativos para referirse a las representaciones, el *internacionalista* que dice que hay cosas que son representaciones porque se las entiende y se las interpreta como tales, y el *naturalista* que dice que hay procesos naturales independientes de la mente humana que pueden otorgar estatus representacional.

Paul Grice (citado en Perner, 1991) por ejemplo, ha definido el significado (no natural) de símbolos y representaciones en términos de las intenciones de comunicación del usuario, es decir, para que se comprenda una palabra es necesario que los hablantes de la comunidad lingüística le atribuyan un significado y que los oyentes puedan interpretarlo de esa manera (intenciones del usuario).

Pero de manera más amplia, la palabra *representación* será empleada para hacer referencia únicamente al medio a través del cual se representa algo (dibujo, imagen, etc.) y nunca al contenido de ésta (lo descrito o representado), aunque el medio y el contenido evidentemente, mantienen una relación estrecha (relación de representación). Por otra parte, se refiere a cosas como imágenes externas, modelos, enunciados y estados mentales. Todas éstas comparten un rasgo esencial, no son objetos en sí mismos, sino que, en su capacidad representacional, evocan siempre otra cosa. En resumen, una representación es algo que mantiene una *relación de representación* con otra cosa (Perner, 1991).

Generalmente, se piensa que las representaciones simplemente representan otra cosa. Sin embargo, Goodman (1976) señala la necesidad de distinguir entre *representar* y *representar como*, es decir, una representación *representa algo*, pero *representa ese algo como algo*, o sea, un niño puede hacer un dibujo que represente una cara, si los trazos realizados son únicamente garabatos, difícilmente sabremos que es una cara, para que lo sepamos en necesario que esos trazos *representen* una cara *como* una cara. Entonces, lo que representa una representación será el *referente* y las cosas representadas *como...* de una manera determinada, será el sentido.

Ferner (1991) propone cuatro criterios para especificar la relación de representación entre medio y contenido, que siguen del hecho de que las representaciones representen algo en tanto una cierta forma de ser.

1. *Asimetría*: la imagen representa "algo", pero ese "algo" *no* representa la imagen.

2. *Singularidad*: la imagen representa un sólo "algo", aún cuando ese "algo" no se pudiera distinguir de una imagen de otro "algo" idéntico.

3. *Representación errónea*: cualquier representación puede representar "algo" de manera equivocada. Por ejemplo, el uso de flash suele producir fotos en las que los individuos tienen ojos rojos. Esas fotos representan erróneamente los ojos de esos individuos en tanto rojos.

4. *No existencia*: El objeto o situación descrita en una imagen no tiene necesidad de existir en realidad (por ejemplo, la representación de un hada o un unicornio).



Estos criterios pueden ser usados para decidir si algo puede ser considerado representación o no, y "Ayuda[n] a decidir si deberíamos llamar proceso mental temprano a las representaciones y a decidir a qué edad los niños comprenden que algo es una representación" (Perner, 1991, p. 34).

La capacidad de representación, al igual que las demás habilidades cognitivas, constituye todo un proceso de elaboración por parte de los niños en términos de su habilidad creciente para entender la *semántica* de los estados mentales. *Semántica* es un término comúnmente utilizado en lingüística y denota la relación entre las expresiones lingüísticas y su significado en el mundo. Pero en este caso, lo que nos interesa es el entendimiento que poseen los niños de la relación representacional entre los estados mentales y el mundo.

Para hablar de *semántica* y *modelos* se retomará la tesis de Brentano (citado en Perner, 1988) que sustenta la idea de que los estados mentales son estados representacionales usando el concepto de modelo para explicar qué significa un estado representacional. Esta exposición de modelos se usa entonces para caracterizar el progreso intelectual de los niños en términos de *tres niveles de capacidad semántica*:

I. *Presentación* en el que el niño únicamente *tiene un modelo mental* de la realidad percibida. Incluso los niños muy pequeños saben algunas cosas sobre el mundo que los rodea. Este conocimiento puede considerarse como un modelo mental del mundo. Sin embargo, este modelo está enteramente determinado a nivel perceptual. Aunque nosotros, como observadores, podemos considerar esta estructura mental como un modelo del mundo externo y llamarlo

representación (*representación primaria*, según Leslie, 1988), o expresión del lenguaje del pensamiento (Fodor, 1975), no es en sentido estricto un modelo, ya que los niños no tienen noción de cómo se relaciona con la realidad y no tienen control sobre la estructura de este modelo. Es la realidad la que se presenta al niño en el modelo, lo cual *constituye*, pero no representa la realidad para el niño, es decir, funciona como una base de conocimiento causalmente determinada (Perner, 1988).

II. *Re-presentación* en el que los niños pueden ya construir y *usar modelos mentales* para pensar situaciones hipotéticas. Después del primer año de vida las cosas empiezan a cambiar. El infante comienza a apreciar información simbólica (lenguaje y dibujos), comienza a "*hacer como sí...*" (Piaget, 1959), y desarrolla el entendimiento sobre la localización de objetos escondidos (Piaget, 1947), que son claras indicaciones de que la mente del infante comienza a trascender los límites de la realidad para llegar así a lo hipotético. Perner (1988) propone que debe existir un mecanismo de representación mental que consiste en modelos manipulables. El infante transporta los elementos mentales de su base de conocimiento a otro modelo en el que puede reordenar esos elementos de diferentes formas. El modelo creado en las bases de la información lingüística puede ser evaluado contraponiéndolo con el conocimiento básico y si es rechazado, entonces es falso. Así, el modelo permite al niño checar que la información lingüística sea compatible con los hechos conocidos antes de usar nueva información contenida en el mensaje para poner al corriente la base de conocimiento.

III. *Meta-representación*, este nivel se alcanza cuando el niño llega a ser capaz no sólo de usar sino de *modelar modelos mentales*, es decir, el niño adquiere la habilidad de modelar la relación semántica entre un modelo y lo que modela. Aunque la postura de Perner (1988) al respecto, es que los estados mentales no pueden ser observados como estados representacionales antes de los cuatro años aproximadamente, los niños tal vez desarrollan una teoría implícita de la representación hacia los tres años, puesto que niños de esta edad son capaces de adoptar nuevos significados de representación como evidencia de que poseen un concepto explícito de representación, siendo más difícil meta-representar representaciones abstractas como la de número (Gopnik y Astington, 1988). Sin embargo, al conceptualizar la mente como un medio representacional, el niño gana un entendimiento teórico de cómo la mente se relaciona con el mundo externo y en particular, del papel de los estados mentales en adquirir información y en guiar el comportamiento. Para un conocimiento más amplio de la adquisición del conocimiento, el niño necesita habilidades meta-representacionales, necesita entender cómo el contacto con el mundo externo (una situación específica) coloca al modelo mental (representación interna) en un estado correspondiente (la misma combinación estructural de elementos). El entendimiento conceptual de este proceso significa que el niño tiene que modelar el proceso de contacto informacional, es decir, tiene que construir un modelo de la situación externa y otro modelo meta-representacional del estado mental, el cual por sí mismo es un modelo de una situación externa.

En este sentido, meta-representar los propios estados mentales puede no ser ni automático ni un proceso rutinario en la memoria para eventos. Una ventaja de tener una *Teoría de la Mente* es que permite identificar circunstancias bajo las

cuáles uno puede calcular las meta-representaciones de los estados mentales de otros (y los propios) y de integrarlos significativamente como parte de un episodio.

