



Enseñanza e Investigación en Psicología

ISSN: 0185-1594

rbulle@uv.mx

Consejo Nacional para la Enseñanza en
Investigación en Psicología A.C.
México

Rabazo Méndez, María José; Moreno Manso, Juan Manuel
Teoría de la mente: La construcción de la mente mediante los cuentos de hadas
Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2007, pp. 179-201
Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.
Xalapa, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212112>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

TEORÍA DE LA MENTE: LA CONSTRUCCIÓN DE LA MENTE MEDIANTE LOS CUENTOS DE HADAS

Theory of mind: the construction of mind through fairy-tales

María José Rabazo Méndez y Juan Manuel Moreno Manso
Universidad de Extremadura¹

RESUMEN

El objetivo de este artículo es resaltar la importancia de la tradición oral de los cuentos de hadas en la construcción social de la mente. Estos cuentos tienen características formales, funcionales y conductuales que benefician la adquisición y comprensión de un entramado mental necesario para crear un contexto cognitivo-afectivo, sin el cual la interacción social no sería posible. La función atribuida desde siempre a los cuentos de hadas ha sido la pedagógica y la terapéutica: enseñan a los niños a solucionar sus problemas y vencer sus temores al transmitirles las soluciones acertadas en un contexto determinado. La estructura esquemática y repetitiva que poseen propicia la creación de expectativas por parte del niño y la posibilidad de predicción de las acciones de los personajes.

Indicadores: Teoría de la mente; Socialización; Cuentos de hadas; Cognición; Emoción.

ABSTRACT

The aim of this article is to highlight the importance of the oral tradition, in this case, of the fairy-tales, in the social construction of the mind. The fairy-tales rely on a few formal, functional and behavioral characteristics that benefit the acquisition and comprehension of a mental framework necessary to create a cognitive - affective context without which the social interaction would not be possible. The function attributed to the fairy-tales has been pedagogic and therapeutic: the stories teach the children to solve their problems, to conquering their dreads, among others. The schematic and reitera-

¹ Departamento de Psicología y Sociología de la Educación, C/ Díaz Brito, 14-2º B, 06005 Badajoz, España, tel. (924)26-13-23, correo electrónico: jmmanso@unex.es. Artículo recibido el 1º de noviembre y aceptado el 6 de diciembre de 2006.

tive structures they possess, causes the creation of expectations on the part of the child and the possibility of prediction of the actions of the prominent figures.

Keywords: Theory of mind; Socialization; Fairy-tales; Cognition; Emotion.

La preocupación por el estudio sistemático de las competencias cognitivas en que se basa la inteligencia socioemocional del hombre ha sido muy tardía si la comparamos con el interés que hay sobre las destrezas cognitivas que permiten la comprensión del mundo físico, a pesar de que algunos investigadores se pronunciaron al respecto sosteniendo que lo más específico del hombre reside, precisamente, en la capacidad de elaborar un plano de representaciones, desacoplado de ese otro nivel literal apegado a la satisfacción de las necesidades básicas, común al resto del mundo animal, en el que se elaboran las representaciones literales y veraces de las cosas (Humphrey, 1983). Esta capacidad es lo que le ha permitido comunicarse y cooperar con sus semejantes mediante un complejo sistema simbólico a través del cual ha podido transmitir sus experiencias y estados internos, así como elaborar sofisticados sistemas de simulación y engaño con fines adaptativos. Una idea que resaltan Riviére, Sotillo, Sarriá y Núñez (1994) es que el hombre es astuto porque no sólo tiene una mente formada por emociones, deseos, intenciones y creencias, sino que *sabe que la tiene* y que los otros la poseen también, por lo que su comprensión supone la adquisición de una potente herramienta en las interacciones sociales.

Al ser el objetivo de este artículo resaltar la importancia de la tradición oral en la construcción social de la mente, se recurre aquí a los cuentos de hadas, pues poseen todas las características que favorecen la adquisición y comprensión de la armazón mental necesaria para crear el contexto cognitivo y afectivo que se requiere para hacer posible la interacción social. Su estructura esquemática y repetitiva propicia la creación de expectativas por parte del niño y acrecienta la posibilidad de predecir las acciones de los personajes; con respecto al contenido, suelen tratar problemas internos de los seres humanos y ofrecer soluciones correctas en cualquier sociedad, proporcionando distintas claves sobre el futuro comportamiento que se espera del niño. En el momento de contar-oír un cuento, se produce lo que Pelegrín (1986) llama “nexo emocional” entre el adulto y el niño; las palabras reco-

bran una nueva dimensión al acompañarse de una entonación, un ritmo y una actitud corporal que transmiten todo el sentir y el pensar de los personajes.

Las funciones atribuidas desde siempre a los cuentos de hadas han sido la pedagógica y la terapéutica: los cuentos enseñan a los niños a solucionar sus problemas y a vencer sus temores al transmitirles las soluciones acertadas en un contexto determinado, llevando un mensaje implícito que aquellos captan fácilmente: la vida trae consigo complicaciones y adversidades; pero hay que enfrentarse a ellas —por injustas y dolorosas que sean— para superarlas y obtener la victoria.

Pero no cabe duda de que las dificultades que más preocupan al ser humano son las interpersonales, y a través de los cuentos los niños pueden ir adquiriendo la comprensión de los estados mentales necesarios para regular las interacciones con los demás, dándole sentido a las acciones y comunicaciones de los otros y coordinando la acción y el lenguaje en función de ese sentido. Tal adquisición es posible ya que el contenido mismo de los cuentos infantiles está plagado de referencias a los estados mentales; en este sentido, Ratner y Olver (1998) señalan específicamente que los cuentos populares con contenido de engaño —como del de *El sastrecillo valiente*— contienen un potencial muy relevante al momento de proporcionar la comprensión de las relaciones entre la realidad, las creencias y la conducta. Otros estudios han hecho un examen más concreto de esta cuestión; por ejemplo, Cassidy, Ball, Rourke y cols. (1998) revisaron un total de 371 libros de cuentos, en los que mayormente aparecían uno o más términos de referencia mental.

La capacidad de comprender la mente se desarrolla progresivamente en el niño durante un período evolutivo que va aproximadamente de los dieciocho meses a los cinco años. A esta edad, según numerosas investigaciones, los niños han adquirido una comprensión de la mente muy cercana a la que poseen los adultos. No obstante, tal comprensión sigue desarrollándose durante los años escolares, cuando se adquieren conceptos mentales tales como el compromiso o la responsabilidad, lo que se demuestra utilizando expresiones lingüísticas como la ironía o la mentira. El desarrollo de la comprensión de la mente continúa hasta la edad adulta y la vejez, etapa donde incluso se puede apreciar una mejora significativa de dichas capacidades (Happé, Winner y Brownell, 1998).

