

EL PAISAJE DE LA CONCIENCIA EN LA PRODUCCIÓN DE NARRACIONES INFANTILES*

AURA BOCAZ
Universidad de Chile

... una historia debe construir dos paisajes simultáneamente. Uno es el paisaje de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción... El otro es el paisaje de la conciencia: lo que aquéllos involucrados en la acción saben, piensan, o sienten, o no saben, piensan, o sienten. Ambos paisajes son esenciales y distintos. (Bruner 1986, p. 14)

El propósito del presente trabajo es indagar la forma en que los niños construyen el 'paisaje de la conciencia' de los protagonistas de una historia, pictóricamente *narrada*. Para ello, el estudio es enmarcado en algunas bases conceptuales aportadas por la teorización reciente en torno al desarrollo temprano de una teoría de la mente y se acota utilizando las categorías de estados mentales propuestas por Perner (1994). Los resultados obtenidos evidencian que las emociones, sentimientos y deseos son los estados que reciben primacía atencional, a los que siguen las percepciones, intenciones y cogniciones.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han logrado notables avances conceptuales y empíricos en una nueva área de investigación sobre el desarrollo de la cognición infantil: el fenómeno de la construcción de una *teoría de la mente* por los niños. Por ello debe entenderse que el que los niños posean una teoría de la mente no significa que tengan una teoría cuyo dominio referencial sea la mente misma, como puntualizan Astington et al. (1990), sino que sus explicaciones y predicciones de los pensamientos, comportamientos y acciones –propios y de otras entidades del mundo– se hacen con recurso a un conjunto de conceptos o predicados mentales, tales como *pensar, saber, imaginar y sentir*. Esta habilidad de convertir

*Este trabajo es uno de los resultados de una reciente estadía académica de su autora en la Universidad de California en Berkeley, respaldada económicamente por el Departamento Técnico de Investigación y la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Agradezco sinceramente el apoyo recibido.

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Aura Bocaz, Departamento de Lingüística, Universidad de Chile, Casilla 10136, Santiago, Chile.

los pensamientos y comportamientos en objeto de reflexión es, en la opinión de muchos, lo que distingue esencialmente al ser humano; es más, se sostiene que la autorreflexión y el conocimiento que de sí mismo tiene el hombre constituyen los fundamentos de su conciencia. En palabras de Metcalfe y Shimamura, “lo que aparece como único a los humanos y que ha fascinado las mentes de incontables filósofos y científicos es la naturaleza autorreflexiva del pensamiento humano” (1996: XI).

Ahora bien, el acceso a los estados mentales de la conciencia propia es un proceso cognitivo mucho más simple que el acceso a los que ocurren en la conciencia de otras mentes, puesto que en este caso se requiere modelar la conciencia ajena en la propia y, luego, atribuir a los otros los estados mentales experimentados por la mente propia en la situación simulada.

El procesamiento *coherente* de un relato permite apreciar la importancia que tiene atribuir a sus personajes estados mentales que expliquen las causas que motivan sus acciones. De aquí que la modelación de este tipo de discurso constituya una tarea cognitiva mucho más compleja que lo que habitualmente se piensa. En efecto, la comprensión acabada de una historia supone no sólo considerable conocimiento de mundo, sino también gran cantidad de reflexión y análisis interpretativo para determinar, con exactitud, qué conduce a qué y por qué. Esta tarea entraña, por consiguiente, la generación de las múltiples inferencias sobre las motivaciones, metas, implicaciones y estados mentales que distinguen a la acción intencional¹ (e.g., Kintsch 1995 y Trabasso et al. 1995). Los hechos narrativos se constituyen así en objetos de la conciencia, en objetos *metacognitivos*, esto es, en lo que sabemos acerca de lo que sabemos. Los siguientes planteamientos de Olson (1990a) resumen la importancia de esta tarea interpretativa en el procesamiento de distintos tipos de discurso:

Las distinciones entre lo que está dado y lo que es creado o imaginado, lo que está en un texto y lo que es una interpretación, lo que es observado en la naturaleza y lo que es inferido por la mente, si bien no son categorías absolutas, son constituyentes críticos del pensamiento moderno. De este modo una forma de discurso contribuye a la formación de un modo de pensamiento. (p. 110)

En esta perspectiva, la afirmación de Bruner de que el “paisaje dual” de las historias “ayuda al lector a penetrar en la vida y mente de los protagonistas: sus conciencias son los imanes para la empatía” (1986: 20-21) se nos revela en todo el alcance y profundidad de su metaforización. Se nos revela, además, como un objeto de estudio de particular interés.

Indagar cómo se produce la elaboración de la acción en términos de un ‘paisaje de la conciencia’ en historias construidas por niños de diferentes edades constituye, por tanto, el propósito del presente trabajo. Para ello, examinaremos algunas manifestaciones lingüísticas que informan sobre los estados mentales imputados a los personajes, precisaremos las categorías a que pertenecen y sus

¹ El término “intencional” es empleado aquí en su sentido filosófico, esto es, un ‘estado intencional’ es un estado mental que tiene un contenido representacional (cf. Searle 1983).

correspondientes frecuencias, y entregaremos algunas consideraciones generales sobre los procesos evolutivos implicados. Subyacen a este análisis preguntas tales como la formulada por Lucariello (1990) en cuanto a qué es lo que mueve a un niño a trascender la mera exposición de la secuencia de acciones narrativas para internarse en la mente o subjetividad de los personajes, o las planteadas por Astington (1990) relativas a cómo se usa el lenguaje narrativo para “pintar” dos paisajes simultáneamente y cuándo se adquiere esta competencia. Parte de las respuestas a estas interrogantes puede extraerse de las teorías tempranas de la mente propuestas en los últimos años, algunas de las cuales reseñaremos someramente en el apartado que sigue.

La adquisición de una teoría de la mente por el niño

Para poder explicar numerosas situaciones de la vida diaria a las cuales no es posible atribuir causalidad física, el hombre común necesita recurrir a lo que se ha denominado “psicología de sentido común” o “teoría ingenua de la mente”. Por ella debe entenderse la habilidad que tienen las personas de asignar estados mentales a sí mismas y a las demás, y de predecir el comportamiento a partir de tales estados (Leslie 1987, Olson 1990b).

De acuerdo con Olson et al. (1990), en algún momento entre los 2 y 6 años los niños comienzan a adquirir los diferentes predicados mentales o conceptos que les permiten “reconocerse a sí mismos y a otros como ‘cosas que piensan’, como cosas que *creen, dudan, se preguntan, imaginan y hacen creer*” (p. 1), a lo que sigue la adquisición de los términos léxicos que los proyectan. En la opinión de estos autores, éste es un logro notable ya que indica el surgimiento de la capacidad de hacer distinciones sistemáticas entre el mundo y las *representaciones mentales* del mundo. Esta nueva comprensión de la mente, que les permite distinguir entre la apariencia y la realidad y entre los estados mentales propios y los ajenos, entre otras capacidades, refleja el desarrollo de un nivel metarrepresentacional, consustancial a la adquisición de una teoría de la mente por los niños.

Los psicólogos evolutivos que estudian esta teoría de la mente plantean que sólo puede hablarse de su surgimiento cuando, en las computaciones de creencias, deseos, intenciones, etc., los niños pueden distinguir entre ‘contenidos proposicionales’ y ‘actitudes proposicionales’. Según esta distinción –aportada por filósofos de la mente–, una afirmación como “Juan fue a la oficina” tiene un contenido proposicional que puede ser verdadero o falso según ello haya o no ocurrido en la situación del mundo a que refiere. La afirmación “Creo que Juan fue a la oficina”, en cambio, implica tener una actitud proposicional (en este caso, una creencia) respecto a su contenido proposicional. Dicho de otro modo, mientras un *contenido* proposicional corresponde a una descripción, correcta o incorrecta, de un estado del mundo, una *actitud* proposicional expresa un estado mental relativo a un estado del mundo; por consiguiente, el que el hecho haya o no ocurrido es irrelevante.