Tal vez, bajo ciertas circunstancias y para propósitos especiales, los niños muy pequeños usen su capacidad meta-representacional para generar atribuciones, para mantener situaciones como pretender o reportar cambios en el conocimiento, pero sin considerar estos estados mentales como *cosas que realmente existen*. Para ponerlo de otra forma: a los niños de tres años se les puede no ocurrir que los estados mentales estén realmente *causados* por las cosas (por *eventos concretos*) y que sean, asimismo, la *causa* de otras cosas concretas (comportamiento).

Así, el requisito de un enfoque representacional para la comprensión de las características de la mente, deja abierta la posibilidad de que los niños de muy corta edad sean capaces de comprender los estados mentales dirigidos a entes y a estados de cosas sin existencia real. Excluye la posibilidad de que entiendan la representación errónea antes de los cuatro años aproximadamente, que es cuando adquieren el concepto propio de la representación.

En cuanto a la relación entre los niveles representacionales en el desarrollo y la creciente comprensión infantil de la mente, Perner (1991) propone que:

1) En el nivel primario de modelos únicos, el niño puede ser capaz de formar constructos teóricos, que correspondan a lo que identificamos como estados mentales. Sin embargo, desde el punto de vista del niño, estos estados mentales hipotéticos pueden no diferenciarse de constructos físicos como, por ejemplo, la continuidad de la existencia detrás de una pantalla de televisión.

La formación de modelos múltiples en el segundo año da a los niños el razonamiento hipotético necesario como para preguntarse: "¿qué experiencia tendría yo (qué sentiría) si me hallara en la posición de la otra persona?". En consecuencia, tendrá capacidad para integrar su propia experiencia en el marco de constructos teóricos para explicar la conducta observable.

Los modelos múltiples también permiten al niño representar objetos y situaciones no existentes (sensiblemente). El niño comienza a acercarse a una faceta de la intencionalidad mental, a saber, aquella por la cual la mente, a diferencia de la acción física, puede apuntar a lo no existente. Así, desde temprana edad, el niño puede comenzar a adquirir una parte interesante de nuestra psicología del sentido común.

2) En el nivel representacional secundario, la capacidad infantil para comprender la mente permanece limitada en tanto la mente no pueda interpretarse como representacional. Esto resulta posible alrededor de los cuatro años de edad, que es el momento en que los niños pueden adquirir nociones de representación errónea, como lo demuestra su comprensión de la perspectiva visual y de la falsa creencia (Shatz, Wellman y Silber, 1983; Wimmer, 1988).

Un punto importante sería entonces la transición de la perspectiva no representacional de la mente a la representacional. Esta transición constituye un "cambio de teoría" en la psicología infantil del sentido común, esto es, el paso del uso de estados mentales como constructos teóricos en una *teoría de la conducta* a la comprensión de la base representacional del procesamiento de información de la mente en (lo que podría llamarse) una *Teoría de la Mente* (Perner, 1988).

Sin embargo, los niños pequeños tienden a no comprender que formar conexiones cognitivas con las cosas, mentalmente limita la representación de esas cosas de varias formas (Flavell, 1988). Así, ellos no entienden claramente que aunque algo puede presentarse de una sola forma en el mundo, puede también presentarse de más de una forma en nuestras cabezas, en nuestras representaciones mentales. Wellman (1988), sugiere que los niños pequeños conciben la mente como un receptáculo pasivo que no realiza interpretación, codificación, o cualquier otra clase de modificación mental. Como consecuencia, asumen que cualquier contenido que se le presenta a una persona, automáticamente es atendido, percibido, reconocido, entendido y retenido en la memoria, ya que todavía tienen una concepción muy pobre de los procesos mentales que actúan sobre el contenido recibido. Flavell (1988) sostiene que los niños piensan en objetos susceptibles de ser vistos pero no sobre las visiones o puntos de vista desde los cuales se pueden ver esos objetos, esto es, piensan sobre el hecho de que algo puede *ser visto* (conexiones cognitivas), pero todavía no sobre *cómo* aparece para el observador (representación mental). Sugiere así que los niños pequeños son cognoscentes de las conexiones cognitivas de las cosas pero que son relativamente ignorantes de las representaciones mentales de la cosas que generan esas conexiones.

Así como los niños mayores y los adultos, los niños pequeños tienen y usan representaciones mentales. Sin embargo, puede ser que conocen menos las fuentes de esas representaciones. Según Flavell, Flavell y Green (1983), un niño podría analizar sus representaciones de las formas siguientes: 1) Una representación X caracteriza lo que es literalmente perceptible (visible, audible, etc.) en un tiempo y posición definidos en el espacio (se puede entonces, tomar la representación como una representación de apariencias presentes); 2) la representación es una descripción de lo que se sabe que está presente en las

bases de la percepción directa e inmediatamente previa: también se sabe que no es literalmente perceptible en un momento dado; 3) La representación es el resultado de la inferencia o de lo que se escucha o se ve en lugar de tener una percepción directa que ahora pertenecería al pasado: se puede así, tomar esa representación como posible, probable, o definitivamente verídica en las bases de su fuente o de otra información que se tenga sobre eso.

### **1.3 LA TEORÍA DE LA MENTE COMO UNA RED CONCEPTUAL: LA ADQUISICIÓN DE CONCEPTOS**

Muchas de las características que conocemos sobre los objetos no están en ellos mismos sino en un espacio conceptual formulado a partir del conocimiento del mundo y que probablemente esté en nuestras mentes, es decir, el conocimiento de un objeto no es un conocimiento físico o puramente perceptual sino también conceptual.

Woodfield (1993) sostiene que existen dos niveles de representación: en el primero, se representan los objetos a partir de la percepción directa de éstos (tal como los vemos, escuchamos, sentimos, etc.), mientras que en el segundo se representan los objetos conceptualizados; en este nivel se incluye el conocimiento implícito de los conceptos, es más difícil de adquirir que el primer nivel y es posible, en gran medida, gracias al manejo verbal que se puede hacer de las características de dichos objetos.

Tal vez podríamos definir un concepto como una idea "materializada", o como una herramienta que nos permite nombrar de manera concisa una serie de características de un objeto o situación al cual nos sería difícil referirnos si no existiera una palabra que condensara todo lo que ese objeto o situación implica.

Los conceptos, según Pozo (1989), cumplen básicamente dos funciones: proporcionan organización (necesaria para clasificar los objetos del mundo), y hacen posible la predicción de ciertos eventos (como función adaptativa que nos permite explicar lo que ocurre y anticiparnos a lo que ocurrirá a continuación). Estas funciones nos permiten generar modelos mentales o teorías implícitas y explícitas de la realidad y nos obligan a generar nuevos conceptos o a modificar los previos siempre que se nos presenta un objeto o un hecho que no estaba considerado en nuestros modelos explicativos anteriores, es decir, todos los conceptos están sujetos a una reestructuración por parte del sujeto. Esa nueva conceptualización o modificación, tendrá a su vez consecuencias en el futuro, dado que "la referencia del concepto son los hechos y objetos del mundo que designa, mientras que su sentido viene dado por su relación con otros conceptos" (p. 65).

Bruner, Goodnow y Austin (1956), proponen que las funciones de los conceptos son: hacer más accesibles los elementos del entorno reduciendo la complejidad del mismo y conocer e identificar los objetos que hay en el mundo para poderlos ordenar y relacionar, reduciendo con esto la necesidad de un aprendizaje constante.

