

# EL USO DE SITUACIONES HUMORÍSTICAS EN PREESCOLAR: ATRIBUCIONES MENTALISTAS EN EL LENGUAJE INFANTIL

**Mario Fernando Gutiérrez Romero**  
Universidad Cooperativa de Colombia

## INTRODUCCIÓN

En este artículo examino la relación existente entre comprensión de eventos incongruentes y el lenguaje mentalista que le da sentido a dicha comprensión, tomando en consideración que este puede ser un reflejo de procesos cognitivos relacionados con la denominada Teoría de la Mente. Para Astington (1999) ciertamente el término *Teoría de la Mente*<sup>1</sup> es extenso, aunque conserva un eje en la idea que la comprensión de la interacción social se basa en la atribución de creencias, deseos, intenciones y emociones a las personas. Anteriores estudios han mostrado correlaciones significativas en el desempeño de situaciones tradicionales sobre TM y habilidad lingüística (Hughes & Dunn, 1997) y Astington ha llegado a afirmar que sin un lenguaje sería imposible la existencia de una Teoría de la Mente (1999).

La investigación que indaga el concepto de Teoría de la Mente ha sido profusa en número de trabajos realizados, metodológicamente ha tenido su eje central en la tarea denominada de “falsa creencia” creada por Wimmer & Perner (1983) con el propósito de determinar la presencia, en niños de tres a cinco años de edad, de capacidades propias a dicha teoría. A partir de éste trabajo se demostró que de los 3 a los 5 los niños empiezan a ser capaces, no sólo de atribuir creencias a otros y a sí mismos, sino también de entender que la representación que uno mismo, o una tercera persona, tiene de unos hechos puede cambiar o diferir.

Estudios realizados en la última década han puesto el énfasis en la característica definitoria de las transformaciones de ese sistema conceptual llamado TM. Si bien ahora hay un cierto acuerdo sobre la imposibilidad de pensar a la Teoría de la Mente como un sistema conceptual estructurado explícitamente, rechazando así la idea de ser una *teoría* en el sentido estricto en tanto el individuo ni siquiera es conciente de poseer dicha teoría, es cierto que, implícitamente, se convierte en un sistema inferencial predictivo cuyos cambios tienen regularidades complejas que es necesario abordar.

## TEORÍA DE LA MENTE Y ATRIBUCIÓN MENTALISTA

La TM como mecanismo psicológico que permite entender a las personas o personajes, utiliza la atribución mentalista como forma de dar sentido a las acciones de los mismos (Núñez, 1993). Desde una postura intencional (Dennet, 1978) se defiende el poder predictivo de los estados mentales atribuidos a algunos sistemas (sistemas intencionales), pero no se compromete en postular o no su existencia psicológica, considerando la atribución de creencias y deseos como una forma útil de entender el comportamiento de organismos complejos. El criterio para la atribución de estados mentales a un determinado organismo lo impone la utilidad que ello tenga para un sistema concreto en un ambiente determinado.

---

<sup>1</sup> Denominada de ahora en adelante TM

Los estados mentales como creencias y deseos, y su atribución, tienen una importancia fundamental en el estudio de la mente infantil ya que pueden considerarse como los estados mentales básicos correspondientes a las dos grandes categorías de la actividad humana: la cognición y la volición (Searle, 1983). En su calidad de estados mentales las creencias y los deseos se distinguen por tres cualidades: a) tiene que ver con la relación que establecen entre la mente del sujeto y el mundo físico y social que le rodea y establecen una relación entre la mente del sujeto que conoce e interpreta y su entorno, b) contienen como propiedad intrínseca de todo estado mental el ser intencionales y c) tanto las creencias como los deseos poseen un contenido proposicional, esto es, pueden ser expresadas lingüísticamente, lo que no es cualidad necesaria de otros estados mentales como el amor y el odio (Dennet, 1978).