Para la expresión de estas actitudes, las lenguas cuentan con verbos y otras categorías lingüísticas (adverbios epistémicos, verbos modales) que, por aludir

específicamente a estados mentales, permiten a sus hablantes informar sobre la posición que asumen frente a situaciones específicas del mundo (Bonitatibus 1990). Su adquisición y el establecimiento de la distinción señalada anteriormente son hitos que, según los psicólogos evolutivos, los niños deben alcanzar para atribuirles la posesión de una teoría inicial de la mente.

Dentro de dichas teorías, se observan dos corrientes principales: una, de orientación ontogenética (teoría de simulación), considera que la comprensión de la mente se debe a cambios en las estructuras representacionales producidos por procesos cognitivos que son generales de todos los dominios²; la otra, de orientación filogenética (teoría del módulo innato), sostiene que la comprensión de la mente resulta de las computaciones entregadas por mecanismos mentales específicos de un determinado dominio de la cognición.

En términos generales, los proponentes de la *teoría de simulación* (e.g., Gordon 1986, Harris 1991 y 1994) plantean que los seres humanos empleamos nuestras tipologías empíricas y generalizaciones para atribuir a otras personas los estados que nosotros experimentaríamos si nos encontráramos en su situación. En otras palabras, utilizamos nuestra propia mente para *simular* los estados mentales de otra mente. Para ello, señalan Gopnik y Wellman (1994), ingresamos los inputs perceptivos percibidos por la otra mente a la nuestra y, luego, le atribuimos los estados mentales que experimentamos en la situación simulada. De acuerdo con Harris (1994), los niños tienen un acceso privilegiado a los estados mentales que experimentan, lo que les permite entregar información bastante exacta acerca de lo que sienten, desean, creen o imaginan. Pero, dado que este acceso privilegiado no se halla disponible para penetrar en los estados mentales de otras personas ni en los propios no actuales, necesitan recurrir a una estrategia de simulación mediante la cual reconstruyen en su mente las secuencias causales en que se insertan tales estados. Este empleo de la experiencia consciente propia para comprender la experiencia ajena supone distorsionar deliberadamente la realidad puesto que implica construir dos modelos de representación de una situación determinada, uno que se ajusta a los hechos tal como ocurren en el mundo real y otro, contradictorio, en que se computa lo que sucede en el mundo imaginado por la mente propia.

La *teoría del módulo innato*, a su vez, sostiene que el ser humano viene genéticamente dotado de estructuras modulares³, configuradas a lo largo de su evolución biológica, que contienen información sobre dominios específicos del conocimiento. Entre ellos, algunos estudiosos de la cognición proponen la existencia de un módulo que, por contener conceptos mentales básicos, tales como creencias y deseos, posibilita la comprensión temprana de la mente. Dicho de otro modo, se trata de un módulo innato biológicamente especificado para construir representaciones de conocimientos psicológicos, debido a que contiene una psicología intencional primitiva. De acuerdo con Fodor (1992), ello explica que la teoría de la mente de un niño de 3 años no difiera

²Para una discusión sobre teorías generales y específicas de los dominios, remitimos a Hirschfeld y Gelman (1994) y Karmiloff-Smith (1995).

³Sobre la teoría de la modularidad de la mente, véase Fodor (1983, 1987) y Sperber (1994).

fundamentalmente de la psicología ingenua del adulto por cuanto no se observan en ella cambios significativos a lo largo de su desarrollo: “lo que cambia es solamente su habilidad para explotar lo que conoce al hacer predicciones del comportamiento” (p. 284). Leslie (1990), por su parte, al examinar las manifestaciones tempranas de una teoría de la mente con la intención de explorar la existencia de un sistema simbólico formal independiente del lenguaje en los niños pequeños, sostiene que los mecanismos específicos que operan al interior del módulo se manifiestan ya a los 18 meses, edad a partir de la cual los niños comienzan a involucrarse en juegos de fingimiento (e.g., asumir otras identidades: “hagamos que/juguemos a que yo era la mamá y tú eras mi hija” o imaginar que un objeto dado es una entidad diferente como, por ejemplo, jugar con un palo de escoba como si se tratara de un caballo). Según Leslie (1987), el hecho de que en estos juegos el niño asigne a sí mismo, a sus compañeros de juegos y a objetos identidades, emociones y sucesos contrarios a los hechos pone de manifiesto la presencia de un nuevo mecanismo cognitivo: las actitudes proposicionales. Los juegos de fingimiento, sostiene Leslie, constituyen “una manifestación primitiva de la habilidad para conceptualizar los estados mentales” (1987: 424) y una clara evidencia de que el niño está operando en el nivel metarrepresentacional de la mente. En su opinión, este nivel está conformado por representaciones *primarias* (que son “transparentes” porque se ajustan semánticamente a los hechos del mundo) y *secundarias* (que son “opacas” en tanto constituyen representaciones de representaciones). Estas últimas, que son voluntariamente “desdobladas” (*decoupled*) o derivadas de la realidad, constituyen un prerrequisito de la metarrepresentación. Alcanzado este nivel, apunta Leslie (1990), el próximo suceso importante, si bien no indispensable para construir computaciones simbólicas, es la adquisición de las expresiones lingüísticas que permiten la proyección de las representaciones opacas. Para ello, el input del entorno es indispensable a fin de desencadenar tanto las *especificaciones* innatas que distinguen este modelo como las *predisposiciones* innatas que caracterizan a otros.

Razones de espacio nos impiden reseñar otras propuestas en torno al desarrollo de la teoría de la mente en el niño, como, por ejemplo, la así llamada “teoría de la teoría” (*theory theory*) de Gopnik y Wellman (1994) y la “teoría de redescrición representacional” de Karmiloff-Smith (1995), que enfatiza la importancia de factores epigenéticos en la modularización, progresiva y no encapsulada, de la mente humana. Nos impiden, además, revisar algunos hallazgos relativos a la evolución de la teoría de la mente en el niño durante los primeros años de su desarrollo, lo que intentaremos compensar incorporando parte de esta información en la discusión de nuestros resultados.

EL ESTUDIO

Los datos investigados, obtenidos de protocolos verbales contruidos por 144 interpretadores-productores de una historia, a partir de una secuencia de láminas sin texto, aportan abundante evidencia acerca de la naturaleza y

funcionamiento de la mente infantil frente a la tarea de interpretar y modelar un mismo input físico, estructurado narrativamente. Por tanto, se trata, por una parte, de mentes que *crean* sus propias interpretaciones de los hechos narrativos más que de mentes que sólo *registran* esta información y, por otra, de mentes que construyen representaciones modélicas que pueden discrepar entre sí, dadas las perspectivas particulares asumidas por los diferentes narradores.

Al decir de Chafe, “las narraciones son manifestaciones patentes de la mente en acción: son ventanas que informan tanto sobre el contenido de la mente como sobre las operaciones que en ella se ejecutan” (1990: 79). En esta perspectiva, consideramos que un corpus de la naturaleza del reseñado constituye una base empírica de suyo apropiada para investigar los tipos de estados mentales imputados a las entidades discursivas por niños de diferentes edades. Constituye, además, un aporte considerable de datos empíricos, espontáneamente producidos en la *performance* narrativa, para los estudiosos del desarrollo de una teoría de la mente en los niños.

MÉTODO

Sujetos. Los datos investigados fueron obtenidos de un corpus⁴ de 144 relatos contruidos por 72 niños argentinos y 72 chilerros, hablantes nativos de español y cuyas edades van de los 3 a los 11 años. Todos pertenecen a la clase media alta y son hijos de, por lo menos, un padre profesional.