Los conceptos no sólo forman parte de una estructura o de una teoría más amplia, sino que también están estructurados a su interior de manera específica, y se encuentran conformados por una serie de atributos necesarios y suficientes,



de modo que todos los objetos que pueden ser denominados bajo ese concepto comparten una serie de atributos, mientras que los objetos que no pueden ser denominados con ese mismo concepto, no poseen dichos atributos. De esta forma, "...los conceptos no son construcciones mentales arbitrarias... La mente humana está especialmente equipada para detectar y representar esas pautas [o atributos] relativamente invariantes, y no únicamente para establecer finas discriminaciones. En efecto, el sistema cognitivo reduce la complejidad y variabilidad del universo a una estructura de conceptos limitada, que permite categorizar como equivalentes amplios conjuntos de objetos o eventos particulares" (De Vega, 1984, p. 317).

Todos los conceptos tienen una estructura simbólica puesto que consisten en una serie de componentes elementales o propiedades que suelen ser dimensiones, rasgos o ambas cosas. Una *dimensión* es un atributo cuantitativo, puesto que los objetos pueden poseerlas en menor o mayor grado, mientras que un *rasgo* es un atributo cualitativo que un objeto posee o no posee.

Desde un punto de vista conductual, los conceptos se adquieren por discriminación entre los diversos elementos que componen el estímulo, abstrayendo un elemento común a diversos estímulos asociados a la misma respuesta. Ese elemento común constituirá el concepto.

Skinner en 1953, propuso que la formación de conceptos deriva del moldeamiento de la conducta por medio de contingencias de forma que los estímulos que posean cierta propiedad evocan la respuesta mientras que otros estímulos no lo hacen (citado en Pozo, 1989). Así, se podría concluir que el aprendizaje de conceptos se basa en procesos asociativos de discriminación y generalización.

Sin embargo, muchos conceptos carecen de un elemento en común, y en este caso, el significado de los conceptos no se basaría en elementos del estímulo comunes a las características que incluye el concepto, sino en que evocarían respuestas mediacionales, generalmente de naturaleza verbal. De esta forma, estímulos diferentes acabarían provocando, por procesos de condicionamiento, una respuesta equivalente.

Sin embargo, y a pesar de las contribuciones de la psicología conductual, el estudio de la formación de conceptos se ha dividido principalmente en dos teorías: *La concepción clásica de los conceptos* y *La teoría de comprobación de hipótesis*, surgiendo después *La teoría probabilística* y *La concepción prototípica* en un intento por superar las limitantes de las dos primeras.

De acuerdo con Manuel De Vega (1984), el primer investigador que desarrolló estudios sobre la formación de conceptos y, tal vez el primer exponente de la concepción clásica, fue C. L. Hull en 1920, quien tenía como principal objetivo averiguar las leyes del aprendizaje humano de conceptos, pero como resultaba difícil investigar conceptos naturales ya que la formación de éstos es un proceso lento, Hull se decidió por observar el fenómeno en situaciones de laboratorio diseñando así conceptos artificiales que trataban de entidades lógicas construidas de acuerdo con criterios estrictamente formales.

Los supuestos básicos de la perspectiva clásica son los siguientes:

" - *Los conceptos son bien definidos*, es decir, que hay una lista criterial de atributos que comparten de modo suficiente y necesario todos los miembros del concepto.

" - *Homogeneidad interna*: como consecuencia de lo anterior, los conceptos son equivalentes, y todos ellos son igualmente representativos del concepto que los incluye.

" - *Los conceptos son fundamentalmente arbitrarios*: cualquier conjunto de atributos, cuando se agrupan y se establece la relación pertinente entre ellos, constituye un concepto" (De Vega, 1984, p. 323).

Estos supuestos, han sido precisamente los puntos de la teoría que han sido mayormente criticados. Primero, porque no siempre todos los miembros de un concepto comparten un conjunto invariable de atributos. Segundo, existen ejemplares de una categoría que son más representativos que otros, es decir, no todos los ejemplares de una categoría natural son equivalentes. Tercero, las categorías naturales corresponden a la estructura del mundo y no son construcciones arbitrarias elaboradas por los individuos. Y, por último, mientras que los estudios realizados bajo esta concepción se limitan a conceptos construidos perceptualmente, las categorías naturales poseen muchos atributos funcionales o abstractos. En pocas palabras, la concepción clásica ha sido criticada por carecer de "validez ecológica" o sea, por no darle importancia ni describir la relación de las categorías con el mundo físico, real, que evidentemente ejerce gran influencia sobre ellas.

Ante este problema, surgen las teorías de la comprobación de hipótesis. Al adquirir un concepto, los sujetos comprueban hipótesis formuladas tal vez en función de su conocimiento previo, contrastándolas, y si la hipótesis elegida lleva a una clasificación correcta del estímulo, se mantiene. Si no, se rechaza y es sustituida por otra u otras de las que se hayan formulado. Según esta teoría, los

conceptos se adquieren por un proceso de comprobación de hipótesis, según la cual los sujetos elaboran una hipótesis con respecto a los atributos relevantes del concepto y la van comprobando hasta que aparece un contraejemplo positivo o negativo obligándolos a elaborar una hipótesis nueva.

Los trabajos de Bruner, Goodnow y Austin (1956), consisten precisamente, en la descripción del proceso de adquisición de conceptos mediante comprobación de hipótesis, y proponen que se pueden formar conceptos *conjuntivos*, en los que es necesaria la concurrencia de varios valores para aceptar un estímulo como ejemplo positivo del concepto, y de conceptos *disyuntivos*, en los que la pertenencia a la clase queda definida por la presencia de uno de dos o más valores posibles. Dichos autores, comprobaron que sus sujetos (adultos todos ellos), se guiaban por verdaderas hipótesis mediante dos estrategias, la estrategia *total*, a través de la cual el sujeto toma como atributos para definir el concepto *todos* los valores de un caso eliminando los valores ausentes en otros casos, hasta descubrir el concepto correcto, y la estrategia *parcial*, en la que el sujeto elige como hipótesis alguno o algunos de los valores presentes en un caso positivo manteniendo esa hipótesis hasta que encuentra casos que la demuestran como falsa, sustituyéndola por otra.

Dado que no todos los ejemplares de un concepto comparten una serie de atributos comunes, surge la concepción probabilística, según la cual la posesión de los atributos del concepto y su pertenencia a una determinada categoría no son una cuestión de todo o nada, sino de grados o probabilidades.

Según la concepción probabilística, la mayoría de los conceptos carecen de atributos comunes suficientes y no todos sus ejemplares son igualmente

representativos de la categoría, además de que se puede atribuir una misma característica a más de una categoría en función del contexto.

En 1977, Rosch (citado en Bruner, 1984 y en Pozo, 1989), rompe con la idea tradicional de que los conceptos son entidades bien definidas que incluyen una serie de propiedades que comparten todos los miembros del concepto y enfatiza el carácter difuso de ellos, retomando la propuesta de que algunos miembros de un concepto son más típicos o representativos que otros ordenándolos precisamente en un continuo de *tipicidad* o *representatividad* puesto que no existe ninguna serie de atributos que sean compartidos por absolutamente todos los miembros de un concepto.