Para Dennet (1978) pueden identificarse en la atribución mentalista distintos órdenes de intencionalidad: un primer orden para aquellos sistemas que sólo tengan un estado acerca de un estado de hechos; un segundo orden para estados mentales acerca de otros estados mentales, un tercer orden con una doble recursión y así hasta un número "n" de recursión. Desde este punto de vista se puede aceptar un análisis de la intencionalidad desde las actitudes proposicionales pero no considerándolas símbolos formales manipulados por la mente sino como enunciados útiles en la medida en que sus predicados puedan proyectarse y predecir el comportamiento de un determinado organismo.

Así, Dennet al definir los criterios mínimos por los que puede determinarse que se resuelve un problema mediante el uso del sistema de inferencias denominado TM, establece la necesidad de un orden dos de intencionalidad, lo que significa tener una creencia sobre la creencia de otro individuo y hacer o predecir algo en función de esa creencia, independientemente del estado real de los hechos. El aporte de esta perspectiva es el acceso al estudio empírico de la intencionalidad (mediante los criterios comportamentales para la atribución) que ha sido ampliamente aprovechado por los psicólogos evolutivos y los etólogos para el estudio del origen y desarrollo de una teoría de la mente.

El uso de términos mentales por parte de los niños constituye la evidencia empírica de la temprana capacidad de éstos para explicar su mundo a partir no sólo de la acción de los objetos o personas, sino sobretodo de los estados mentales de estos últimos. Tal como lo afirma Perner (1991), lo más sorprendente es evidenciar que el niño opera a partir de un sistema que privilegia a las personas como agentes causales que realizan cambios intencionales en su entorno.

Este sistema es la teoría, según Riviére (1994), con la cual funcionan los niños hasta los cuatro años de edad aproximadamente; puede afirmarse entonces que existe una estrecha relación entre la adquisición de términos mentales y el desarrollo de una teoría de la mente en los niños o la capacidad de atribuir estados mentales. Se estudiará entonces, la evolución de la atribución mentalista como parte de lo que se denomina teoría de la mente, analizando la función de las atribuciones en relación con el evento incongruente, siendo éstas producidas espontáneamente por los sujetos al resolver una tarea humorística tal como ha encontrado Puche (1995).

## **TEORÍA DE LA MENTE Y LENGUAJE DEL PREESCOLAR: MÁS ALLÁ DE LA SITUACIÓN DE LA FALSA CREENCIA**

Diversos aspectos lingüísticos del preescolar han sido abordados mostrando que existe una relación directa entre las habilidades lingüísticas de orden pragmático y semántico y la comprensión de sistemas

intencionales y sociales. Frith, Happé & Siddons (1994) han discutido la importancia de destrezas de orden pragmático en la adaptación a la vida social en tanto los estados mentales interpretan adecuadamente las situaciones sociales. Moore, Gilbert & Sapp (1995) han encontrado diferencias significativas para la comprensión de la semántica y la pragmática que tienen niños de 4 años frente a los verbos *querer* y *necesitar* pero no en los niños de 3 años, y Schwanenflugel, Henderson & Fabricius (1998), han propuesto que se pueden identificar cambios en la organización de verbos cognitivos durante los años de escuela elemental de tal manera que algunas palabras –estimar, creer, razonar, pensar y preguntar- son más ciertas que otras y que estas cambian con el tiempo y que la distinción entre los significados de unas y otras también varía.

Wilde & Astington (1999) han establecido que cambios en el sistema conceptual mentalista transforman la competencia lingüística pero que esta relación no es recíproca, y que una habilidad lingüística es necesaria para un desempeño eficiente en los diversos Test utilizados para establecer si se posee o no un sistema conceptual mentalista. Esta necesidad sería una de las hipótesis explicativas de las fallas recurrentes de preescolares menores en situaciones como la Falsa Creencia en tanto la complejidad lingüística de la tarea le impide darle un sentido a las consignas utilizadas (Chandler, Fritz & Hala, 1989).

La mayoría de investigaciones han utilizado la situación de la Falsa Creencia, sin embargo es necesario avanzar metodológicamente en la comprensión mentalista infantil y buscar formas novedosas de acceder a este proceso mental. No se discute la importancia de la situación de la falsa creencia, desde la psicología del razonamiento científico se ha discutido su valor: Desde los 3 años aproximadamente los niños comienzan a ser capaces de pensar sobre el pensamiento como una actividad que ellos y otros emplean y utilizan estados mentales como deseos e intenciones para explicar este pensamiento y por lo tanto el comportamiento de otros (Flavell, 1992).