Instrumento. El corpus se construyó empleando un libro⁵ de 24 láminas en el que se *relatan*, pictóricamente, los problemas que enfrentan un niño y su perro durante la búsqueda de una rana que aquél, infructuosamente, intentó convertir en una nueva mascota y que se les escapara mientras dormían.

Procedimiento. Los sujetos, entrevistados individualmente en sus colegios, debieron ejecutar dos tareas consecutivas. La primera consistió en asignar una interpretación narrativa al conjunto de láminas mediante el procesamiento de los contenidos graficados. En la segunda, los niños debieron asumir el papel de productores de relato, vale decir, de constructores de los textos correspondientes al ‘modelo mental’ (Johnson-Laird 1983) o ‘modelo de la situación’ (van Dijk y Kintsch 1983) de la historia que habían almacenado en su memoria.

Criterios de análisis. Para la clasificación de los estados mentales imputados a los personajes de la historia, utilizamos la taxonomía propuesta por Perner (1994: 123), conformada por tres grandes categorías: a) *percepciones y cogniciones* (e.g.,

⁴Este corpus, originalmente construido para aportar información sobre el español de América a una investigación translingüística a gran escala (“A crosslinguistic investigation of the development of temporality in narrative”, dirigida por Dan I. Slobin y Ruth Berman de las universidades de California en Berkeley y Tel-Aviv, respectivamente), fue reunido por esta investigadora en Buenos Aires y Santiago de Chile.

⁵El libro, cuyo título es *Frog, where are you?*, fue ilustrado por Mercer Meyer y publicado por The Dial Press, Nueva York, en 1969.

darse cuenta, pensar); b) *sentimientos y emociones* (e.g., estar enamorado, tener miedo); y c) *deseos e intenciones* (e.g., querer, intentar). Perner precisa estas categorías señalando que “las percepciones y 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 vista de lo que se espera y desea. Por último, los deseos y las intenciones son los estados mentales que especifican cómo *debería* cambiar el mundo y qué produce esos cambios” (p. 122). Estas categorías, de amplio espectro, nos permitieron clasificar los verbos “mentales”⁶ empleados por nuestros sujetos para referirse a los personajes de la historia.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Si bien, como ya se señalara, las lenguas cuentan con diversas categorías lingüísticas para la explicitación de estados mentales, decidimos circunscribir la presente indagación sólo a los verbos mentales en atención a la muy escasa presencia de otras categorías sintácticas en el corpus examinado.

Antes de la presentación de nuestros resultados, estimamos importante reseñar someramente la propuesta de Perner (1994) en torno a la secuencia de niveles de representación por la que atraviesa el niño y sus implicaciones evolutivas. Por razones de espacio, hemos tomado del cuadro de Perner sólo aquellos contenidos que, en nuestra opinión, son básicos para una mejor comprensión del comportamiento de los sujetos menores estudiados aquí.

Tabla 1
NIVELES REPRESENTACIONALES Y SUS IMPLICACIONES EVOLUTIVAS

	NIVELES DE REPRESENTACIÓN		
	Primario	Secundario	Meta-
Capacidad para modelar	Un único modelo que se actualiza	Múltiples modelos (complejos)	Modelo de un modelo
Edad aproximada de comienzo	Primer año	Segundo año	Alrededor de los 4 años
Qué se puede concebir	Sólo la situación real	Diferentes situaciones (pasado-futuro real-simulado)	Medio representacional

Información tomada de Perner 1994, p. 23.

⁶Estos verbos, también llamados ‘verbos intencionales’ o ‘ilocutivos’, se usan para caracterizar actitudes proposicionales o estados intencionales, e.g., *desear, intentar y querer*.

Como puede apreciarse, mientras en el nivel de representación primaria (primer año de vida) el niño se halla ligado a la realidad por un modelo único, el de la situación real, en el de representación secundaria (segundo año de vida) dispone de múltiples modelos mediante los cuales puede representar diferentes situaciones, convirtiéndose así en lo que Perner llama un "teórico de la situación". Como consecuencia de ello, según este autor, el niño puede establecer comparaciones entre el pasado y el presente y entre lo real y lo inexistente o hipotético. Este desarrollo, entre otras capacidades, le permite tener reacciones de empatía con las emociones de los demás e involucrarse en juegos de fingimiento o simulación, donde la acción es concebida como si tuviera lugar en una situación hipotética. En la tercera fase de desarrollo, el niño adquiere la capacidad de emplear sus representaciones secundarias para construir metarrepresentaciones, constituyéndose en lo que Perner denomina un "teórico de la representación". El caso que mejor ilustra esta importante conexión entre el nivel representacional secundario y el metarrepresentacional es el de la representación errónea o de creencias falsas, donde la representación interna que se crea difiere de lo que debió haberse creado.

En el marco de estas consideraciones y de los planteamientos generales que las anteceden, pasamos a informar sobre nuestro estudio. Estos datos se despliegan en la Tabla 2, donde se señalan tanto el número de instancias de verbos mentales utilizados por edad y variedad de español como el número de sujetos que los emplearon y el de estados mentales (mínimo y máximo) explicitados en los relatos de cada grupo de edad.

Tabla 2
CLASIFICACIÓN DE LOS ESTADOS MENTALES ATRIBUIDOS
A LOS PERSONAJES DE LA HISTORIA

		3		4		5		7		9		11		Total
		A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	
1.	Percepciones y cogniciones	-	3	5	1	6	5	15	27	18	27	20	36	163
2.	Sentimientos y emociones	12	7	26	16	27	30	35	37	26	78	61	70	425
3.	Deseos e intenciones	14	10	4	6	8	4	15	12	7	18	9	14	121
Nº de Ss.		10	6	12	11	11	12	12	12	12	12	12	12	
Nº de e.m. por relato	Máx.	7	6	5	6	9	8	18	12	8	23	18	18	
	Mín.	1	1	1	1	1	1	2	3	2	3	3	1	

A : Argentina

C : Chile

Ss. : sujetos

e.m. : estados mentales

Respecto de estos datos, reiteramos el hecho de que se obtuvieron de un comportamiento narrativo espontáneo y pueden, por consiguiente, mostrar diferencias de consideración con respecto a los hallazgos informados por estudios experimentales diseñados para investigar problemas circunscritos a áreas muy específicas del desarrollo de una teoría de la mente en el niño.

Frente a la tarea de “contar la historia”, los niños de 3 y 4 años sólo logran ofrecer *descripciones* escuetas de las acciones y sucesos graficados, donde las relaciones de temporalidad y causalidad que vinculan los hechos narrativos entre sí son establecidas por su mera adyacencia. El que estos sujetos carezcan de estas nociones conceptuales básicas, como asimismo de una estructura esquemática formal que les ayude a organizar la información, determina que sus ejecuciones no logren calificar como instancias de relatos y, por consiguiente, no constituyan evidencia apropiada para examinar la forma en que se da el paisaje de la conciencia en los discursos producidos. No obstante, decidimos incluir aquí información acerca de los estados mentales explicitados en dichas descripciones con el propósito de aportar nuevos datos empíricos sobre estas edades, consideradas críticas en el desarrollo de una teoría inicial de la mente.