Así, Rosch propone la *teoría del prototipo* basándose en el supuesto de que el mundo percibido no contiene atributos o rasgos independientes entre sí, sino que está estructurado según tres principios:

1) *La estructura del mundo percibido*. En el mundo real los atributos no ocurren por separado (aunque configuran unidades intrínsecamente separables), sino que el mundo posee en sí mismo una *estructura correlacional* que es la base de las categorías.

2) Existen niveles de abstracción o de inclusión jerárquica igualmente estructurados partiendo de un *nivel básico* de abstracción.

3) Aunque la estructura correlacional del mundo no es perfecta, la estructura de las categorías se complementa mediante su representación en forma de *prototipos* (los prototipos serían como las medidas de tendencia central de la categoría).

Según estos tres principios los conceptos poseen una doble estructura, una estructura de *dimensión vertical*, según la cual todo concepto está incluido (inclusividad) en una jerarquía de niveles de abstracción que comprende tres niveles: *supraordinado*, *básico* y *subordinado*, y una estructura de *dimensión horizontal* (estructura interna), gracias a la cual, dentro de un mismo nivel jerárquico habría ejemplos más o menos prototípicos, por lo que, no todos los ejemplos de la categoría serían igualmente representativos de ella, es decir, no son equivalentes.

Así, el sistema categorial debe permitir obtener el máximo de información empleando el mínimo de recursos cognitivos. Las categorías deben contener la mayor cantidad de información posible y deben permitir finas discriminaciones entre objetos además de reducir las diferencias entre los estímulos de modo que sean cognitiva y conductualmente manejables.

Por otra parte, Rosch considera que los conceptos no sólo están organizados internamente sino también entre sí. Los conceptos constituyen categorías organizadas por jerarquías en forma de taxonomías, de manera que las categorías situadas en los niveles inferiores se hallan incluidas en las categorías de niveles superiores.

Rosch hace una distinción entre tres niveles jerárquicos llamados *taxonomías* que dependen del grado de abstracción e inclusividad de los conceptos: el *supraordinado* en el que habría conceptos muy abstractos e inclusivos y que incluyen las categorías básicas; los conceptos del nivel *básico* que tendrían un grado de abstracción intermedio y que incluyen los objetos de nuestro mundo perceptivo y el nivel *subordinado* en el que se hallan los conceptos más

específicos, es decir, de menor inclusividad y abstracción. Los conceptos de nivel básico son más útiles al categorizar el mundo y se corresponden con objetos del mundo real pues poseen un buen nivel de generalidad y de discriminación. Las categorías supraordinadas tienen pocos atributos y discriminan muy poco, sus miembros tienen muy pocos atributos comunes y muchos diferenciales. Las categorías subordinadas, tienen muchos atributos, pero la mayor parte de ellos están compartidos por otras categorías subordinadas, por lo que no son muy discriminativas.

Cada categoría puede ser concebida como una serie de propiedades compartida por todos los miembros de un mismo concepto (concepción clásica), o distribuidas probabilísticamente entre éstos (concepción actual). Pero ninguna de éstas permite establecer un acuerdo relacionado a la naturaleza de dichas propiedades semánticas. Para unos, las unidades básicas son las dimensiones (propiedades cuantitativas), mientras que otros aseguran que la semántica de un concepto es un conjunto de atributos o rasgos cualitativos. He aquí de donde surge *La concepción de atributos*.

Parece ser que los humanos tendemos a describir los objetos y a categorizarlos de acuerdo a sus atributos estableciendo similitudes entre ellos, lo que parecería ser un principio básico organizador del conocimiento y la conducta. Tversky 1977 (citado en De Vega, 1984), de la misma forma que Rosch, sostiene que el significado de un concepto puede ser expresado en función de sus atributos o propiedades y además aporta pruebas de que el marco de referencia o el contexto afecta la importancia de los atributos y, por tanto, modifica la similitud entre los conceptos.

El concepto *atributo* se refiere a entidades heterogéneas puesto que incluye tanto características perceptivas como funcionales o inferenciales. Dichas entidades poseen un carácter recursivo que indica que los atributos pueden ser considerados como conceptos en sí mismos y, por tanto, su valor semántico es inestable. Asimismo, la importancia de los atributos que subyacen a los conceptos no es fija, ya que los factores contextuales determinan el grado de activación y de importancia cognitiva de los atributos haciendo así que éstos se combinen para formar un concepto, es decir, no debemos centrar la atención en los mecanismos y procesos que se dan a nivel individual en situaciones de laboratorio, obviando del campo de análisis la subjetividad, la historicidad, la intencionalidad, el sentido y, en general, la cultura (Bruner, 1990).

En el plano de la mentalidad y de los conceptos que se puedan formar sobre ella, existe una interrogante clave: ¿realmente "extraemos" los atributos que la caracterizan, o atribuimos de manera arbitraria los elementos o componentes que suponemos o que damos por hecho que la constituyen en función de lo que sabemos de la caracterización de nuestra propia mentalidad dado que no es físicamente perceptible?, en otras palabras, ¿qué tanto sabemos realmente de la mentalidad y qué tantas suposiciones formulamos alrededor de ella? En este sentido, es probable que no se realice una *conceptualización* como tal de la mente sino únicamente una interpretación de la misma en función de conceptos no referentes a la mente sino al conocimiento general del mundo.



## **1.4 LA TEORÍA DE LA METÁFORA**

La metáfora ha sido considerada como una palabra que establece similitud entre dos conceptos de dominios diferentes. El análisis de las metáforas ha quedado más en manos de filósofos y literatos que de psicólogos, pero la metáfora no es únicamente una figura literaria, sino que posee un carácter funcional que debe ser descubierto para así comprender las analogías metafóricas.

Algunos eventos son difíciles de conceptualizar, por lo que tenemos que recurrir a una o varias palabras que nos haga(n) accesible la comprensión y la denominación de dicho evento o, como diría Ricoeur (1976/1995), tenemos muchas ideas pero pocas palabras para expresarlas por lo que es necesario ampliar los significados de las mismas. Los eventos y fenómenos de carácter mental y del mundo social, son particularmente difíciles de conceptualizar puesto que son inaccesibles a la observación directa, es por eso que para expresarlos, debemos recurrir a conceptos perceptivos del "dominio bien conocido y articulado" (De Vega, 1984).

Para Davidson (1990), la interpretación de una metáfora refleja tanto al intérprete como a aquel que la originó, así, comprender una metáfora es un proceso tan creativo como originarla, lo que no es exclusivo de la metáfora ya que toda comunicación por medio del habla supone una interacción entre construcción y comprensión inventivas. De esta forma, "la metáfora es una forma de comunicación paralela a la comunicación ordinaria; la metáfora conduce verdades y falsedades acerca del mundo de manera muy parecida o como lo hace el lenguaje más común. Aunque el mensaje pueda considerarse

más exótico, más profundo o más graciosamente ataviado..., la metáfora genera sus prodigios [gracias a] la distinción entre lo que las palabras significan y el uso que se les da... la metáfora pertenece exclusivamente al dominio del uso" (p. 246).