Capacidades interpersonales y teoría de la mente

La mente está constituida por estados mentales que son el producto principal de la actividad del pensamiento humano. Los deseos, intenciones, creencias y emociones son estados mentales que se atribuyen a la naturaleza humana. Para describir esos estados hay expresiones lingüísticas tales como saber, pensar, sentir, desear y otras (Villanueva, 1998). Comprender la mente de los demás significa comprender sus estados mentales, requisito imprescindible para el entendimiento del mundo socioemocional, pues resulta fundamental para entender la conducta de los demás y coordinarla con la propia, haciendo así posible la interacción social (Villanueva, Clemente y García, 2000), al tiempo que posibilita la realización de conductas tendientes a generar en los otros un estado mental que no corresponde a la realidad (creencia falsa); además, intenta sacar partido de ello. La distinción entre conducta accidental y conducta intencional, entre deseos y realidad y entre verdad y engaño, así como su regulación emocional, es algo que sólo es posible gracias a esa comprensión.

Flavell y Miller (1998) describen el paradigma de comprensión de la mente como uno de los que han realizado las contribuciones más importantes para entender el desarrollo socioemocional del niño. Con esta comprensión de la mente, los niños pueden captar las acciones de las personas como un producto de estados mentales internos, y por tanto pueden hacer predicciones sobre el comportamiento humano: acción y lenguaje.

Mitchell (1997) resume la utilidad de la comprensión de la mente en los siguientes tres puntos: En primer lugar, tener en consideración los pensamientos y sentimientos de los demás resulta de gran utilidad en la interacción social. En segundo lugar, la comprensión de la mente resulta de vital importancia en la formación de amistades y en la elección de pareja, pues en estas dos cuestiones se llevan a cabo juicios que tienen en cuenta tanto el carácter como la mente de los demás. Por último, la comprensión de la mente permite interpretar el sentido de los actos comunicativos de los demás. Gracias a ella, es factible interpretar frases hechas, ironías o metáforas, dejando atrás el sentido literal y profundizando en la interacción del hablante. La eficacia en la comunicación depende de la capacidad de tener en cuenta los estados mentales del interlocutor, es decir, la capacidad de adaptarse a las continuas variaciones de las representaciones, deseos e intenciones del compañero de interacción.

En definitiva, la adquisición de la comprensión de la mente sirve al objetivo específico de regular las interacciones con los demás, otorgándole sentido a las acciones y verbalizaciones de los otros y coordinando nuestra acción en función de ese sentido.

El estudio sobre la comprensión de la mente forma parte de la llamada psicología de la creencia-deseo, psicología cotidiana y natural o de sentido común (*folk Psychology*), y el entramado cognitivo que sirve de fundamento a las capacidades presentes en la interacción social ha recibido el nombre de *teoría de la mente*. Rivière y cols. (1994) definieron esta teoría como un subsistema cognitivo que se compone de un soporte conceptual y unos mecanismos de inferencia, y cumple la función de manejar, predecir e interpretar la conducta. Dennett (1991) establece dos criterios básicos para asegurar la presencia de la teoría de la mente: 1) tener creencias sobre las creencias de otros, distinguiéndolas de las propias, y 2) hacer o predecir algo en función de esas creencias atribuidas y diferenciadas del propio sujeto.

Una vez argumentada la importancia y utilidad de la comprensión de la mente, el primer punto sobre el que giró la investigación sobre ella fue tratar de probar si esa comprensión cotidiana o de sentido común que el niño posee puede considerarse un sistema conceptual basado en la inferencia, es decir, si constituye o no una teoría, una “teoría de la mente”.

Los defensores de la existencia de una teoría (Baron-Cohen, 1987, 1995; Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore y Robertson, 1997; Baron-Cohen, Leslei y Frith, 1985, 1986; Leekam, 1993; Leslie, 1994; Wellman, 1990; Whiten y Perner, 1991) están encuadrados dentro del enfoque denominado de la “cognición fría” (Rivière y cols., 1994) y proponen que lo que el niño adquiere a medida que avanza en la psicología cotidiana es una verdadera teoría, y que los términos mentales que se utilizan cuando se adquiere (como “pensar” o “creer”) son conceptos teóricos que forman parte de una teoría con sus propias reglas y principios. Wellman (1990) justifica su argumento a partir de las características del razonamiento adulto (coherencia de conceptos, distinción ontológica entre fenómenos físicos y mentales, y esquema explicativo causal de la conducta humana), características que pueden encontrarse en las teorías científicas y que, según este autor, resultan ya evidentes en el razonamiento de los niños a la edad aproximada de tres años.

Por lo tanto, para esos autores el niño, al igual que el adulto, tiene una teoría de la mente constituida por leyes y principios mentalistas de sentido común, que funciona de forma análoga a una teoría científica.

A través de conceptos tales como desear, creer, pensar, intentar y otros, el niño puede dar orden y unificar la diversidad de comportamientos de los otros niños, y además puede anticiparlos haciendo uso de la inferencia. La teoría de la mente estaría compuesta justamente de un sistema de conceptos que representan estados mentales y unos mecanismos de inferencia que permiten predecir y explicar conductas en función de las reglas de interconexión entre los elementos del sistema. Según el enfoque de la cognición fría, el niño construye una teoría sobre la acción humana que resulta universal, innata. A partir de estos planteamientos surgió toda la investigación sobre autismo y teoría de la mente (Baron-Cohen, 1987).

Por su parte, los defensores de la inexistencia de la teoría de la mente (Astington y Gopnik, 1991; Bruner, 1990; Dunn, 1988, 1991; Dunn, Bretherton y Munn, 1987; Harris, 1991; Hobson, 1991; Johnson, 1988; Trevarthen, 1982; Whiten, 1991) afirman que la comprensión de la mente que tiene el niño no es teórica, como tampoco lo es la fuente de conocimiento. Dichos autores pertenecen a las propuestas denominadas “socializadoras” o de “construcción social” basadas en la “intuición” (Rivière y cols., 1994), y conceden una importancia primordial a factores tales como la empatía, el afecto y la simulación como vías de acceso a los estados mentales. La adquisición e internalización de los mismos serían posibles gracias a la interacción con los demás a través del proceso de socialización de las propias experiencias subjetivas, y el niño sería capaz de comprender lo que alguien está sintiendo o pensando al poder imaginarse él mismo en esa situación y simular los mismos sentimientos, deseos o emociones. Los enfoques basados en la intuición otorgan una gran importancia al contexto sociocultural como mediador en el origen y desarrollo de la comprensión de la mente.