Como se aprecia en la Tabla 2, los niños de 3 y 4 años atribuyen un número apreciable de estados mentales a aquellas entidades discursivas cuyos estados psicológicos se infieren con facilidad a partir de las expresiones faciales representadas con nitidez en las láminas. En atención a que hemos comprobado en estudios anteriores (Bocaz 1992 y 1993) que la derivación de las inferencias abductivas y de causalidad física y psicológica son escasas en estas edades, interpretamos dicha situación como resultado del funcionamiento del módulo innato de reconocimiento facial (Fodor 1983 y 1987), el cual, por contener información específica sobre expresiones faciales, en general, y sobre el rostro humano, en particular, permite interpretaciones muy tempranas de los estados mentales reflejados en los rostros. Al respecto, Iglesias et al. (1989), entre otros estudiosos de este dominio, han allegado considerable evidencia empírica que permite suponer que ciertas emociones consideradas básicas, a saber, *alegría, ira, miedo y tristeza* (a las cuales otros autores agregan *desagrado y sorpresa*) “se han desarrollado en el curso de la evolución con el objeto de favorecer la comunicación intraespecífica y la supervivencia de los individuos, especialmente durante las primeras intervenciones madre-hijo” (p. 94). El hecho de que esta propuesta psicobiológica esté respaldada tanto por investigaciones transculturales de los movimientos expresivos prototípicos de dichas emociones como por estudios de estos movimientos en lactantes, niños pequeños, adultos e invidentes, permite conferirle el estatus de una hipótesis universal. Sobre la base de esta supuesta universalidad e innatismo de la expresión emocional cabe plantear que las manifestaciones faciales constituyen la base de la asignación temprana de estados mentales a entidades discursivas de cuyas motivaciones y metas los niños pequeños aún no se percatan.

En la ejecución de estos sujetos, se observa que los estados mentales atribuidos a los personajes de sus discursos son, mayoritariamente, emociones (comunicadas por verbos tales como *enojarse* y *estar contento*) y deseos (todos reportados por el verbo *querer*). En efecto, si bien a los 3 años la expresión de

deseos supera en frecuencia la de emociones, el hecho de que 12 de las explicitaciones de deseos correspondan a emisiones de sólo dos sujetos permite afirmar que las emociones son los estados mentales más frecuentemente asignados. A su vez, la atribución de sentimientos e intenciones (informada por verbos como *estar enamorado* y *tratar de*⁷) sólo emerge en la *performance* discursiva de los niños de 4 años. Las percepciones y cogniciones, por su parte, muestran una baja frecuencia en ambas edades, probablemente debido a que estos contenidos de la conciencia son conceptos más abstractos y, en consecuencia, menos accesibles que las emociones y los deseos. Estos estados de conciencia se informan mediante los verbos mentales *creer*, *darse cuenta*, *saber* y por el verbo epistémico *ver que*⁸.

Las siguientes instancias⁹ ilustran la presencia de las categorías pesquisadas en el corpus correspondiente a las dos primeras edades:

- (1) *Está asustado* de los pajaritos el perro. (3; 7A)¹⁰
- (2) El niño *estaba muy enojado* porque se había ponido el frasco. (4; 6C)
- (3) Y ya se escapó. Y él estaba llorando y él *se puso triste*. (3; 8A)
- (4) Le regalaron un hijito chiquito y él *se puso contento*. (4; 6C)
- (5) Se subieron al tronco y lo vieron al sapo, *enamorado*, con los sapitos. (4; 3A)¹¹
- (6) El perro está dentro de un tarro. Se *quiere salir*. (3; 4C)
- (7) Las abejas *estaban tratando de picar* al perro. (4; 5C)
- (8) Está *viendo que* no hay nadie en el frasco. (3; 4C)
- (9) Y el perro *no se dio cuenta* y se cayó el panal. (4; 5A)
- (10) Y después *no sabía* que era un remolino. (4; 2A)
- (11) Y él *creía que* era el sapo y era un animal. (3; 8C)
- (12) El nene *creía que* era un árbol y no era. (4; 6A)

Por otra parte, a partir de las cifras consignadas en la Tabla 2, cabe plantear que los ocho sujetos del primer grupo que no se involucraron en absoluto en la vida mental de las entidades a que aludieron podrían encontrarse todavía –en lo que a su comportamiento discursivo descriptivo concierne– en un nivel primario de representación por cuanto sólo describen las situaciones reales de la historia. La mayoría de los niños de ambos grupos, en cambio, ha alcanzado, como las instancias precedentes lo demuestran, el nivel secundario de representación en la medida en que se los observa construyendo modelos múltiples de la realidad.

⁷El hecho de haber circunscrito esta indagación sólo a los verbos de estados mentales nos impidió incluir construcciones del tipo “P para Q” (e.g., “Y subieron a la ventana para llamar a la rana”), usadas con frecuencia para denotar intenciones de los personajes.

⁸Para la distinción entre el *ver epistémico (ver que)* y el *ver no epistémico (ver/a)*, remitimos a la síntesis entregada por Perner (1994: 129-130) de la correspondiente propuesta de Dretske.

⁹Todos los ejemplos han sido transcritos literalmente.

¹⁰La edad de los sujetos se indica en términos de años y meses.

¹¹En la categoría de verbos mentales que expresan emociones hemos incluido también reducciones parciales de predicados verbales, como la que se muestra en este ejemplo (5).

Finalmente, las instancias (11) y (12) ponen de manifiesto que dos de estos sujetos se hallan ya operando en el nivel metarrepresentacional, puesto que pueden atribuir creencias erróneas a la entidad principal de los discursos, como se observa en (11), donde se asigna al niño una representación de la situación real (referente: un topo) *como* una situación diferente (sentido: sapo) y en (12), donde se le atribuye una representación de la situación real (referente: la cornamenta de un alce, no explicitada por el niño) *como* una situación completamente diferente (sentido: un árbol). En otras palabras, atribuir una creencia errónea implica imputar a un organismo una primera representación que distorsiona la realidad y, luego, asignarle una segunda representación que corrige la primera. En suma, se trata de construir un nuevo modelo mental a partir de un modelo mental existente. Esta capacidad de metarrepresentar computaciones de estados mentales, que emerge alrededor de los 4 años, es lo que permite a Perner (1994) caracterizar a estos sujetos como “teóricos de la mente”.

De las consideraciones teóricas precedentes y de los datos registrados en la Tabla 2 se desprende que los niños de 4 años han alcanzado ya la capacidad requerida para construir un paisaje de la conciencia de las entidades a que refieren en sus discursos descriptivos. Ello por cuanto, según diversos estudiosos, a esta edad tiene lugar una nueva comprensión de las capacidades representacionales de la mente, lo que les permite entender las representaciones en tanto representaciones (Perner 1990), distinguir la apariencia de la realidad y reconocer la diversidad y el cambio representacional (Forguson y Gopnik 1990), adscribir creencias erróneas a otras personas y anticipar que su comportamiento puede hallarse regulado por estas creencias (Astington y Gopnik 1990), entre otras capacidades. Dado que estos desarrollos de la “teoría ingenua de la mente” ya se han alcanzado a esta edad, reiteramos nuestra estimación de que el hecho que impide a estos sujetos trascender el nivel descriptivo de los sucesos pictóricos para articularlos en uno narrativo es el tardío surgimiento de una gramática de las historias que guíe y constriña el procesamiento de los datos.

En la ejecución de los niños de 5 años, en cambio, se aprecia que dicha estructura formal esquemática se encuentra ya disponible, lo que les permite involucrarse de lleno en la construcción de discursos *narrativos* configurados por un ‘paisaje dual’, esto es, por un paisaje de la acción y uno de la conciencia. En el primer caso, la estructura argumental de la narración se construye, esencialmente, en términos de la secuencia de acciones, estados y sucesos físicos que la conforman (i.e., el protagonista hace A, después B y luego C), es decir, sobre la base de sus contenidos proposicionales. En el segundo, el narrador se adentra en las representaciones mentales de los personajes que pueblan el relato para determinar de qué modo las acciones y sucesos del mundo físico de éste se relacionan con los estados mentales de aquéllos (i.e., el protagonista hace A y B porque piensa o siente que X e Y), esto es, con sus actitudes proposicionales. Dicho de otro modo, las historias que cuentan con un paisaje de la conciencia se hallan estructuradas, en considerable medida, por una trama intencional en la cual la acción está motivada por lo que desean, piensan o sienten sus

personajes (McKeough et al. 1995). Así se vincula la acción con la mente de los protagonistas y se la elabora creativamente.