Si las metáforas efectivamente tienen un carácter pragmático, entonces la palabra o palabras clave de una metáfora tiene(n) dos tipos de significados inmediatos: uno *literal* y uno *funcional* o *figurativo*. O, en otras palabras, las metáforas tienen un sentido explícito y uno implícito, que en la concepción positivista fue tratado como la distinción entre el lenguaje cognoscitivo y el lenguaje emotivo, distinción a la que subyace una *denotación* (que es de orden semántico) y una *connotación* (extrasemántica por tratarse de evocaciones emotivas que carecen de valor cognoscitivo), respectivamente (Ricoeur, 1976/1995). Sin embargo, el problema de la metáfora no es un problema de la semántica de una palabra, sino de toda la oración o idea que esa palabra implica, es decir, la metáfora atañe a la semántica de la oración antes que a la de la palabra, y ya que la metáfora sólo adquiere significado en una expresión, es un fenómeno *predicativo* y no *denominativo*. Así, la metáfora establece una semejanza en la que se sustituye una palabra literal por una figurativa por lo que tal vez no se deba hablar de una palabra usada metafóricamente, sino de una *expresión metafórica* (Ricoeur, 1976/1995).

Manuel De Vega (1984) hace una distinción entre dos tipos de metáfora: las *generativas* y las *científicas*. Al hablar de metáforas generativas se refiere a la función de la metáfora no únicamente como una ampliación semántica del conocimiento sino también como algo que tiene un componente pragmático, de forma que "imponen directrices a nuestros planes y estrategias de comportamiento" (p. 357). La idea de las metáforas en la ciencia fue compartida

por los filósofos positivistas ante la necesidad de desarrollar teorías a partir de analogías permitiendo un avance al trasladar una estructura conceptual bien articulada a un dominio de fenómenos para la descripción de los cuales era difícil emplear un lenguaje preciso y literal. El uso prolongado de una metáfora es lo que la transforma por costumbre en literal permitiendo que ahora el referente sea entendido por toda la comunidad. Leary (1990), diría que de las metáforas nace el lenguaje, y el lenguaje literal es sólo el espacio a donde llegan las metáforas muertas cuando ya no dicen nada nuevo, entonces, la división entre el lenguaje literal y el metafórico no sería tan abrupto como se podría pensar.

Recientemente, los estudios sobre la metáfora han propuesto la posibilidad de ver la metáfora no sólo como una forma de discurso sino, fundamentalmente, como una forma de pensamiento que tiene funciones epistemológicas, por lo que ha jugado un papel importante en algunos trabajos de psicología. El postulado de que el pensamiento metafórico o analógico juega un papel importante en la adquisición del conocimiento, se ha vuelto cada vez más aceptado. La metáfora consiste en dar un nombre o una descripción convencional a un fenómeno estableciendo la similitud entre ambos. El objeto metaforizado necesita no ser material, las cualidades, los eventos y cualquier otro aspecto de la experiencia se incluyen en la lista de objetos que pueden ser metaforizados.

John Locke (1690/1983), ya reconocía que nuestros conceptos mentalistas clásicos son metafóricos y que sólo se traducen del campo físico al psicológico en un intento por expresar nuestras experiencias internas. Pero estos conceptos metafóricos no son simplemente descriptivos sino que también son *transformativos*. Su uso ha llevado a que la auto-referencia de los hombres cambie, cambiando por ende, la conciencia humana. Sólo ahora, en años

recientes, se ha tenido más cuidado en la naturaleza metafórica de la teoría psicológica y en la importancia que se le da a la metáfora en la práctica psicológica se ha incrementado significativamente.

La historia de la metáfora es muy larga, desde la filosofía de Platón, Aristóteles, Descartes, etc. hasta nuestros tiempos. Actualmente, Ricoeur (1976/1995) hace una útil esquematización de las proposiciones que han permanecido constantes en esta larga trayectoria:

"1) La metáfora es un tropo, una figura del discurso que tiene que ver con la denominación.

"2) Representa la amplitud o prolongación del sentido de un nombre por medio de la desviación del sentido literal de las palabras.

"3) El motivo para esta desviación es la semejanza.

"4) La función de la semejanza es la de fundamentar la sustitución del sentido literal -el cual podría haber sido utilizado en el mismo lugar- por el sentido figurativo de una palabra.

"5) Por lo tanto, la significación sustitutiva no representa ninguna innovación semántica. Podemos traducir una metáfora, esto es, restituir el sentido literal que la palabra figurativa sustituye. En efecto, la sustitución más restitución es igual a cero.

"6) Ya que no representa una innovación semántica, una metáfora no proporciona ninguna nueva información acerca de la realidad" (pp. 61 y 62).

Algunos de estos supuestos ya han sido rechazados. Por ejemplo, no se considera que la metáfora sea una figura denominativa del discurso, sino más bien predicativa. Dado que la metáfora tiene un carácter marcadamente pragmático é incluso su significado depende del contexto y no es únicamente una forma de expresar el significado de un objeto específico. Y, por último, la metáfora no crea conocimiento pero sí amplía el significado de las palabras y nos dice algo nuevo sobre la realidad.

Según la concepción de Ricoeur (1976/1995), no importa tanto la desviación del sentido literal de las palabras al formar una metáfora, sino la significación real de las mismas; en otras palabras, el significado de la metáfora no es algo que sucede entre dos términos de una expresión, sino más bien entre dos interpretaciones opuestas de la misma dado que la metáfora no existe por sí misma sino dentro y a través de una interpretación. El conflicto entre estas dos interpretaciones es lo que sostiene a la metáfora y se denomina *tensión de la expresión metafórica*.

Dentro de la teoría de la tensión de la metáfora "... una metáfora es una creación instantánea, una innovación semántica que no tiene reconocimiento en el lenguaje ya establecido, y que sólo existe debido a la atribución de un predicado inusual o inesperado. La metáfora, por lo tanto, es más la resolución de un enigma que una simple asociación basada en la semejanza; está constituida por la resolución de una disonancia semántica... Las metáforas de tensión no son traducibles porque ellas crean su sentido" (p. 65). Así, una metáfora es un instrumento útil para condensar ideas y conceptos teniendo por sí mismas un sentido determinado.

Lo que cabría plantear entonces (partiendo de que una metáfora debe condensar ideas y conceptos, debe ser pragmática, suficiente, expresar ideas sobre el mundo, debe ser un instrumento con funciones epistemológicas, etc), es qué tan útil nos es emplear la metáfora *teoría* y en específico *Teoría de la Mente* para condensar y expresar todo lo que el fenómeno implica. Tal vez, en este caso, la metáfora no cumple su cometido y, por el contrario, resulta un tanto reducida. Probablemente, exista algún término que pueda metaforizar el fenómeno de manera más amplia estableciendo una mejor analogía con el fenómeno. Tal vez, la investigación futura arroje algunas propuestas.

## **CAPITULO III**

### **CONCLUSIONES**

La Teoría de la Mente ha sido considerada como una elaboración cognitiva que tiene la función de reconocer la existencia de la mente propia y la de los demás, que pretende ser predictiva del comportamiento y que está constituida por constructos tales como pensar, creer, desear, etc.; parece ser que aparece a los cuatro años de edad aproximadamente y que es fundamental en el desarrollo. Asimismo, parecería ser que emerge tras un complicado proceso cognitivo que incluye reconocimiento y evocación, representación y distinción entre situaciones reales y falsas, entre otros.

Si ubicamos el fenómeno dentro del marco del desarrollo cognitivo, los niños adquirirían la Teoría de la Mente durante el periodo preoperacional de la Teoría Piagetiana, un periodo que marca la transición de la acción a la operación. De hecho, las manifestaciones de la Teoría de la Mente parecen darse primero en el nivel de lo físico para desembocar en lo mental, reconstruyendo en el plano de la representación lo que ya estaba establecido en el de la acción; pasando de un estado inicial en el que todo estaba centrado en la acción propia a uno de descentración en el que se debe considerar a los otros, la acción de ellos, su mentalidad y las consecuencias de ésta sobre un mundo que no está formado únicamente por objetos sino también por sujetos exteriores y análogos al yo.