Tempranamente entonces, los niños muestran una cierta conciencia epistemológica, en tanto hacen referencias a sus propios estados mentales usando verbos denominados “mentalistas” como pensar y saber (Olson, D., Astington, J. 1986; citado por Kuhn, et. al. 2000a). Sumado a lo anterior, representaciones en conflicto de un mismo evento vienen a ser entendidas como producto del pensamiento diverso de individuos; de tal manera la falsa creencia se instaura en tanto las afirmaciones son hechos que pueden ser correctos o incorrectos en su representación de la realidad.

El recorrido experimental de los estudios en TM, basado mayoritariamente en la tarea de la falsa creencia ha dado resultados relevantes, pero se han sugerido varias alternativas de estudio entre ellas el humor. Reddy (1991, citado en Puche, 1998), realizó un estudio de las conductas humorísticas de los bebés (bromas, tomaduras de pelo) en el cual manifiesta que estas conductas constituyen un poderoso mecanismo cognitivo para comprender la intención. Mayes, Klin & Cohen (1994) realizaron un estudio acerca de la comprensión de la falsa creencia en niños de 36 a 60 meses, comparando el rendimiento de los niños en la tarea estándar y en la situación de falsa creencia que implicaba humor.

Puche & Lozano (1995) realizaron un estudio con niños de tres y cuatro años en que se buscaba conocer los mecanismos subyacentes a la comprensión de la tira cómica y el chiste gráfico, así como también esclarecer cómo se dan las funciones sintagmáticas y paradigmáticas a partir de la lectura de textos gráficos. Estos estudios han examinado el desempeño de los sujetos frente a objetos humorísticos diferenciados, avanzando en la definición de la naturaleza de las operaciones comprometidas así como en

el papel que pueden cumplir en el propio desarrollo cognitivo, estas operaciones son de tipo narrativo y atributivo frente a la tira cómica.

Tradicionalmente se ha abordado la comprensión mentalista como un proceso derivado y restringido por el desarrollo cognitivo y son pocos los abordajes que se han realizado en la escuela. En estudios sobre razonamiento científico infantil se ha afirmado que la capacidad de distinguir el estado mental de otro en función del conocimiento que este posea y distinguirlos de sus propias creencias, es un avance significativo para establecer cómo el origen del conocimiento se relaciona con una dimensión objetiva de conocimiento (Kuhn, 2000a). Una vez se halla desarrollado completamente el concepto de falsa creencia los productos de conocimiento estarán ligados a su fuente generativa y estará abonado el terreno para la aparición de un pensamiento científico inicial, en el cual las creencias están aceptadas como validas en tanto deriven de un recurso cognitivo confiable como la inferencia.

Específicamente, la relación entre nivel de desarrollo de la teoría de la mente y la habilidad para aprender por instrucción y colaboración ha sido explorado encontrándose una relación significativa (Astington & Pelletier, 1996), Gardner (1991, citado por Astington, 1999) por su parte, ha sugerido que la posesión de un sistema conceptual mentalista favorece la interpretación de textos históricos. La necesidad de hablar de sus propios pensamientos y emociones en un trabajo en grupo involucra un sistema predictivo e inferencial sobre los estados mentales de sus compañeros de actividad.

Por lo tanto, el interés de esta investigación es comprender aspectos relacionados con el lenguaje mentalista motivado por los objetos humorísticos seleccionados. En esta investigación se utilizaron tiras cómicas mentalistas, en tanto se han identificado en su comprensión operaciones de tipo narrativo y atributivo y se tomaron en cuenta las atribuciones mentalistas que alcanzaron un orden dos de intencionalidad según la clasificación propuesta por Dennet (1978). Se propusieron como objetivos a) estudiar la evolución de la atribución mentalista como parte de lo que se denomina teoría de la mente y b) establecer la relación existente entre las atribuciones mentalistas producidas espontáneamente por los sujetos y el evento incongruente planteado en la tira cómica. Se tenían como hipótesis que a) Siendo la atribución mentalista un índice de un sistema conceptual mentalista, este debía aumentar en cantidad y orden a medida que avanzara la edad y b) Estas atribuciones darían un sentido de interacción social a los personajes textuales.