Si bien a partir de los 5 años ambos paisajes se dan, por lo general, sincronizadamente, hemos confirmado en todas las edades la existencia tanto de relatos en que el narrador asigna a la acción primacía casi absoluta sobre los contenidos de la conciencia, como de otros en que la atribución de estados mentales es de tal abundancia y extensión como para configurar paisajes de la conciencia de todos los personajes de la historia, incluso de los de rango incidental (para ejemplos de ambos tipos de relatos, véase el Apéndice).

Hecha esta precisión, presentamos los datos correspondientes a la construcción del paisaje de la conciencia en los cuatro grupos restantes. Para ello, procederemos a examinar, por separado, las categorías de estados mentales propuestas por Perner (1994), deteniéndonos en consideraciones evolutivas sólo cuando su frecuencia por grupo de edad y/o la magnitud de la terminología mentalista empleada muestren diferencias de consideración entre las edades investigadas.

Emociones y sentimientos. En términos generales, cabe señalar que, no obstante el hecho de que estos sujetos recurren generalmente a los tres tipos de estados mentales especificados por Perner cuando construyen el paisaje de la conciencia de los personajes de la historia, se observa en muchos relatos una marcada predilección de los narradores por involucrarse profundamente en la vida afectiva y emocional de las entidades a que hacen referencia, como puede apreciarse en la siguiente tabla. En ella se proporciona información detallada acerca de cuáles fueron las acciones y sucesos narrativos que suscitaron la predicación de emociones y sentimientos, y a quiénes se imputaron estos estados mentales.

Como estos datos ponen de manifiesto, son múltiples los hechos narrativos que, según la interpretación de estos sujetos, requieren ser explicados mediante la atribución de emociones y sentimientos tanto a los personajes principales (niño y perro) como a los secundarios (ranas) e incidentales (abejas, topo, búho y alce). La marcada recurrencia de esta situación puede explicarse en parte por el hecho de que, en el presente corpus, la gran mayoría de estos estados son fácilmente identificables a partir de la presencia de configuraciones de movimientos faciales altamente expresivas y, por consiguiente, susceptibles de ser rápidamente interpretadas por el módulo innato de reconocimiento facial.

Las siguientes ocurrencias ilustran la predicación de estos estados mentales en el caso de los personajes principales y secundarios:

- (13) El chico *estaba triste* porque se escapó la rana. (5; 4A)
- (14) Y le regalaron una rana y el perro *estaba contento* y el niño, *super feliz*. (7; 1C)
- (15) Entonces, después, el chico lo agarra y *está enojado* con el perro. (9; 8A)
- (16) La rana se va porque vio una ranita que le *gustaba mucho*. (7; 5A)
- (17) Era una pareja de sapos que *estaban muy enamorados*. (9; 7C)
- (18) Y el perro *festeja* el haber encontrado una cosa fuera de lo común. (11; 8A)

Tabla 3
EMOCIONES Y SENTIMIENTOS ATRIBUIDOS A LOS PERSONAJES
DE LA HISTORIA

Acciones y sucesos narrativos	Emociones y sentimientos atribuidos	Personajes que experimentan estados mentales
1. Desaparición de la rana	sorpresa, pena	niño y perro
2. Rompimiento del frasco	enojo	niño
3. Aparición del topo	desagrado, susto	niño
4. Sacudimiento del árbol	entretención	perro
5. Sacudimiento del árbol	molestia	abejas
6. Aparición del búho	enojo	búho
7. Aparición del búho	susto, miedo	niño
8. Caída y rompimiento del panal	enojo, ira	abejas
9. Persecución del perro por las abejas	enojo, ira	abejas
10. Huída del perro	miedo, susto	perro
11. Protección de su cabeza por el niño	miedo, susto	niño
12. Carrera del alce llevando al niño	molestia, enojo	alce
13. Niño llevado por el alce	susto, miedo	niño y perro
14. Caída del niño y perro	susto	niño y perro
15. Reencuentro con la rana	alegría, felicidad	niño y perro
16. Proximidad física de las ranas	amor, afecto	ambas ranas
17. Encuentro con los renacuajos	asombro, sorpresa	niño y perro
18. Regalo de una rana	alegría, felicidad	niño y perro
19. Actitud de las ranas	felicidad, alegría	familia de ranas
20. Regreso a casa	satisfacción, alegría	niño y perro

Por otro lado, el hecho de que también se observe un número apreciable de asignaciones de emociones y sentimientos a los personajes incidentales, en quienes estos estados mentales no aparecen sustentados por evidencia facial, sugiere que parte de la representación de la expresión emocional se adquiere a través del aprendizaje. En este caso, los niños, en posesión de modelos múltiples de la realidad, emplean su propia experiencia consciente –imaginándose a sí mismos en la situación de tales personajes– para modelar la supuesta actividad mental de otros organismos naturales. Las próximas instancias ejemplifican esta situación:

- (19) El topo, que *estaba muy enojado*, le mordió la nariz. (9; 6A)
 (20) Golpea el árbol, lo sacude y las avispas empiezan a *enojarse*. (11; 2A)
 (21) El ciervo, *enfurecido* porque lo *estaban molestando*, llevó a Tomy a un barranco y lo tiró. (9; 5C)

El examen de los datos presentados en la Tabla 2, por su parte, evidencia que las emociones y sentimientos son, por excelencia, los estados mentales que permiten transformar un paisaje de la acción en uno de la conciencia. En efecto, las altas frecuencias que alcanzan estos estados en todos los grupos de edad indagados y el amplio rango de términos léxicos empleados para comunicarlos demuestran lo decisivas que son estas computaciones en la elaboración de

aquellos hechos físicos de la historia que estos narradores eligen explicar sobre la base de motivaciones psicológicas de las entidades referidas. Ejemplar resulta, al respecto, el comportamiento de los sujetos de 11 años de ambas poblaciones y, más aun, la sorprendente evolución exhibida por los niños chilenos de 9 años en relación con la ejecución del grupo precedente.

Concluimos, por tanto, que la cuantiosa atribución de estos estados mentales es un componente crucial en la construcción de un paisaje de la conciencia y, en consecuencia, un factor determinante en el establecimiento de empatía entre la conciencia del narrador y la de los personajes. Efectivamente, el hecho de que estos sujetos muestren, con mucha frecuencia, reacciones empáticas con estados como la alegría, tristeza, felicidad y pena experimentados por algunas de las entidades narrativas pone de manifiesto que, desde edades muy tempranas, son capaces de mantener modelos mentales múltiples y, por tanto, comprender y compartir la vida emocional y afectiva de otras conciencias, reales o imaginarias, modelándolas en su propia mente.

Percepciones y cogniciones. En relación con estos estados, los datos desplegados en la Tabla 2 muestran que a la edad de 5 años el comportamiento de ambas poblaciones es muy similar en lo que a frecuencia concierne, pero no así en cuanto al tipo de estado adscrito. En efecto, hemos comprobado que, a esta edad, mientras los sujetos argentinos asignan sólo cogniciones (comunicadas por los verbos *pensar* y *creer*), los chilenos atribuyen sólo percepciones (todas informadas por el verbo epistémico *ver que*). Evolutivamente, ésta es una diferencia importante puesto que la imputación de cogniciones es un proceso más complejo que la de percepciones. A partir de los 7 años, en cambio, la ejecución narrativa de los niños chilenos, en lo que respecta a estos estados, es no sólo cuantitativamente superior sino cognitivamente más compleja, a juzgar por la variedad de la terminología mentalista empleada.