Whiten (1991) sustituye el término “teoría de la mente” por el de “lectura de la mente”, que hace referencia al dominio de las capacidades necesarias para enfrentar eficazmente el complejo contexto natural en el que habitan los organismos sociales.

Rivière y cols. (1994) suponen que el enfoque socializador ofrece dos ventajas importantes sobre el enfoque basado en la cognición fría. En primer lugar, se encuentra en una mejor posición para explicar la

génesis del sistema mentalista (al ser las emociones y los afectos los aspectos evolutivos más primarios); en segundo término, permite comprender mejor el origen de los significados de los conceptos (origen interno generado por las experiencias personales).

Las propuestas teóricas socializadoras sitúan los fundamentos de la mal llamada “teoría de la mente”, según Trevarthen (1982) y Hobson (1991), en una fase muy anterior a la conceptualización de la mente, a su comprensión cognitiva. La base de dicho sistema conceptual estaría —como ya se ha dicho— en un conjunto de formas afectivas y emocionales de compartir los estados internos a través de situaciones familiares restringidas con un sorprendente grado de orden y sistematicidad, y sitúan su adquisición en la disposición biológica en que nacen los bebés humanos para establecer un contacto interpersonal de tipo afectivo.

Para estas propuestas teóricas, el origen del conocimiento conceptual se ubica en la historia social y material de la cultura de la que el individuo es partícipe, y de las herramientas, conceptos y sistemas simbólicos que la cultura ha desarrollado para interactuar con el entorno (Case, 1998).

La construcción de la mente a través de los cuentos de hadas

Desde los enfoques socializadores, Liverta-Sempio y Marchetti (1997) pusieron de manifiesto el papel de la cultura como transmisora de un conjunto de herramientas mentales diseñadas para promover el desarrollo, incluyendo la comprensión de su propia mente en el contexto más amplio de las mentes de los otros.

Montgomery (1997) plantea que nuestra concepción y acceso a nuestros propios estados mentales y a los de los demás es un proceso embebido en la adquisición de las reglas que gobiernan el uso de las expresiones lingüísticas sobre la mente. No es posible aprender el significado de los términos mentales simplemente mediante la introspección, a partir de nuestra experiencia interna. El criterio para un uso correcto de los términos mentales es necesariamente público, lo que implica un proceso social de construcción de su significado. Autores como Lillard (1998) señalan que los padres establecen un discurso estructurado acerca de los aspectos representacionales de la mente en un proceso esencialmente educativo y coherente con las características culturales de su comunidad de referencia.

Garfield (2001) ofrece un marco teórico por el cual el desarrollo de los estados mentales sería dependiente conjuntamente del lenguaje y de la experiencia social. Su desarrollo sería el resultado de la conjunción de la adquisición lingüística y de la progresión en la comprensión social del niño adquiridas a través de las conversaciones y las interacciones con los demás.

Ya Bruner (1990) y Dunn (1988, 1991) habían analizado la influencia del contexto cultural y lingüístico del niño en el desarrollo de comprensión de la mente, enfatizando el papel de las interacciones lingüísticas estructuradas en torno a los formatos narrativos “de acción conjunta” como mecanismos a través de los cuales la cultura transmite su propio punto de vista sobre los estados mentales apropiados a situaciones determinadas, es decir, mecanismos que permiten la comprensión de la mente de forma situada. En este sentido, Carrithers (1991) mostró la “narratividad” no sólo como una habilidad lingüística sino como una capacidad específicamente humana que constituye la base de la comprensión de la mente. Esta capacidad resulta necesaria para entender los “personajes” (sus expectativas, intenciones, etc.) y la “trama” que muestra las consecuencias de sus acciones.

Recientemente se ha empezado a examinar la relación entre el habla adulta y el desarrollo de competencias mentalistas en torno a la actividad conjunta de la lectura de cuentos, la situación interactiva más tradicional en todos los hogares. Según las investigaciones en este campo, durante la lectura de cuentos los adultos suelen producir enunciados referidos a personas, objetos y lugares que no están físicamente presentes en el contexto inmediato (Deleau, Gandon y Taburet, 1993); sus producciones suelen tener mayor nivel de abstracción comparadas con las producciones durante juegos de modelado (Sorsby y Martlew, 1991); se ajustan al léxico de los niños (Poulin-Dubois, 1995); las demandas del adulto varían con arreglo a la edad de los niños (Deleau y cols., 1993; Pelegrín, 1986), y son sensibles a la edad y al nivel lingüístico de estos (Adrián y Clemente, 2002; Goicoechea y Clemente, 2003), entre otros.

Algunos trabajos han puesto de manifiesto la posible influencia de la lectura de cuentos sobre el desarrollo de la teoría de la mente. Así, en un trabajo de Sabbagh y Callanan (1998) en el que se utilizó la lectura de un cuento, se comprobó que, al menos con los niños de cinco años, la lectura del relato por sus padres elicita en aquellos conversaciones sobre estados mentales más frecuentemente que durante las conversaciones cotidianas, examinadas ya por Bartsch y Welman

(1995). Por su parte, Le Sourn-Bissaouie y Deleau (1999), utilizaron también la lectura de dos cuentos infantiles como instrumentos de interacción entre madres e hijos a la edad de 36 meses, y comprobaron sus beneficios en la comprensión de la tarea de la creencia falsa seis meses después; los niños más capaces en dicha tarea fueron aquellos cuyas madres utilizaban con más frecuencia términos mentalistas en su discurso.