Sin embargo, a los cuatro años de edad los niños siguen siendo básicamente egocéntricos aunque se encuentre ya iniciado el proceso de descentración y, por tanto, tienen grandes dificultades para ponerse en el lugar de otro. Así, sería muy difícil que realmente el niño fuera capaz de adoptar la perspectiva de otro individuo para imaginar lo que ese otro haría, diría o pensaría en una situación determinada. De esta forma, el argumento de la adopción de roles o perspectivas para explicar la capacidad de predicción del comportamiento utilizando una Teoría de la Mente, no parece ser convincente por lo menos al hablar de niños de cuatro años de edad.

Por otra parte, el egocentrismo limita de forma importante lo que sería la habilidad de reflexionar sobre la propia acción y, seguramente, también sobre la propia mentalidad. Si los niños no son capaces de reconocerse a sí mismos como individuos que poseen ciertas habilidades y características, mucho menos serán capaces de predecir, anticiparse y reconocer a los otros y, sobre todo, de reconocerlos en el plano de la representación al cual, todavía no tienen completo acceso.

La naturaleza misma de la mente es compleja y aún más para los niños puesto que es un significado sin referente físico o concreto y cuyos significantes remiten nuevamente a significados difíciles de adquirir. Así, resulta hasta cierto punto aventurado, suponer que los niños conceptualizan la mente de forma tan clara y tan coherente que pueden "tejer" una red tal que se asemeje a una teoría. Proponemos entonces, que el fenómeno sea conceptualizado como un **Sistema Representacional de la Mente** y no como una teoría de ésta (véase capítulo II).



Por otra parte, a la edad de cuatro años los niños no han desarrollado una noción de conservación que les permita reconocer las transformaciones que puede sufrir el mundo por las relaciones que se establecen entre sus elementos, por lo que suelen fijar su atención únicamente en los estados de las cosas basando sus juicios en las apariencias percibidas de forma inmediata, lo que por ende dificulta la reflexión sobre la propia experiencia y hasta cierto punto los incapacita para entender la contradicción. Según la Teoría de la Mente, el niño debe ser capaz, precisamente, de reconocer que la mentalidad puede ser causa y/o efecto de eventos físicos y concretos, es decir, que la mentalidad (o los estados mentales) puede ser transformada por el mundo y que a su vez, el mundo puede ser transformado por la mentalidad pasando de un estado a otro, modificando las formas, pero dejando sus elementos sin variaciones en su esencia, posibilitándolos con esto a diferenciar lo aparente de lo real o, en otras palabras, los niños también deben ser capaces de manejar modelos de la realidad alternativos e incluso *contradictorios*, cosa que sería difícil desde el punto de vista cognitivo.

La Teoría de la Mente al igual que una teoría de cualquier otro tipo, se considera una red conceptual organizada y coherente a su interior, por lo que cabría repensar si niños de cuatro años son capaces de elaborar conceptos tan complejos como el de *mente* y, en todo caso, cómo llegan a hacerlo. La concepción clásica de la formación de conceptos ha sido rechazada por los estudiosos del tema debido a que presenta ciertas inconsistencias (ver Capítulo II) y las que restan (comprobación de hipótesis, probabilística y prototípica), implican un grado de abstracción al que difícilmente tendrían acceso los niños de cuatro años; simplemente la clasificación por medio de la abstracción de

atributos y la inclusión en clases llega a dominarse hasta los ocho años aproximadamente.

De esta forma, parece que no es viable hablar de la Teoría de la Mente como una elaboración puramente cognitiva, pues todo parece indicar que la capacidad que posee un niño de cuatro e incluso de cinco años no es suficiente para llevar a cabo una tarea tan compleja. Con lo anterior no se pretende negar la posible existencia de una Teoría de la Mente que cumpla un papel explicativo y hasta predictivo de la conducta, simplemente se pone en tela de juicio que esté ya conformada a los cuatro años de edad cuando parece que cognitivamente no es posible. Incluso algunos de los resultados de los estudios que al respecto se han realizado se prestan a confusiones. Probablemente, la conformación de ese **Sistema Representacional de la Mente** no descansa únicamente en procesos de índole cognitivo.

Por ejemplo, en las tareas de falsa creencia no queda claro si los niños realmente predicen la creencia errónea del otro considerando las situaciones específicas a las que ese otro puede estar expuesto como determinantes de la conducta y de las creencias, o si es solamente una manifestación del comienzo de la descentración desde la que, efectivamente, el niño observa su propio error y se lo atribuye a los otros centrándose nuevamente en su propio estado sin considerar ni descubrir más allá de él mismo.

No se sabe a ciencia cierta si el niño en realidad “se engancha” en la intención del otro reconociéndola y actuando en consecuencia, manifestando a su vez una intención determinada o si únicamente reproduce o imita una acción en el juego

del pretender, incluso aunque se tratara de imitación diferida para la cual se requiere de la evocación y de una forma primitiva de representación, no se asegura que se maneje una Teoría de la Mente.

En las tareas de distinción entre apariencia y realidad el niño necesita tener acceso directo al objeto (como tocar la piedra que en realidad es una esponja) para darse cuenta de la realidad, es decir, sigue siendo necesaria la comprobación por medio de la acción, pero no sabemos qué pasaría en el nivel de lo mental, no sabemos si concientemente el niño pudiera distinguir la realidad de una situación de engaño o mentira.

Por último, en lo que respecta al reconocimiento de la información como fuente del conocimiento, tampoco es claro si se reconoce la capacidad del otro para conocer o saber mediante la abstracción de ese conocimiento de las situaciones informacionales, o si sigue siendo una atribución como parte del proceso centración-descentración en el que se supone que si uno está expuesto a ciertas condiciones perceptuales, el otro debería experimentarlas de la misma forma y nunca de otra, sin que se reconozcan procesos de otro orden.

De esta forma, es muy probable que a los cuatro años de edad no se construya una Teoría de la Mente. Tal vez los fenómenos que observamos al respecto son sólo la manifestación de una forma rudimentaria de Teoría de la Mente o el inicio de construcción de la misma, aunque cabe la posibilidad de que mucho antes de los cuatro años se haya comenzado a estructurar un Sistema Representacional suficiente para reconocer estados no mentales pero sí afectivos o emocionales y que la Teoría de la Mente sea una forma más

avanzada y elaborada de este Sistema Representacional primario. En otras palabras, tal vez la Teoría de la Mente se construye sobre un Sistema Representacional que se dirige primero al conocimiento general del mundo en un campo social o intersubjetivo para después dirigirse a los estados mentales.

En palabras de Piaget e Inhelder (1966/1975):

"... las construcciones y la descentración cognoscitivas necesarias para la elaboración de las operaciones son inseparables de construcciones y de una descentración afectivas y sociales. Pero el término 'social' no debe ser entendido en el único sentido, demasiado estricto, aunque ya muy amplio, de transmisiones educativas, culturales o morales: se trata, más aún, de un proceso interindividual de socialización a la vez cognoscitivo, afectivo y moral..." (p. 99).

Así, cabe la posibilidad de que la mente sea también un constructo social y no sólo un objeto que deba ser aprehendido cognitivamente. Tal vez no debemos reconocer o descubrir la mente al interior del otro sino asumirla como algo entre nosotros.