La diferencia entre estos estados mentales en cuanto a su complejidad puede comprenderse mejor recurriendo a la distinción establecida por Baars (1995) entre experiencias *perceptivas* e "*imaginales*" (término que emplea para referirse a experiencias cuasi-perceptivas internamente generadas) y *conceptos abstractos inmediatamente expresables*. En el primer caso, se trata de sensaciones captadas por las diferentes modalidades sensoriales (i.e., *ver que*, *escuchar que*, *sentir que*), que se caracterizan por poseer cualidades como color, textura y tamaño. Por el contrario, los sucesos conceptuales (i.e., *pensar*, *creer*, *saber*), dado su carácter abstracto, carecen de tales cualidades, lo que determina que su acceso consciente sea un proceso cognitivo más complejo. De aquí que la capacidad de atribuir percepciones a otras conciencias se desarrolle más tempranamente que la de adscribirles cogniciones.

Ilustramos ambos estados con los ejemplos que siguen:

- (22) Y después *vieron que* se casaron y salieron ranitas. (5; 6C)
- (23) Y *pensaba* que eran las ramas de un árbol seco y era un ciervo. (5; 6A)
- (24) Y andaba agarrado de los cuernos de un ciervo *creyendo* que eran las ramas de un árbol. (7; 6C)
- (25) Y *creía* que eran ramas y no *sabía* que era un reno. (7; 4C)

- (26) Después *se dio cuenta* que la rana se casó con una rana y tuvieron muchos hijos. (9; 5C)
- (27) Tomy *escuchó que* unas ranas croaban. (9; 5C)
- (28) Y el chico empieza a buscarlo en un agujero que él *supone* que ahí está la rana. (11; 2A)
- (29) “¡Cállate! *Parece* que la escucho detrás de un tronco”. (11; 8C)
- (30) Como vivían tan cerca del bosque, *pensó* que seguramente iba a estar allá. (11; 2A)

En relación con las instancias precedentes, estimamos importante destacar el hecho de que las atribuciones de creencias erróneas se manifiestan abundantemente ya en los relatos de los sujetos de 5 años. Como puede observarse en los ejemplos (23) y (24), estos niños pueden no sólo mantener en su mente la doble representación implicada, esto es, la descripción verídica del mundo de la historia y la creencia errónea del protagonista, sino además otorgarle diferentes configuraciones: una actitud proposicional que opera sobre un contenido proposicional, en el primer caso, y un contenido proposicional sobre una actitud proposicional, en el segundo. Los verbos mentales *pensar* y *creer* son, en nuestros datos, los únicos empleados para informar sobre esta concepción de la verdadera identidad de aquello a que se hace referencia. *Pensar* es usado también por nuestros sujetos para enunciar una posibilidad, como ocurre en el ejemplo (30).

En lo que concierne al verbo *saber*, los datos confirman la afirmación de Perner de que, si bien los niños de 3 años poseen ya cierta idea de que el conocimiento y las actividades perceptivas, sobre todo el “ver”, ocurren conjuntamente, “la capacidad infantil para juzgar qué es lo que alguien sabe o no sabe en virtud del acceso informacional de esa persona no está aún bien establecida a esta edad” (1994: 168). De acuerdo con la evidencia que recogimos, el verbo *saber* –salvo una instancia en el grupo de niños más pequeños– sólo comienza a usarse en el discurso narrativo a partir de los 7 años, no obstante empleárselo abundantemente en la interacción comunicativa desde edades muy tempranas.

Finalmente, y ya que no podemos detenernos a examinar todos los verbos utilizados en nuestro corpus para comunicar estados cognitivos, quisiéramos solamente acotar que las únicas ocurrencias de los verbos *parecer* y *creer* consideradas en este estudio son aquellas que aluden a estados imputados a los protagonistas. Hemos eliminado de la cuantificación, por tanto, todos los usos que proyectan la voz del narrador (e.g., “De repente ven a dos sapos, una pareja, *parece*”), cuando asume su omnisciente tarea de observar, evaluar y corregir el mundo que está creando (Linde 1993).

En la medida en que las percepciones y cogniciones representan el mundo tal como se *sabe*, o tal como se *cree* o se *supone* que es, se constituyen en estados mentales cruciales para la construcción del paisaje de la conciencia de los personajes de las historias.

Deseos e intenciones. Esta categoría es la que menos aportó a la configuración del paisaje de la conciencia de las entidades narrativas. En efecto, como las cifras

de la Tabla 2 evidencian, es cuantitativamente inferior a las categorías anteriores; además, es la que exhibe menor riqueza léxica, por cuanto se expresa con un número muy reducido de verbos mentales (*querer* y *tratar de*, en el 96% de los casos); y, finalmente, es la que evolutivamente muestra menos progreso.

Las próximas instancias ilustran su ocurrencia:

- (31) Y ahí estaba el perro; *quería* comerse la miel. (5; 3C)
- (32) Había un panal de abejas. Entonces el perrito *trataba de* comérselas. (7; 4C)
- (33) Y lo ven y el nene *decide* bajar, pero se encuentra con más crías. (7; 2A)
- (34) Y, *sin querer*, se puso el frasco de la rana en la cabeza. (9; 6A)
- (35) El perro va a un árbol y *intenta* atrapar a la abejas. (9; 6A)
- (36) El niño se dio cuenta que su rana ya no estaba y *decidió* vestirse para poder ir a buscarla. (11; 5C)

En cuanto a observaciones específicas en relación con estos estados mentales, cabe señalar que, a lo largo del corpus, los deseos son atribuidos como algo *personal*, es decir, como una relación entre un personaje específico y una situación determinada. Así, la expresión volitiva *querer*, por ejemplo, apunta al hecho de que los personajes a quienes se les asigna poseen metas que dan origen a ciertas acciones. Éstas, una vez alcanzadas, les permiten acercar la realidad a las metas, al reconstruir el mundo como los personajes desean que sea. En síntesis, lo que los narradores hacen en cuanto a deseabilidad es imputar estos estados a otros organismos a partir de lo que ellos imaginan desearían hacer u obtener si estuvieran en sus circunstancias.

En lo concerniente a las intenciones, sus manifestaciones en nuestros datos corresponden a representaciones de estados mentales que guían y controlan el comportamiento de los personajes, dirigiendo sus acciones a metas determinadas. Estos verdaderos juicios de intencionalidad son generalmente procesos cognitivos complejos por implicar evaluaciones de motivos inmediatos (e.g., "La ranita, como vio que estaban durmiendo, *trató de escapar y lo logró*") o distantes (e.g., "O sea que la ranita se había escapado porque *quería buscar a su esposo para hacer una familia*"), no siempre evidentes. Evolutivamente, en consecuencia, suscribimos la afirmación de Poulin-Dubois y Shultz en cuanto a que "la comprensión de los motivos en tanto tales puede preceder a la habilidad de formular juicios mentales que requieran consideraciones motivacionales complejas" (1990: 121), situación que comprobamos repetidamente en los datos investigados.

En suma, en la atribución de deseos e intenciones, nuestros sujetos han demostrado estar operando en los dos niveles especificados por Perner (1994): en el plano de la situación y las acciones, al representar metas y acciones dirigidas a metas, y en el nivel mental, al computar deseos e intenciones.