## MÉTODO

### *Participantes*

La población estuvo compuesta por 240 niños y niñas con edades comprendidas entre los 2.5 y los 4 años de edad, inscritos en cuatro grupos según sus edades: Maternal A (Grupo A, promedio 2.7 años), Maternal B (Grupo B, promedio 3.2 años), Prejardín (Grupo C, promedio 3.5 años), y Jardín Infantil (Grupo D, promedio 4.4 años), de un Centro de Atención Integral del Instituto de Bienestar Familiar Colombiano, ubicados en el estrato socio-económico 3 según la clasificación de las Empresas Públicas de Santiago de Cali. La muestra la conformaron 40 preescolares (20 niños y 20 niñas) entre los 30 y los 50 meses de edad seleccionados al azar a través de un programa de computador (SPSS), en esta selección solo participaron los niños que recibieron autorización escrita de sus respectivos padres de familia. Los rangos de edad para

dichos grupos son de 5 meses, conformados por 10 sujetos en igual proporción de niños y niñas: Grupo A: [30-35] meses, Grupo B: [35-40] meses, Grupo C: [40-45] meses, Grupo D: [45-50] meses.

## **DISEÑO EXPERIMENTAL: SISTEMA DE VARIABLES Y CONTROL EXPERIMENTAL**

Esta fue una investigación experimental de carácter exploratorio, en la cual se empleó una situación de resolución de problemas en la que el sujeto actuaba como un agente. Las tareas humorísticas son consideradas tareas de resolución de problemas porque la solución es requerida antes de que la broma sea entendida, ellas plantean una incongruencia que debe ser resuelta, el sujeto indaga la relación que el texto le plantea con hipótesis que responden a preguntas que él mismo se formula. Abordar el problema planteado por la tira cómica y resolver la incongruencia, no supone ni requiere una explicitación verbal que de cuenta de la misma. Desde diversas orientaciones teóricas ha quedado establecido que la capacidad del niño para explicar verbalmente un problema resulta posterior, en meses y a veces años (Karmiloff-Smith, 1984).

Se operacionalizó un diseño experimental; la variable independiente fue un estímulo humorístico gráfico -tira cómica- con dos valores: incongruente y neutra. El hecho de que las tiras cómicas promuevan las atribuciones (de intenciones, de estados mentales, de emociones) y que en términos generales, la teoría de la mente se conciba como la atribución del sujeto de estados mentales a otros individuos y a sí mismo, las convierte en el objeto humorístico gráfico escogido para abordar su estudio; la variable atributiva es la edad.

Se realizó un estudio transversal comparando la elección de la alternativa incongruente a través de cuatro intervalos de edad diferentes, esta estratificación debe su origen a los variados estudios que abordan la correspondencia entre evolución del humor y evolución de periodos de desarrollo (McGhee, 1979) y en estudios sobre los mecanismos implicados en la comprensión de la incongruencia en distintos objetos humorísticos y su evolución con la edad, que han tomado la misma vía (Puche, 1998).

El control experimental abarcó cuatro criterios: selección al azar de la muestra, edad, género y el contrabalanceo en la presentación de las tiras cómicas. El contrabalanceo consistió en la presentación de la tira cómica del Barco (B) en primer lugar y la tira cómica del Avión (A) en segundo e intercambiadas sucesivamente. Esto debido a que el contenido de las historietas Barco y Avión era isomórfico, relacionándose con medios de transporte y sus estructuras se basan en la condición *presencia* - ausencia de elementos – *presencia* de hecho incongruente.

## **INSTRUMENTOS EXPERIMENTALES Y DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Cada tira cómica (versión neutra e incongruente) está constituida por tres viñetas, cada viñeta es de 17 cm. x 12 cm. separada una de otra por un espacio de 1 cm. y en total mide 53 cm. de largo x 12 cm. de ancho. Ninguna de las tiras cómicas contiene texto escrito, únicamente imágenes las cuales están dibujadas en cartulina blanca recubierta por un acetato transparente.