Las madres atribuyen mentalidad a sus hijos desde que éstos son muy pequeños y ellos crecen como "seres con mente" concibiendo a los demás tal vez de la misma manera en la que ellos son concebidos; pero no sabemos realmente *qué es la mente*. Usamos muchas palabras que aparentemente se refieren a ella: pensar, creer, desear, etc. pero ninguna la define. La palabra mente se ha instituido como parte de nuestros códigos lingüísticos y la construimos continuamente por medio del lenguaje compartido.

Parece ser que en realidad no nos percatamos de la existencia de la mente hasta que no se nos hace explícito que la tenemos o hasta que no se nos transmite el significado de la misma. Así, procesos tales como pensar, creer, saber, etc., pueden quedar del lado de la cognición, pero el concepto "mente" quedaría del lado de la significación social. Se vuelve difícil así, hablar de la mente en términos cognitivos cuando más bien parece ser sólo el receptáculo de los procesos de esa índole, la construcción de un pensamiento o una creencia son procesos, la mente es un constructo, por lo que resulta inútil querer teorizar sobre ellos siguiendo los mismos cánones.

No descubrimos nuestras mentes ni las podemos "leer" como si fuera un texto. Reconocemos y atribuimos algunos procesos de orden cognitivo, también actuamos en anticipación y en consecuencia de ellos. Pero la existencia de lo que llamamos mente no aparece espontáneamente, sino que es el producto de una larga elaboración que resulta en una red de significados compleja todavía no muy bien definida.

El reconocimiento de la mentalidad debe consistir, entonces, en un proceso que desemboque en la llamada Teoría de la Mente, y debe ser paralelo e, incluso, muy parecido al proceso de construcción de las representaciones, empezando por el reconocimiento perceptual de objetos físicos hasta llegar al reconocimiento de eventos y situaciones que no requieran de referentes concretos, es decir, hasta que exista un manejo suficiente de significados adquiridos dentro de un contexto social de intercambio. Finalmente, la Teoría de la Mente, al igual que el lenguaje, permiten "jugar con el mundo sin que el mundo esté presente", lo que es posible gracias a la representación.

De la misma forma, así como el lenguaje se comparte y se aprende en lo social, quizá el conocimiento de la mente del otro no se de en lo individual sino también en lo social. Así, si bien la mente, igual que el lenguaje, contiene elementos individuales, también debe contener elementos compartidos, si no fuera así, no podríamos entender a qué nos referimos al hablar de la mente ni otorgaríamos mentalidad a quienes no conocemos, porque aunque los otros tienen una forma de pensar diferente a la nuestra, podemos interactuar con ellos. Por ejemplo, las creencias, las intenciones, los deseos, etc., son de carácter social, pues no tendrían mayor importancia si no pueden compartirse con alguien más y si no sabemos que compartimos un mundo y una forma de pensar sobre el mismo.

En resumen, la construcción de la mentalidad tal vez no es puramente cognitiva y, por tanto individual, sino que se construye dentro de ciertos códigos sociales en función de la representación. Debe haber un proceso de construcción de la noción de la mentalidad a la cual no tenemos acceso, sino únicamente la interpretamos con base en el conocimiento y el lenguaje compartidos y gracias a un **Sistema Representacional** coherente que incluye tanto elementos de tipo cognitivo como social. Así, la Teoría de la Mente debe ser tanto un problema de representación y de un proceso de descentración a nivel cognitivo como un problema de representación y de construcción a nivel social, siendo en este punto donde tal vez se encuentren los orígenes de la construcción de la Teoría de la Mente.

Finalmente, queremos hacer hincapié en que siendo la Teoría de la Mente un campo prácticamente inexplorado, por lo menos en nuestro país, puede abrir líneas de investigación interesantes y útiles, con implicaciones tanto teóricas como aplicadas para intentar comprender el mundo inter e intra psicológico y para favorecer la labor del psicólogo cuando menos en los ámbitos clínico y educativo.

Por ejemplo, no sabemos cómo se comportarían niños mexicanos ante tareas de Teoría de la Mente. ¿Realmente los niños conceptualizan la mente? y si es así, ¿Cómo la conceptualizan? ¿La Teoría de la Mente será propia de niños con características determinadas (como factores culturales y sociales) o será un fenómeno universal? ¿Cómo se construye la Teoría de la Mente? ¿Cuáles son sus antecedentes cognitivos y/o sociales? ¿Somos concientes de que poseemos algún conocimiento sobre la mentalidad?

Falta mucho por hacer, desconocemos mucho aún sobre la Teoría de la Mente y, sobre todo, quedan muchas preguntas sin respuesta que pueden ser abordadas tanto teórica como empíricamente. Todos nos aventuramos e hipotetizamos sobre lo que podrían pensar los otros, incluso predecimos, a reserva de fallar, las creencias, intenciones y sentimientos de los demás. Lo interesante es, en todo caso, que "sabemos cómo hacerlo sin saber necesariamente cómo lo hacemos" (Davidson, 1992, p. 119).

## REFERENCIAS.

- Astington, D. M. y Gopnik, A. (1991) Theoretical Explanations of Children's Understanding of the Mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985) Does the Autistic Child Have a "Theory of Mind"? *Cognition*. 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S. (1991) Precursors to a Theory of Mind: Understanding Attention in Others. En: A. Whiten (comp.). *Natural Theories of Mind*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Bartlett, F. Ch. (1988) *Pensamiento: Un Estudio de Psicología Experimental y Social*. Madrid: Debate.
- Bloom, L. Rispoli, M. Gartner, B., y Hafitz, J. (1989). Acquisition of Complementation. *Journal of Child Language*, 16, 101-120.
- Bretherton, I. y Beeghly, M. (1982) Talking About Internal States: The Acquisition of an Explicit Theory of Mind. *Developmental Psychology*, Vol. 18, No. 6, 906-921.
- Bruner, J. S. (1966/1986) El Desarrollo de los Procesos de Representación. En: J. L. Linaza (comp.) *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. México: Alianza Psicología.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. y Austin, G. (1956/1967) *Study of Thinking*. Nueva York: John Wiley and Sons, Inc.
- Bruner, J. S. (1990/1992) *Actos de Significado*. Madrid: Alianza Psicología.
- Caparrós, A. y Cabucio, F. (1986) La Aparición del Paradigma Cognitivo: Una Cuestión Problemática. *Revista de Historia de la Psicología*. 7 (2) 53-68.
- Cheney, D. L. y Seyfarth, R. M. (1991) Reading Minds or Reading Behaviour? Tests For a Theory of Mind in Monkeys. En: A. Whiten (comp.). *Natural Theories of Mind*. Madrid: Debate.
- Codol, J. P. (1993) ¿Qué es lo Cognitivo? En: P. Engel *Psicología Ordinaria y Ciencias Cognitivas*. Barcelona: Gedisa.
- Davidson, D. (1990) *De la Verdad y de la Interpretación: Fundamentales Contribuciones a la Filosofía del Lenguaje*. Barcelona: Gedisa.
- Davidson, D. (1992) *Mente, Mundo y Acción*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (1994) *El Desarrollo Humano*. España: Siglo XXI Editores.
- Fabes, R. y Eisenberg, N., (1992) Young Children's Coping with Interpersonal Anger. *Child Development*. 63, 129-137.
- Ferguson, L. y Gopnik, A. (1988) The Ontogeny of Common Sense. En: J. Astington; P. Harris y D. Olson (comps.). *Developing Theories of Mind*. Cambridge: University Press.