DISCUSIÓN GENERAL

El examen de nuestros datos pone de manifiesto la considerable diferencia existente entre las narraciones que entregan sólo un paisaje de la acción, donde los hechos pictóricamente desplegados se relatan como meras secuencias de acciones, y aquellas que aportan un paisaje de la conciencia, en que los hechos narrativos son creativamente embellecidos mediante frecuentes incursiones en la vida mental de sus personajes. Cuándo, cómo y en qué medida los narradores infantiles logran penetrar en las mentes de los protagonistas de una historia es una cuestión que necesita ser precisada si compartimos el planteamiento de Olson (1990a) de que una forma de discurso contribuye a la formación de un modo de pensamiento. Al respecto, y teniendo en cuenta que sólo nos propusimos entregar algunas consideraciones generales sobre la evolución que se observa en la atribución de estados mentales a otras conciencias, nos limitaremos a proporcionar sólo información relativa a su orden de surgimiento y al grado de complejidad alcanzado. En cuanto a la primera de estas cuestiones, los datos evidencian que las emociones, sentimientos y deseos son los estados mentales más tempranamente asignados, lo que revela que la vida afectiva y volitiva recibe primacía atencional de parte de estos sujetos, a lo que sigue la atribución de percepciones, intenciones y, más tardíamente, cogniciones. En lo que concierne al grado de complejidad que alcanzan estas asignaciones, hemos comprobado que oscilan entre un único estado mental y dos o más de ellos, consecutivamente imputados, llegándose a construir verdaderas constelaciones, como puede observarse en las siguientes instancias:

- (37) El perro *está* también *asombrado* y resulta que se dan cuenta de que tenían crías –familia ya era– y el chico se pone muy contento. (11; 2A)
- (38) Y él, muy *asombrado*, *pensó* que eran los hijos de las dos ranitas, *enamoradas*; le obsequiaron uno y el niño, muy *contento* y *agradecido*, se fue a su casa por la laguna. (11; 8C)

La configuración de un paisaje de la conciencia de los protagonistas de la historia es, de acuerdo a las teorías revisadas y a la evidencia empírica reunida, un proceso evolutivo muy complejo por cuanto entraña el desarrollo de diversas capacidades cognitivas: conceptualización de la mente como un medio representacional; comprensión de las relaciones entre la mente y el mundo externo, especialmente entre los estados mentales y el comportamiento; modulación de la mente de otros organismos para atribuir sentido a sus acciones; y almacenamiento y recuperación de un amplio rango de experiencias previas mediante mecanismos computacionales de la memoria. A estas capacidades, generales en la construcción de diferentes dominios del conocimiento, se agregan las específicas de la tarea en cuestión: configuración de una estructura esquemática que conduzca el procesamiento de los datos percibidos e inferidos; adquisición de la competencia lingüística necesaria para la identificación y categorización de los fenómenos del mundo externo y del mundo mental; e identificación de la terminología mentalista requerida para hacer referencia a los diversos estados mentales.

Además de todas estas capacidades, la construcción del paisaje de la conciencia de los personajes requiere, de parte de los narradores, vasta información general del mundo e imaginación creativa suficientes para exceder las impresiones sensoriales y poder, así, dar origen a nuevas realidades cognitivas. Por consiguiente, quien construye este paisaje no puede limitarse sólo a registrar información, sino que necesita involucrarse además en la tarea de crearla, a partir de su propia versión de los procesos y modelos mentales de las entidades discursivas a que hace referencia.

CONCLUSIÓN

La construcción de una teoría de la mente o psicología ingenua por los niños es un dominio del conocimiento que requiere ser indagado transdisciplinariamente. En efecto, si se lo circunscribe a un fenómeno de la realidad psíquica del ser humano necesita ser abordado por la filosofía de la mente y la psicología y lingüística cognitivas. Si se lo pesquisa en su dimensión social, en cambio, necesita ser examinado por psicólogos sociales, sociólogos, antropólogos y etnólogos, entre otros estudiosos. Esta multiplicidad de puntos de vista desde los cuales puede investigarse dicho fenómeno permite prever que la gran cantidad de teorización formulada hasta la fecha experimentará un desarrollo notable en los próximos años.

Para acometer esta importante tarea, en su dimensión cognitiva, se hace indispensable trascender el quehacer disciplinario por cuanto éste limita tanto los datos con que se trabaja como los tipos de teorización considerados válidos. De este modo podremos lograr un conocimiento más acabado de las estrechas interrelaciones de la mente y el lenguaje en la construcción de la psicología ingenua postmodular. Como acertadamente señala Chafe (1994: 8),

“Al aproximarnos al siglo 21, es el momento de detenernos a reflexionar sobre los modos mediante los cuales podemos enriquecer lo que sabemos tanto de la mente como del lenguaje, trascendiendo los métodos que han limitado la investigación sobre estos tópicos durante el siglo que pronto quedará atrás”.

REFERENCIAS

- ASTINGTON, J.W. (1990). Narrative and the child's theory of mind. En B.K. Britton y A.D. Pellegrini (Eds.).
- ASTINGTON, J.W. y A. GOPNIK. (1990). Knowing you've changed your mind: Children's understanding of representational change. En J.W. Astington, P.L. Harris y D.R. Olson (Eds.).
- ASTINGTON, J.W., P. L. HARRIS y D.R. OLSON (Eds.). (1990). *Developing theories of mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. 1ª edic. 1988.
- BAARS, B. (1995). *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press. 1ª edic. 1988.
- BOCAZ, A. (1992). Procesos inferenciales abductivos en la interpretación de escenas narrativas complejas. *Lenguas Modernas* 19: 99-106.
- BOCAZ, A. (1993). Generación de inferencias lógicas en la producción de discurso narrativo. *Lenguas Modernas* 20: 77-91.

- BONITATIBUS, G. (1990). What is said and what is meant in referential communication. En J.W. Astington, P.L. Harris y D.R. Olson (Eds.).
- BRITTON, B.K. y A. D. PELLEGRINI (Eds.). (1990). *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CHAFE, W. (1990). Some things that narratives tell us about the mind. En B.K. Britton y A.D. Pellegrini (Eds.).
- CHAFE, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: The University of Chicago Press.
- DIJK, T.A. VAN y W. KINTSCH. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- FODOR, J.A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- FODOR, J.A. (1987). *Psychosemantics. The problem of meaning in the philosophy of mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- FODOR, J.A. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition* 44: 283-296.
- FORGUSON, L. y A. GOPNIK. (1990). The ontogeny of common sense. En J.W. Astington, P.L. Harris y D.R. Olson (Eds.).
- GERNSBACHER, M.A. y T. GIVÓN. (1995). *Coherence in spontaneous text*. Amsterdam: John Benjamins.
- GOPNIK, A. y H.M. WELLMAN. (1994). The theory theory. En L.A. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.), Cambridge: Cambridge University Press.
- GORDON, R.M. (1986). Folk psychology as simulation. *Mind and Language* 1: 158-171.
- HARRIS, P.L. (1991). The work of the imagination. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind*. Oxford: Basil Blackwell.
- HARRIS, P.L. (1994). Thinking by children and scientists: False analogies and neglected similarities. En L.A. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.).
- HIRSCHFELD, L.A. y S.A. GELMAN. (1994). Toward a topography of mind: An introduction to domain specificity. En L.A. Hirschfeld y S.A. Gelman (Eds.).
- HIRSCHFELD, A. y S.A. GELMAN (Eds.). (1994). *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IGLESIAS, J., A. LOECHES y J. SERRANO. (1989). Expresión facial y reconocimiento de emociones en lactantes. *Infancia y Aprendizaje* 48: 93-113.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. (1983). *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1995). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: The MIT Press. 1ª edic. 1992.
- KINTSCH, W. (1995). How readers construct situation models for stories. The role of syntactic cues and causal inferences. En M.A. Gernsbacher y T. Givón (Eds.).
- LESLIE, A.M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review* 94: 412-426.
- LESLIE, A.M. (1990). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. En J.W. Astington, P.L. Harris y D.R. Olson (Eds.).
- LINDE, Ch. (1993). *Life stories. The creation of coherence*. Oxford: Oxford University Press.
- LUCARIELLO, J. (1990). Canonicity and consciousness in child narrative. En B.K. Britton y A.D. Pellegrini (Eds.).
- MCKEOUGH, A., L. TEMPLETON y A. MARINI. (1995). Conceptual change in narrative knowledge: Psychological understandings of low-literacy and literate adults. *Journal of Narrative and Life History* 5: 21-49.
- METCALFE, J. y A.P. SHIMAMURA (Eds.). (1996). *Metacognition. Knowing about knowing*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- OLSON, D.R. (1990a). Thinking about narrative. En B.K. Britton y A.D. Pellegrini (Eds.).
- OLSON, D.R. (1990b). On the origins of beliefs and other intentional states in children. En J.W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.).
- OLSON, D.R., J.W. ASTINGTON y P. L. HARRIS. (1990). Introduction. En J.W. Astington, P.L. Harris y D.R. Olson (Eds.).
- PERNER, J. (1990). Developing semantics for theories of mind: From propositional attitudes to mental representation. En J.W. Astington, P.L. Harris y D.R. Olson (Eds.).