Se utilizaron dos situaciones experimentales (Barco y Avión), cada una de ellas está compuesta por dos parejas de tiras cómicas, conformada cada pareja por una versión incongruente y una versión neutra

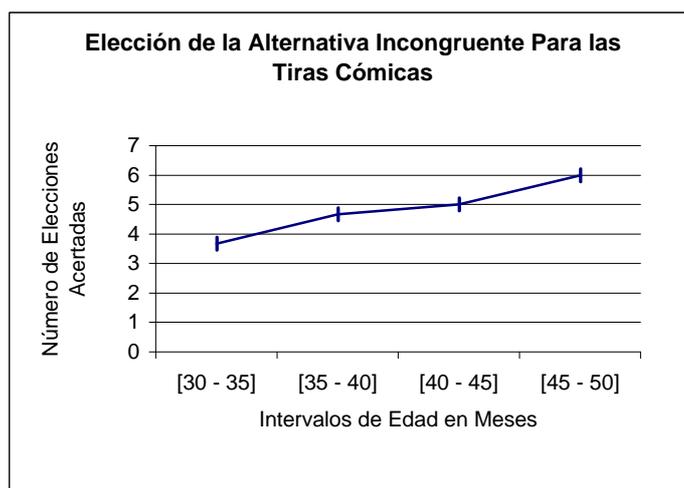
compartiendo personajes, ambientación, primera y segunda viñeta. Igualmente se utilizó como familiarización otra tira cómica con las mismas características (Jirafa). Se realizó con cada niño una situación de familiarización, la cual consistía en la presentación de la tira cómica Jirafa en sus dos versiones (neutra e incongruente). En ésta situación se producía un intercambio entre el niño y el experimentador en el cual éste explicaba a aquel en que consistía la tarea, es decir que esta situación de familiarización se constituía en un primer acercamiento entre el niño y el experimentador y entre el niño y la tarea.

Se presentaba al niño la tira cómica del Barco en alguna de sus dos versiones, se le decía "te voy a mostrar unas láminas y quiero que me cuentes que es lo que ves en ellas". Después se le presentaba la otra versión de la tira cómica, se le pedía lo mismo sin retirar la anterior versión sino simplemente ubicándola un poco más alejada del borde de la mesa. Se prosigue pidiendo al niño que escoja, para dos tipos de consigna, la tira cómica más "chistosa". La información era recopilada a través de grabaciones y se asignaba un puntaje de 1 a la elección de la alternativa incongruente y a la elección de la alternativa neutra; las frases eran segmentadas de la verbalización total para asignárseles el valor de 1 a cada una, las categorías de intencionalidad eran calificadas por separado.

## RESULTADOS

Los criterios utilizados para clasificar los resultados son a) escogencia de la alternativa incongruente como indicador exitoso de la resolución de la tarea al comprender la relación incongruente que plantea el texto y b) la comparación entre el porcentaje de uso de verbos mentalistas y expresiones conductuales en las producciones verbales de los sujetos. Dichas producciones se segmentaron por enunciados utilizando la definición planteada por Ducrot, según la cual, un enunciado es una unidad de sentido compuesta por una o varias frases.

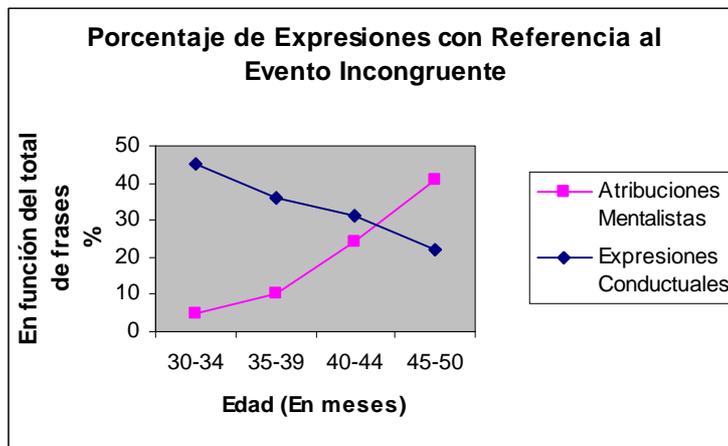
Grafica 1



La gráfica 1 presenta el número de sujetos que seleccionaron la alternativa incongruente en los diferentes intervalos de edad. Se observa que hay un aumento progresivo en el promedio de identificación de la alternativa incongruente a través de los diferentes intervalos de edad, aumentando aproximadamente