- Fischer, K. W. (1980). A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills. *Psychological Review*, 87, 477-531
- Flavell, J. H., Flavell, E. y Green, F. (1983) Development of the Appearance-Reality Distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., y Green, F. L. (1987) Young Children's Knowledge about the Apparent-Real and Pretend-Real Distinctions. *Developmental Psychology*, 23, 816-822.
- Flavell, J. (1988) The Development of Children's Knowledge About the Mind: From Cognitive Connections to Mental Representation. En: J. Astington, D. Olson y P. Harris (comps.) *Developing Theories of Mind*. Cambridge: University Press.
- Fodor, J. A. (1975) *The Language of Thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodman, N. (1972/1976). *Los Lenguajes del Arte*. Barcelona: Seix Barral.
- 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, 26-37.
- Harris, P. L. y Gross, D. (1988) Children's Understanding of Real and Apparent Emotion. En: J. Astington, P. Harris y D. Olson (comps.). *Developing Theories of Mind*. Cambridge: University Press.
- Hoffman, M. L. (1975) Developmental Synthesis of Affect and Cognition Its Implications for Altruistic Motivation. *Developmental Psychology*. Vol. 11, No. 5, 607-622.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H. y Perner, J. (1986) Ignorance Versus False Belief: A Developmental Lag in Attribution of Epistemic States. *Child Development*, 57, 567-582.
- Johnson, N. (1988) Theory of Mind and the Structure of Conscious Experience. En: J. Astington; P. Harris y D. Olson (comps.). *Developing Theories of Mind*. Cambridge: University Press.
- Keil, F. (1986). The Nonrepresentative Nature of Representational Change: Some Possible Morals to Draw from Nelson's *Making Sense*. *Cognitive Development*, 1, 281-291).
- Leary, D. E. (1990) Psyche's Muse: The Role of Metaphor in the History of Psychology. En: D. E. Leary (comp.). *Metaphors in the History of Psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Leslie, A. M. (1987) Pretense and Representation: The Origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A. M. (1988) Some Implications of Pretense for Mechanisms Underlying the Child's Theory of Mind. En: J. Astington; P. Harris y D. Olson. *Developing Theories of Mind*. Cambridge: University Press.
- Leslie, A. M. y Keeble, S. (1987). Do Six-Month-Old Infants Perceive Causality? *Cognition*, 25, 265-288.

- Leslie, A. M. (1991) The Theory of Mind Impairment in Autism: Evidence for a Modular Mechanism of Development. en: A. Whiten (comp.). *Natural Theories of Mind*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Locke, J. (1690/1983) *Ensayo Sobre el Entendimiento Humano*. México: Nuevomar.
- McCune-Nicolich, L. (1981) Toward Symbolic Functioning: Structure of Early Pretend Games and Potential Parallels with Lenguaje. *Child Development*, 52, 785-797.
- Moscovici, S. (1984/1993) *Psicología Social, II*. Barcelona: Paidós.
- Moses, L. J. y Chandler, M. J. (1992) Traveler's Guide to Children's Theories of Mind. *Psychological Inquiry*, Vol. 3, No. 3, 286-301.
- Murphy, G. L., y Medin, D. L. (1985) The Role of Theories in Conceptual Coherence. *Psychological Review*, 92, 289-316.
- Newell, A. (1980) Pysical Symbol Systems. *Cognitive Science*, 4, 135-183.
- Nils, J. C. (1988) Theory of Mind and the Structure of Conscious Experience. En: Astington, J., Harris, P., Olson, D. *Developing Theories of Mind*. Cambridge: University Press.
- Perner, J. (1988) Developing Semnatics for Theories of Mind: from Propositional Attitudes to Mental Representation. En: Astington, J.; Harris, P. y Olson, D. (comps.). *Developing Theories of Mind*. Cambridge: University Press.
- Perner, J. (1991/1994) *Comprender la Mente Representacional*. Cognición y Desarrollo Humano, Paidós: Barcelona.
- Piaget, J. (1923/1976) *El Lenguaje y el Pensamiento en el Niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1959/1986) *La Formación del Símbolo en el Niño*. Fondo de Cultura Económica: México
- Piaget, J. (1947/1971) *La Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1966/1975) *La Psicología del Niño*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1989) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Premack, D. y Dasser, V. (1991) Perceptual Origins and Conceptual Evidence for Theory of Mind in Apes and Children. En: A. Whitten (comp.). *Natural Theories of Mind*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Rachlein, H. (1967/1977) *Introducción al Conductismo Moderno*. Madrid: Debate.
- Richard, J. F. (1993). Las Dos Dimensiones de la Cognición. En: P. Engel (comp.). *Psicología Ordinaria y Ciencias Cognitivas*. Barcelona: Gedisa.
- Ricoeur, P. (1976/1995) *Teoría de la Interpretación*. México: Siglo XXI Editores.
- Rivière, A. (1991) *Objetos con Mente*. Madrid: Alianza Psicología.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las Teorías Implícitas: Una Aproximación al Conocimiento Cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Shatz, M., Wellman, H., y Silber, S. (1983). The Acquisition of Mental Verbs: A Systematic Investigation of the First Reference to Mental State. *Cognition*, 14, 301-321.

- Sodian, B. y Wimmer, H. (1987) Children's Understanding of Inference as a Source of Knowledge. *Child Development*, 58, 424-433.
- Stern, D. (1991) *El Mundo Interpersonal del Infante. Una Perspectiva Desde el Psicoanálisis y la Psicología Evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, M. (1988) The Development of Children's Understanding of Seeing-Knowing Distinction. En: J. Astington; P. Harris y D. Olson (comps.). *Developing Theories of Mind*. Cambridge University Press.
- Vega, M. de (1984) *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Vygotsky, L. D. (1934/1973) *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wellman, H. M. y Estes, D. (1986) Early Understanding of Mental Entities: A Reexamination of Childhood Realism. *Child Development*, 57, 910-923.
- Wellman, H. M. (1988) First Steps in the Child's Theorizing about the Mind. En: J. Astington; P. Harris y D. Olson (comps.). *Developing Theories of Mind*. Cambridge: University Press.
- Wellman, H. M. y Woolley, J. K. (1990) From Simple Desires to Ordinary Beliefs: The Early Development of Everyday Psychology. *Cognition*, 35, 245-275.
- Wellman, H. M. (1991) From Desires to Beliefs: Acquisition of a Theory of Mind. En: A. Whiten (comp.). *Natural Theories of Mind*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Whiten, A. (1991) *Natural Theories of Mind*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Wimmer, H., Hogrefe, J., Sodian, B. (1988) A Second Stage in Children's Conception of Mental Life: Understanding Informational Accesses as Origins of Knowledge and Belief. En: J. Astington; P. Harris y D. Olson (comps.). *Developing Theories of mind*. Cambridge: University Press.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs About Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Woodfield, A. (1993) Variedades de la Representación Mental. En: P. Engel (comp.) *Psicología Ordinaria y Ciencias Cognitivas*. España: Gedisa.
- Yaniv, I. y Shatz, M. (1988) Children's Understanding of Perceptibility. En: J. Astington, P. Harris y D. Olson (comps.). *Developing Theories of Mind*. Cambridge: University Press.