Bruner (1983, 1995, 1997) argumentaba que la lectura conjunta de cuentos implica cierto nivel de intersubjetividad entre los participantes, dado que los objetos a los que se atiende son compartidos, al igual que las palabras para referirse a ellos y el conocimiento implicado en esa comunicación. De esta forma, tal actividad se convierte, al igual que los primeros juegos infantiles, en una fuente de oportunidades para el “andamiaje” en las interacciones entre los niños y los miembros más expertos de su cultura, que capacitan al niño para actuar en un nivel más avanzado que en su actividad independiente, y es precisamente en el contexto conversacional entre el adulto que lee y el niño que interrumpe la lectura donde se produce el andamiaje; el niño puede estar confundido sobre la acción y aventurar interpretaciones, ante lo cual el adulto se esfuerza por facilitar la comprensión ofreciendo explicaciones. De esta manera, ambos estructuran conjuntamente la interacción —unas diadas mejor que otras—, de manera que el niño va aumentando su grado de control y responsabilidad sobre el proceso a medida que su competencia aumenta también (Rogoff, 1990).

Desde este enfoque —y teniendo como referente las aportaciones de los autores antes referenciados—, defendemos la idea de que la tradición oral (juegos de toma-daca, nanas, canciones, retahílas, fábulas, cuentos y leyendas) favorece el dominio de la estructura conceptual del mundo socioemocional, a la vez que contribuye a que el niño internalice las convenciones sociales para que sus propósitos sean claros a través del lenguaje.

Al niño le fascina oír cuentos maravillosos, retahílas, nanas y canciones: palabra, memoria, imaginación, emoción, van y vienen a través de sus páginas, ayudando así al niño a incorporarse al contexto sociocultural que le pertenece y proporcionándole conocimientos sobre su lengua materna como vehículo de expresión y comunicación: reconocer las construcciones del idioma, el cambio de significaciones según los sentimientos que expresan, la diferenciación entre el relato de una narración y el diálogo de los personajes, son algunos de los aprendizajes que se adquieren. “De sus esfuerzos para entender el

cuento forma parte el esfuerzo para entender las palabras de que está hecho, para realizar deducciones, extender o restringir, precisar o corregir el campo de significados, los límites de un sinónimo” (Rodari, 1971, p. 161).

Los cuentos ayudan al niño a comprender el sentido de la vida, la intencionalidad de las acciones y sus consecuencias, a comprenderse mejor a sí mismo y a comprender a los otros para relacionarse con ellos de un modo satisfactorio y lleno de significado.

Los cambios de entonación, las adaptaciones del tono y el ritmo, los trazos afectivos, la exageración de los gestos, la cercanía corporal y la atención visual conjunta entre el narrador y el niño, la hora del día (normalmente la misma) y el lugar en el que se escucha, son algunas de las características de este formato de acción conjunta que favorecen la comprensión de los relatos y el acceso al mundo mental de los personajes.

Los cuentos de hadas suelen plantear, de modo breve y conciso, un problema existencial: se formulan asuntos esenciales de la vida y de la muerte, deseos, prohibiciones, sentimientos violentos y contradicciones. En el cuento, las situaciones aparecen simplificadas, los personajes están bien definidos, y los detalles —excepto aquellos que son imprescindibles para la comprensión del relato— quedan suprimidos. En la mayoría de los cuentos de hadas, el bien y el mal están representados por personajes típicos y por sus acciones; los personajes no son ambivalentes: son buenos o malos simplemente, lo que ayuda al niño a entender la diferencia entre ambos; las necesidades básicas como el hambre, el amor o la pertenencia obligan a los personajes a desear, a querer, a esperar, lo que los impulsa a la acción; las percepciones de la realidad les ayudan a elaborar una creencia en función de la cual actúan; los deseos y las creencias conducen a la acción de los personajes, la que, al provocar resultados (satisfactorios o no), origina en ellos distintas reacciones (sorpresa, tristeza, felicidad, ira, etc.). Todos estos aspectos ayudan al niño a comprender que cada persona tiene ciertas necesidades, que piensa y cree de una manera, y que en función de esos estados mentales actúa.

Las características estructurales de los cuentos, la invariabilidad esquemática de cada tipología (cuentos de fórmula, cuentos de animales, cuentos maravillosos, cuentos acumulativos, cuentos mínimos, cuentos de nunca acabar...), lo verdadero —aun siendo irreal— y atemporal de su contenido (los personajes actúan guiados por un mo-

tivo o necesidad básica como sueño, hambre o amor o por una creencia), junto a las particularidades de la narración, que hacen que el niño no sólo escuche la historia oral sino también la historia corporal, imprimen a la “aventura de oír” cualidades esenciales como mediadoras en la comprensión de los estados mentales (emociones, creencias, intenciones y deseos), las que son imprescindibles para adquirir formas peculiares y específicas de relación y acción sobre el medio social.

En los cuentos de hadas aparecen reflejados con una magnífica claridad los estados mentales necesarios para encontrar la intencionalidad que da sentido a la conducta humana. El niño que escucha los cuentos se identifica fácilmente con el héroe al estar representado con gran atractivo: el niño no quiere ser bueno; lo que quiere es parecerse al héroe (pero como éste es bueno, el niño querrá ser bueno también). A través de ese proceso de identificación, el niño puede imaginarse que sufre (o que es feliz, o que está triste), así como las consecuencias de ser engañado o las ventajas que tiene para el triunfo el saber engañar. Los cuentos favorecen la cercanía emocional con el protagonista, lo que propicia el acceso a las creencias, a los pensamientos y a la predicción de las acciones y de los sentimientos.

Los estados mentales en los cuentos de hadas

Los deseos y las emociones

Los deseos y las emociones son elementos básicos en el desarrollo de la comprensión de la mente y resultan fundamentales para descifrar el complejo contexto social en que se desenvuelve el niño. El papel de los deseos ha sido analizado en su mayor parte por Wellman (1990), quien le ha otorgado un papel causal en la conducta humana. Según este autor, los niños a la edad de 2 a 3 años son capaces de comprender la relación causal entre deseos, resultados y emociones, y pueden asimismo predecir la conducta a partir de los deseos.

En los cuentos de hadas aparecen muy bien representadas ciertas necesidades básicas, como el hambre, la sed, el amor, la necesidad de cuidados, la necesidad de diversión y otras, que conducen a los personajes a desear satisfacerlas. Si esa satisfacción se produce favorablemente, la emoción que le sigue será de alegría; en cambio, si se frustra el deseo, aparecerán sentimientos de ira o de tristeza.

Las emociones son los términos que, según Dyer, Shatz y Wellman (2000), aparecen con mayor frecuencia en los cuentos infantiles; sin embargo, la referencia a los deseos surgen por debajo de las referen-

cias a los estados cognitivos (pensar, saber, etc.), en contra de lo que sucede en el discurso natural (Bartsch y Welman, 1995). Estos autores sugieren que los cuentos no se centran sólo en lo que el niño ya conoce, sino en lo que necesita conocer para seguir aprendiendo.