- PERNER, J. (1994). *La comprensión de la mente representacional*. Barcelona: Paidós. 1ª edic. 1991, en inglés.
- POULIN-DUBOIS, D. y T. SHULTZ. (1990). The development of the understanding of human behavior: From agency to intentionality. En J.W. Astington, P.L. Harris y D.R. Olson (Eds.).
- SEARLE, J.R. (1983). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPERBER, D. (1994). The modularity of thought and the epidemiology of representations. En L.A. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.).
- TRABASSO, T., S. SUH y P. PAYTON. (1995). Explanatory coherence in understanding and talking about events. En M.A. Gernsbacher y T. Givón (Eds.).

APÉNDICE

Paisaje de la acción

Había un niño que tenía una rana y un perro y el perro y el niño estaban mirando la rana. La rana se estaba escapando cuando el chico estaba durmiendo. Ahí estaban mirando en la cama los dos si la rana se había escapado y se había escapado. Empezaron a buscar por todos lados y no la encontraron. El perro miró en la botella y no estaba. Empezaron a buscar por afuera y el niño empezó a gritar. El perro se cayó, y el niño está enojado porque el perro quebró la botella. Empezaron a gritar. El niño miró por un hoyo y el perro estaba mirando por un nido. Había un ratón. Y el perro movió el árbol y se cayó el nido de abejas. El niño se subió a un árbol y vio por un hoyo y salió un pájaro grande. Se cayó el niño y el perro salió arrancando para que no lo picaran las abejas. El niño se escondió detrás de una roca y después se subió a la roca, arriba y se sujetó de una rama. No era una rama, era un animal. El animal salió arrancando y el niño se quedó arriba de la cabeza del animal. Se cayó el niño y el perro también. Se cayó al agua. El niño estaba sentado en el agua y el perro está arriba de la cabeza del niño. Se escondió detrás de un árbol cortado y le dijo “isshh!” Se estaban subiendo arriba y encontraron a dos ranas. Y había una familia porque llegaron los hijitos. Y la familia le regaló un hijito y se fue a su casa. Le está diciendo “¡chao!”. Se acabó. (5;2C)

Paisaje de la conciencia

Érase un niño muy chiquito que tenía como 6 ó 5 años de edad, que tenía un perro y una ranita. Un día, en la noche, al ir acostarse, dejó a su ranita en su acuario y se quedó dormido. En la mañana, el niño se despertó y vio que su ranita no estaba. Se encontró demasiado triste. El niño, muy asustado, empezó a buscar a su ranita por todas partes y no la encontraba. Su perro empezó a buscar también para ayudarlo. El niño abrió la ventana y empezó a buscar a su ranita y el perro, muy travieso, pescó el acuario y se lo puso en la cabeza. Después, sin querer, el niño empujó al perro y el perro se cayó y quebró el acuario. El niño quedó muy enojado porque había quebrado el acuario de su ranita. Entonces el niño salió al bosque a buscar a su ranita y el perro empezó también a buscar a la ranita del niño. El perro y el niño empezaron a buscarla, pero el perro se entretuvo molestando a unas abejas. Y el niño, mientras, buscaba en un hoyo. De repente el niño vio que de ese hoyo salía un ratón y se asustó mucho y encontró un olor muy malo. El perro empezó a mover el árbol para que cayeran las abejas. Al fin el perro botó el panal y las abejas cayeron y empezaron a molestar al perro. El niño, mientras, subía a un árbol y empezó a buscar a su ranita. Del árbol salió un búho que lo empujó y el niño se cayó. El perro corría ladrando muy fuerte porque venían las abejas detrás de él. El búho empezó a molestar al niño y él le tiraba piedras, pero el niño se protegía de él. Y se estaba afirmando de unas ramas y vio que no eran unas ramas sino que era un reno, que lo llevaba en su cabeza para tirarlo al agua. El perro trataba de proteger a su amiguito, pero no podía porque el reno era demasiado alto. Y no lo quería soltar porque estaba muy enojado. Llegó el reno y empujó al niño al agua y, sin querer, empujó también al perro y los dos se cayeron al agua. Empezaron a caminar lentamente para llegar adonde estaba el tronco y sin hacer ruido porque si no podían molestar. El niño y su perro empezaron a mirar. El perro se puso demasiado inquieto y empezó a mirar demasiado, hasta que encontró a una ranita y una sapita. El niño se dio cuenta que la ranita era su ranita y vio que también tenía varios hijos y se puso muy contento. Se dio cuenta que su ranita era el papá de esos niñitos y los dejó tranquilos. Pero los padres de los niños –itan buenos!– le dieron un hijito y el niño se fue feliz a su casa con su perro. (9;7C)

Estaba un día, en una noche oscura, Pepito en su cuarto y su perrito Tito, observando a su ranita que estaba en un tarro. Pepe se acuesta, con su perrito Tito; la rana aprovecha para escaparse. Al día siguiente, Pepe se asusta porque ve que su ranita preferida no se encuentra en el tarro. Inmediatamente, empieza a buscar por todo el cuarto, el perrito adentro del tarro y Pepe adentro de las botas. El perrito se queda enganchado en el tarro y no puede salir, Pepe lo llama, el perrito se cae y Pepe observa. ¡Cuidado, perrito! El perrito se cae y se rompe el tarro. Pepe llama mientras el perrito observa un panal de abejas. Pepe va a buscar en un agujero, muy profundo, y el perrito husmea en el panal de abejas. Pepe se asusta mucho porque una rata le muerde la nariz y el perrito sigue hinchando a las abejas. De repente, Pepe se sube a un árbol y llama a la ranita por un agujero. Mientras tanto, el perro tira el panal de abejas y las abejas salen enojadas. De repente, del agujero del árbol sale un ave rara para Pepe y Pepe se asusta y se cae. Mientras tanto, el perrito sale huyendo porque las abejas lo corren. Pepe, asustado por el ave extraña, se sube a una roca y se agarra de los cuernos de un ave... de un alce. De repente el alce se sube y él, asustado, se queda agarrado en el alce. El perrito trata de asustar al alce, pero no lo asusta. De repente se para y lo tira a Pepe a una laguna, que está rodeada de árboles. Se cae ¡plaf! y no sabe nadar. Luego, de repente, empieza a escuchar “croac, croac” y le dice a su perrito Tito “ssh...”. Se asoman atrás del tronco y ¡sorpresa! ve a su ranita preferida con un sapo. De repente sale la familia y Pepe está contento. Pepe se lleva uno de los renacuajos y se despide de los padres, contentos con su linda familia. (11; 3A)