En el cuento de *Hansel y Gretel*, una necesidad fisiológica como el hambre conduce a los niños al deseo de comerse la casa hecha de dulces: «Solos, muertos de hambre y de miedo, los niños se encontraron en un bosque espeso [...] Sus ojos descubrieron la maravilla más grande que jamás hubiesen podido imaginar: ¡una casita hecha de dulces! [...] “¡Ven, Gretel, yo comeré del techo y tú podrás comerte las ventanas!”».

En el cuento de *Blancanieves y los siete enanitos*, la princesa estaba tan cansada que se echó sobre tres de las camitas y se quedó profundamente dormida.

En *Caperucita Roja*, el lobo, después de comerse a Caperucita y a su abuelita, tenía tanta sed que se fue al río a beber.

Como se ve, el esquema es muy simple: necesidad → deseo → acción.

En cuanto a las emociones, Flavell y Miller (1998) afirman que su comprensión resulta fundamental pues promueve las relaciones positivas con los demás y el logro de recompensas o ventajas interpersonales. En un primer momento evolutivo, el niño asocia una emoción a la satisfacción de un deseo o a una situación: Hansel y Gretel estaban tristes porque su madrastra los echó de casa y tenían miedo ya que estaban solos en el bosque; una vez que consiguieron vencer a la bruja, volvieron felices a casa. Cenicienta estaba triste y lloraba porque no podía ir al baile; se sintió enormemente feliz cuando el hada madrina la transformó y pudo entonces asistir al baile. En el cuento de *La princesa rana*, el príncipe Iván, cuando le toca tomar por esposa a una rana: “se puso muy triste, pero comprendió que no tenía otra posibilidad. Tomó a la rana, guardó su flecha y volvió al palacio del rey”.

Si se observan los términos lingüísticos utilizados, se aprecia que están relacionados con estados volitivos: “quiero”, “hambre”, “sed”, “beber”, “tener miedo”, así como emocionales: “feliz”, “triste”...

Las creencias y el engaño

A medida que el niño crece, empieza a establecer relaciones entre los estados mentales y conexiones cada vez más complejas entre las emociones y las creencias. Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cook (1989)

comprobaron que las creencias sobre una situación son las que determinan la emoción y el comportamiento, no la situación misma. En el cuento de *La princesa rana* (existe una versión parecida de los hermanos Grimm: *Las tres plumas*) lo anterior se ve claramente en este pasaje: «El rey mandó llamar a los tres príncipes y les dijo: “Quiero conocer la habilidad de vuestras mujeres y para mañana quiero que me traigáis una camisa hecha por ellas” [...] El príncipe Iván llegó a sus habitaciones muy acongojado. La ranita, que daba saltos por todo el lugar, se detuvo frente a él: “¿Por qué estás tan cabizbajo, príncipe Iván?, ¿cuál es la pena que oprime tu corazón?”». El príncipe creía que la rana no podría hacer una camisa, y esa creencia le produce una emoción de tristeza.

En el cuento *La bella durmiente del bosque*, la reina madre, que era malvada y poseía inclinaciones de ogro, ordenó al maestresala: “Quiero comerme mañana para almorzar a la pequeña Aurora” [...] El maestresala no pudo cumplir la orden porque le daba mucha pena [...] Sacrificó un cordero del corral y lo aderezó [...] La reina madre aseguró muy satisfecha no haber comido nunca un manjar tan exquisito»².

En el cuento *Piel de Asno*, el hada dice a la niña: “Los despojos del asno son una máscara admirable. Escondeos bien bajo esa piel repugnante ya que nadie creerá jamás que encierra algo tan bello” [...] incluso los más desgraciados la veían tan asquerosa y tan llena de porquería que no querían ayudarla». Basados en un aspecto (una percepción de la realidad) elaboraban una creencia que producía asco, repugnancia.

En el cuento de *Blancanieves y los siete enanitos*, la madrastra se siente feliz al creer que el cazador ha cumplido su orden y ha matado a la niña. Como se ve, relacionada con las creencias aparece una serie de conceptos cognitivos, tales como “pensar”, “creer”, “recordar” y demás.

La mayor parte de la investigación sobre la comprensión de la mente ha girado fundamentalmente en torno de las creencias. Puede definírselas como una actitud mental de convicción, el pensamiento de que algo es verdadero. Decir “creo que hay un libro encima de la mesa” es un estado mental, una actitud proposicional sobre un contenido que puede ser verdadero o falso. Las creencias de una persona pueden ser incorrectas, pues no tienen por qué corresponderse con el estado real de las cosas. Las creencias son formas particulares de re-

² Este mismo pasaje aparece en el cuento de *Blancanieves y los siete enanitos*.

presentarse el mundo en función de una percepción particular de las cosas. En el cuento de *El sastrecillo valiente*, la inscripción que éste se coloca en el cinturón (“Siete de un golpe”) confunde al gigante: “Fíjate en mi cinturón, para que veas la clase de hombre que soy”. Cuando el gigante leyó lo que decía el cinturón, pensó que el sastrecillo había matado a siete hombres».

Las creencias pueden ser de primer orden, que es aquello que los demás piensan de la realidad; por ejemplo, en el cuento de *Piel de Asno*³ todos creen que la niña es fea y sucia; en el de *Blancanieves y los siete enanitos* ésta cree que la madrastra, disfrazada de pordiosera, es una pobre anciana. Asimismo, las creencias pueden ser de segundo orden, que son las que incluyen una creencia de primer orden más un contenido adicional respecto a otra persona; por ejemplo, en el cuento de *Blancanieves y los siete enanitos* tal caso aparece cuando se dice: “El cazador pensó que si llevaba a la madrastra el corazón de un animal ésta creería que Blancanieves estaba muerta”. Y en *Piel de Asno* cuando se dice: “La princesa pensó que cuando su enamorado encontrase el anillo en el pastel sabría captar el mensaje que le enviaba a través de la sortija”. Puede verse la recurrencia de verbos mentalistas, como “pensó”, “creería”, “sabría”, etcétera.

Un logro importante que deben resolver los niños es la comprensión de la creencia falsa. Existe un paradigma llamado de la “creencia falsa”; aunque existen varias versiones, la original se debe a Wimmer y Perner (1983), quienes idearon una ingeniosa tarea para determinar la presencia o no en el niño de capacidades postuladas por la teoría de la mente. Tal tipo de comprensión es la prueba evidente de que el niño puede atribuir a otras personas creencias distintas a las suyas en función del tipo de información de que dispongan esas otras personas, lo que se manifiesta en la adquisición por parte del niño de la capacidad de engañar (crear en otros intencionadamente estados de creencias que no se corresponden con sus propios estados de creencia verdadera a fin de obtener beneficios), la capacidad para reconocer cuándo otro organismo es engañado (cuando la creencia de ese otro no corresponde a la propia creencia verdadera) y la capacidad de reconocer cuándo otro organismo engaña o trata de engañar (crear un estado de creencias en otro que no se corresponde con el que él mismo posee).

³ En la versión de los hermanos Grimm se titula *Piel Peluda*.

Estas adquisiciones tienen un gran poder adaptativo: el poseer la información verdadera otorga ventaja y poder sobre el que no la posee, y el implantar una creencia errónea en un adversario posibilita el triunfo.

En *Hansel y Gretel*, “lo que el leñador y su mujer no sabían era que durante la noche los niños habían escuchado su conversación y Hansel pudo elaborar un plan [...] Pero lo que el niño hacía era sacar por entre los barrotes un huesito de pollo, de forma tal que la bruja sentía lo huesudo de su presa y decidía esperar un poco más”.

En el cuento *El pescador y el genio*, cuando el genio intenta matar al primero, éste se salva gracias a sus engaños. Burla al genio dudando en voz alta de sus cualidades de genio: “Si fueras un genio podrías convertirte en algo tan diminuto que cabrías en esta tinaja”. La madrastra engaña a Blancanieves varias veces; le hace creer algo que no se corresponde con la realidad para obtener su beneficio. Una hermana de la Cenicienta engaña al príncipe mutilándose un dedo para que el pie le quepa en el zapato, tratando de hacer creer al príncipe algo que no es verdadero y casarse así con él. La princesa rana engaña a las cuñadas haciéndoles creer una forma falsa de hacer el pan: “La ranita era muy perspicaz y se dio cuenta de que la estaban espionando, por eso preparó la masa y la echó por un agujero del horno [...] Las mujeres de los otros príncipes hicieron exactamente lo que había hecho la ranita [...] El rey puso cara de disgusto al ver el pan que traían los hermanos mayores. Sus mujeres habían vertido la masa en el lugar incorrecto del horno y el pan se había quemado”.

Tal vez en el cuento en que aparece con mayor nitidez el valor del engaño sea en el de *Los tres cerditos*: el tercer cerdito, listo y juguetón, engaña al lobo varias veces: primero, cuando éste intenta, en tres ocasiones, atraer al cerdito fuera de la seguridad de su casa proponiéndole excursiones en las que ambos encontrarían deliciosos manjares. Como se ve, el personaje actúa de acuerdo con su capacidad para prever lo que puede ocurrir en el futuro, y es capaz de predecir correctamente la conducta del lobo.

Los malvados de los cuentos, como se acaba de ver, se sirven del engaño —de crear una representación que no se corresponde con la realidad en los otros— con la finalidad de obtener algún beneficio o sustentar el poder. Pero cuando es el protagonista quien, a través de sus argumentos, crea una representación incorrecta en el adversario, lo llamamos entonces “astuto”.

Ratner y Olver (1998) estudiaron la interacción entre los padres y los hijos durante la lectura de un cuento muy popular de contenido engañoso, *El sastrecillo valiente*, y, tal y como esperaban, encontraron que los niños interrumpían a menudo la lectura del cuento para preguntar sobre las eventualidades de la acción y de los personajes, y era precisamente durante esa interrupción cuando se trataban los contenidos de engaño del cuento y se generaban discusiones acerca de los pensamientos y las creencias de los personajes y sus intenciones al engañar.

Las emociones secundarias y las emociones contradictorias

Las emociones secundarias y las emociones contradictorias ligadas a las creencias aparecen reflejadas en los cuentos de hadas. Entre las primeras se incluyen el orgullo, la vergüenza y la culpa, e implican una autovaloración de sí mismo. Este tipo de emociones aparecen más tarde en el desarrollo evolutivo del niño. Según Harris (1992), dependen de dos aspectos fundamentales: por una parte, de nuestra responsabilidad, deseos y resultados personales, y, por otra, de la conformidad a los deseos y resultados socialmente aceptados (normas, valores). Algunas emociones secundarias están relacionadas con la infracción de las normas morales o con la insatisfacción de las expectativas de los otros. Un observador que trate de comprender en otra persona cualesquiera de estas emociones secundarias tiene que tener en cuenta varios estados mentales entrelazados.

En el cuento de *El príncipe rana*, cuando la princesa, después de haber prometido ayuda a la rana, decide ignorarla, el padre la reprende diciéndole: “Llévatela a tu habitación. No está bien darle la espalda a alguien que te prestó ayuda en un momento de necesidad”.

En el cuento de *El sastrecillo valiente* éste se muestra orgulloso de contar con la aprobación del rey después de haber capturado al gigante: “El rey premió al sastrecillo con una bolsa de oro [...] En pocos días, todos los habitantes del reino oyeron hablar del valiente sastrecillo que capturó al gigante [...] De este modo, el sastrecillo ganó fama y fortuna y vivió feliz”.

La vergüenza es una emoción que también está presente en numerosos cuentos: la Cenicienta siente vergüenza de ir al baile vestida con vestidos harapientos: «El hada dijo a Cenicienta: “Pues bien, he aquí con que ir al baile, ¿no estás contenta?”. Y Cenicienta respondió: “Sí, pero, ¿es qué yo voy a ir con estos harapos?”».

En *El patito feo*, el personaje, al ser rechazado por todos, se avergüenza de sí mismo y siente una gran inseguridad: “Soy tan feo que ni siquiera los perros me quieren. Quizás me rechacen por ser feo, pero prefiero eso a que me picoteen las gallinas”.

También la vergüenza aparece reflejada en *La princesa rana* cuando el príncipe Iván le dice: “Ranita, ranita, ¿cómo quieres que no esté apenado? Mi padre ha ordenado que vaya contigo al banquete. Dime, ¿crees que puedo mostrarte a los invitados?”.

Resulta bastante evidente la construcción social en contexto de estas emociones secundarias.

La emoción de sorpresa es muy difícil de identificar y de comprender por parte del niño ya que en ese caso entran en juego las creencias del propio sujeto y su contrastación con la realidad. Este tipo de emoción suele aparecer en los cuentos de hadas en que el protagonista o héroe es ayudado en sus hazañas por un objeto mágico. En el cuento *La reina de las abejas* los tres hermanos tienen que superar unas pruebas. Los dos mayores fracasan, pero el hermano pequeño, Bobo, “también decidió arriesgarse, y cuál no sería su sorpresa al comprobar que las hormigas que había salvado aquel día le ayudaban trayendo todas las perlas”. En el cuento de *Piel de Asno*, cuando la niña transforma su aspecto con los bellos trajes que saca de su cofre secreto, “los nobles se rindieron ante la bella desconocida. Todo eran murmullos de admiración y desconcierto, los reyes no salían de su asombro y el príncipe estaba loco de alegría” (la misma secuencia aparece en la *Cenicienta*). El príncipe se sorprende al ver los trajes que llevaba puestos la Bella Durmiente del Bosque después de cien años.

El mismo grado de dificultad que la comprensión de las emociones secundarias entraña el de las emociones contradictorias. Una emoción contradictoria se produce cuando una emoción positiva y una negativa concurren al mismo tiempo en una misma persona. Según Harris (1992), la dificultad que tienen los niños para comprender e integrar dos emociones opuestas podría residir en que cuando se centran en uno de los dos componentes con carga emocional, el otro componente desparece de su vista, no siendo capaces de mantener ambos contenidos contradictorios de forma simultánea. En los cuentos de hadas aparecen reflejadas las emociones contradictorias de forma recurrente. En *Hansel y Gretel*, cuando los dos hermanos encuentran la casita de dulces, le dice Hansel: “¡Ven Gretel, yo me comeré el techo y tu podrás comerme las ventanas!”. A pesar de la voz que les pre-

gunta en tono amenazante: “¿Quién está mordisqueando mi casita?”, los pequeños se mienten a sí mismos, culpan al viento de lo que sucede y “siguen comiendo tranquilamente”.

Sentimientos ambivalentes aparecen en todas las series de cuentos de hadas del ciclo animal-novio: *El rey rana*, *La princesa rana*, *Eros y Psique*, *El cerdo encantado*, *La bella y la bestia*... Repulsa y atracción aparecen simultáneamente.

La regulación emocional

Otro aspecto interesante que cabe destacar dentro de la comprensión de la mente es el proceso de regulación emocional. En un principio, como hemos visto anteriormente, las emociones del niño se corresponden fielmente con la realidad, pero con el tiempo aprende a regular sus sentimientos, a encubrir sus emociones en función de la situación social. Dicha regulación, aparte de una internalización de las reglas de expresión emocional de una sociedad, constituye un ejemplo de la capacidad para “leer la mente” de los demás. El niño puede ocultar una emoción o fingir otra opuesta, lo que supone la capacidad de engaño, ya sea mal o bien intencionado (mentira piadosa). Flavell y Miller (1998) afirman que esa regulación emocional supone un gran paso en el desarrollo sociocognitivo del niño, pues implica comprender que las apariencias sociales no tienen por qué corresponderse con las realidades sociales.

El fingir lo que *no se es* con la finalidad de obtener un cambio en las emociones de los otros (pena, piedad, amor), es una estrategia utilizada por los malvados en los cuentos de hadas: el lobo disfrazado de abuelita en el cuento de *Caperucita*, la madrastra disfrazada de viejecita en el cuento de *Blancanieves y los siete enanitos*, o el mutilarse los dedos una hermanastra de Cenicienta. También la propia Cenicienta trata de ocultar sus emociones cuando al regresar sus hermanastras del baile (y ella acababa de llegar también), les abre la puerta diciéndoles: “¡Cuanto habéis tardado en venir!”, mientras se frota los párpados y se despereza como si acabara de despertar.

CONCLUSIONES

Como acabamos de poner de manifiesto, el dominio y la comprensión de estos estados mentales forman el entramado cognitivo de todos los cuentos maravillosos.

La recurrencia de funciones de los personajes constantes y estables del cuento, con independencia de quien las ejecute, la limitación en el número de funciones y la sucesión idéntica de funciones permiten abstraer las constancias y despegarse de lo particular. De esta manera, se puede dar sentido a los comportamientos de los demás en la mayoría de las situaciones interactivas apelando a las nociones que se infieren a través de las operaciones de análisis y síntesis. Desde esta perspectiva, estaríamos a favor de los teóricos de la cognición fría en la formación de tal sistema conceptual.

Por otra parte, el papel intersubjetivo de todo ese cortejo emocional y afectivo que acompaña la narración del cuento es al parecer fundamental para la comprensión de los estados mentales necesarios para el desarrollo socioemocional del niño. Estamos de acuerdo con los enfoques socializadores y lo hemos puesto de manifiesto al otorgar a las interacciones lingüísticas tempranas adulto-niño, estructuradas en torno a la tradición oral, un papel decisivo en la comprensión de la mente de forma situada. Además, el hecho de que el niño se identifique con los personajes le posibilita imaginarse a sí mismo en la situación problema; imaginar los deseos, pensamientos y emociones que él mismo tendría en una situación similar, e imaginar cuáles serían esas acciones.

Flavell y Miller (1998) defienden el valor de la comprensión de la mente en el importantísimo aprendizaje de que no todo el mundo es como parece, en la capacidad de simulación, de engaño, de creer algo falso. A través de los cuentos de hadas hemos podido analizar cómo el niño puede acceder y comprender esos estados mentales necesarios para averiguar quién es quizá un falso amigo, descubrir una información encubierta y no explícita, una engañosa imagen o el valor de la argumentación para el cambio de las creencias de otras personas, etcétera.

El análisis de los cuentos, así como la referencia a las investigaciones sobre las relaciones entre la lectura de cuentos infantiles y el acceso al mundo mental por parte de los niños, indica la potencialidad de esta narrativa para impulsar la teoría de la mente de los niños. Estamos en espera de que futuras investigaciones profundicen en las formas en que ello se produce.

REFERENCIAS

- Adrián, J. y Clemente, R. (2002). *Relaciones entre el lenguaje materno sobre términos verbales cognitivos y la comprensión infantil de estados mentales*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat Jaume I.
- Astington, J. W. y Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding on the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Baron-Cohen, S. (1987). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-297.
- Baron-Cohen, S. (1995). The eye-direction detector (EDD) and the shared attention mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology. En C. Moore y P. Dunham (Eds.): *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, T. y Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 813-822.
- Baron-Cohen, S., Leslei, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Leslei, A. M. y Frith, U. (1986). Mechanical, behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- Bartsch, K. y Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1990). *Acts on meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1995). Comentario. *Human Development*, 38, 203-213.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carrithers, M. (1991). Narrativity: Mindreading and making societies. En A. Whiten (Ed.): *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 305-318). Oxford: Basil Blackwell.
- Case, R. (1998). The development of conceptual structures. En W. Damon (Ed.): *Handbook of Chile Psychology, vol. ii: Cognition, Perception and Language* (5th ed.) (pp. 745-800). New York: John Wiley.
- Cassidy, K., Ball, L., Rourke, M.T., Wernwer, R.S., Feeny, N., Chu, J.Y., Lutz, D.J. y Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics*, 19, 463-470.

- Deleau, M., Gandon, E. y Taburet, V. (1993). Semiotic mediation in guiding interactions with young children: the role of context and communication handicap on distancing in adult discourse. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 473-486.
- Dennet, D.C. (1991). *La actitud intencional*. Barcelona: Gedisa.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunn, J. (1991). Understanding others: Evidence from naturalistic studies of children. En A. Whiten (Ed.): *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 51-62). Oxford: Basil Blackwell.
- Dunn, J., Bretherton, I. y Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mother and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139
- Dyer, J.R. Shatz, M., Wellman, H.M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15, 17-37.
- Flavell, J.H. y Miller, P. (1998). Social cognition. En W. Damon, D. Kuhn y R.S. Siegler (Eds.): *Handbook of Chile Psychology, Vol. III. Cognition, Perception and Language*, (pp. 851-898). New York: Wiley & Sons.
- Garfield, J. (2001). Social cognition, language acquisition and the development of the theory of mind. *Mind and Language*, 16, 494-541.
- Goicoechea, M.A. y Clemente, R.A. (2003). El discurso materno y la contribución a la comprensión de las emociones. En Fajardo y cols. (Eds): *Infancia y adolescencia: Desarrollo psicológico y propuestas de intervención*. (pp. 107-115). Badajoz: Psicoex.
- Happé, F.G.E., Winner, E. y Browell, H. (1998). The getting of wisdom: Theory of mind in old age. *Developmental Psychology*, 34, 358-362.
- Harris, P.L. (1991). The work of the imagination. En A. Whiten (Ed.): *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. (pp.283-304). Oxford: Basil Blackwell.
- Harris, P.L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Harris, P.L., Johnson, C.N., Hutton, D., Andrews, G. y Cook, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- Hobson, R.P. (1991). Against the theory of "Theory of Mind". *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 33-51.
- Humphrey, N.K. (1983). *Consciousness regained*. Oxford: Oxford University Press. Trad. Castellana en Fondo de Cultura Económico, México.
- Johnson, C.N. (1988). Theory of mind and the structure of conscious experience. En J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.): *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Le Sourn-Bissaoui, S. y Deleau, M. (1999). Theory of mind development and talks between mothers and children. Poster presentado en el IXth European Conference on Developmental Psychology, Spetses, Grecia.

- Leekam, S. (1993). Children's understanding of intentional falsehood. En A. Whiten (Ed.): *Natural theories of mind: evolution, development and simulation of every mindreading* (pp. 159-174). Oxford: Basil Blackwell.
- Leslie, A.M. (1994). ToMM, ToBy, and agency: Core architecture and domain specificity. En L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.): *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. New York: Cambridge University Press.
- Lillard, A.S. (1998). Wanting to be it: Children's understanding of intentions underlying pretense. *Child Development*, 69, 979-991.
- Liverta-Sempio, O. y Marchetti, A. (1997). Cognitive development and theories of mind: Towards a contextual approach. *European Journal of psychology of Education*, 1, 3-21.
- Mitchell, P. (1997). *Introduction to Theory of mind. Children, autism and apes*. London: Arnold.
- Montgomery, D.E. (1997). Wittgenstein's private language argument and children's understanding of mind. *Developmental Review*, 17, 291-320.
- Pelegrín, A. (1986). *La aventura de oír*. Madrid: Cíncel.
- Poulin-Dubois, D. (1995). Infants' distinction between animate and inanimate objects: The origins of naïve psychology. En Ph. Rochat (Ed.): *Early social cognition: Understanding others in the first months of life* (pp. 257-280). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Ratner, N.K. y Olver, R. (1998). Reading a tale of deception, learning a theory of mind? *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 219-239.
- Rivière, A., Sotillo, M., Sarriá, E. y Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 51, 21-32.
- Rodary, G. (1971). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Reforma de la escuela.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Sabbagh, M.A. y Callanan, M.A. (1998). Metarepresentation in action: 3, 4 and 5 years-olds' developing theories of mind in parent-child conversations. *Developmental Psychology*, 34, 491-502.
- Sorsby, A.J. y Martlew, M. (1991). Representational demands in mother's talk to preschool children in two contexts: picture books reading and modelling task. *Journal of Child language*, 18, 373-395.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.): *Social cognition. Studies of the development of understanding*. Brighton: Harvester Press.
- Villanueva B., L. (1998): *El rechazo entre iguales y la comprensión infantil de los estados mentales*. Castellón: Tesis Doctoral.

Villanueva, L., Clemente, R.A. y García, F.J. (2000). Theory of mind and peer rejections at school. *Social-Development*, 9, 271-283.

Wellman, H.M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.

Whiten, A. (1991). *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Oxford: Basil Blackwell.

Whiten, A. y Perner, J. (1991). Fundamental issues in the multidisciplinary study of mindreading. En A. Whiten (Ed.): *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp.1-18). Oxford: Basil Blackwell.

Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding on deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Vivo en el tercer piso de un edificio de departamentos algo anticuados. Una tarde comí un cuento de hadas. Mientras pensaba vi entonces a una pareja enamorada, y sus recuerdos me llegaron a la mente con mas fuerza todavía. Después de que nos separamos me había obligado a olvidarlo, pero esa tarde vi su cara en cada persona que estaba en la plaza, y en mi caminata trataba de olvidar esos recuerdos. Cerca del parque donde estaban los enamorados había un cine al que frecuentábamos de vez en cuando, pase por el bar en donde nos conocimos, por la biblioteca en donde solíamos pasar ratos en silencio solo para leer y disfrutar de nuestra compañía, su restaurante favorito, y así sucesivamente, lugares en d