al doble entre el intervalo de menor edad (Grupo A, 30-35 meses) y el de mayor edad (Grupo D, 45-50 meses). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas con  $X^2$  entre los grupos B y D ( $X^2 = 4,27$ ).

**Grafica 2**



La gráfica 2 especifica el porcentaje de frases que contienen expresiones mentalistas en la producción verbal espontánea de los sujetos según los diferentes intervalos de edad, a la vez que lo compara con el porcentaje de expresiones conductuales. Puede observarse un ascenso en el número de expresiones que contienen verbos mentalistas, teniendo su máximo valor en el intervalo 45-50 meses (Grupo D), el cual es el único que muestra atribuciones mentales para todas las tiras cómicas.

## DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

Se planteó la indagación empírica de la atribución mentalista como parte de lo que se denomina teoría de la mente, analizando la función que estas cumplen para la comprensión del evento incongruente de las tiras cómicas. Los promedios de elección de la alternativa incongruente permanecieron en aumento constante a través de los diferentes intervalos de edad, lo que ya han puesto de manifiesto otros estudios (Puche & Lozano, 1998). La consigna le planteó al niño el establecimiento del estado mental que tendría otro sujeto con relación a la comprensión que éste tiene de un mismo estado de hechos (tira cómica), lo que la constituye en un problema de complejidad al elevar la demanda representacional necesaria para la resolución del problema.

No se encontraron diferencias significativas para la variable género ( $X^2 = 2,112$ ). Entre los Grupos A (30– 35 meses) y D (45–50 meses) se encontraron diferencias estadísticamente significativas,  $X^2 = 4,2714$ ; a esta edad, según diferentes investigaciones en TM, los niños ya han adquirido una cierta capacidad metarrepresentacional, es decir la capacidad de representar la propia relación representacional (Perner, 1991). Los datos obtenidos en este estudio van en la misma vía de los estudios tradicionales de teoría de la mente, los cuales subrayan que el período entre los 3 y los 4 años es decisivo para el desarrollo de la capacidad mentalista, por cuanto es aquí cuando se alcanza la capacidad metarrepresentacional.

Se mostró que a esta edad los niños empiezan a ser capaces de atribuir creencias a otros y a sí mismos, esto es producto de operaciones que se despliegan a medida que avanza el desarrollo de los

niños, produciendo éstos tempranamente atribuciones mentales de primer orden para alcanzar atribuciones de segundo grado en edades posteriores, siendo estas indicadores de la presencia y evolución de la capacidad mentalista.

El aporte de este estudio está en mostrar cómo las atribuciones producidas espontáneamente por los sujetos al abordar las tiras cómicas aumentaron progresivamente en el número de frases que contenían verbos mentalistas y la relación que tenían estas con el evento incongruente, pasando de 5% en el primer intervalo a 41% en el cuarto intervalo. La producción de frases con esta clase de contenido sería un indicador de la presencia de un sistema conceptual mentalista que permitiría la realización de inferencias sobre las razones del comportamiento y los sentimientos que acompañan a los personajes de la tira cómica, estas inferencias se basarían en entidades no observables, en nuestro caso estados mentales y su correspondiente atribución.

De todas las frases producidas espontáneamente por los sujetos se destacaron algunas dada su estrecha relación con el evento incongruente contenido en las tiras cómicas. Estas frases llenaban de sentido el evento incongruente al atribuir sentimientos al personaje humano de la tira cómica, ocasionados estos sentimientos por las acciones de los personajes no humanos hacia los primeros. Wilde, Astington & Gopnik (1988) ya han señalado que la presencia de TM establece la existencia de un conjunto coherente de explicaciones sobre los vínculos causales entre estados mentales y conductas, a partir de los cuales pueden predecirse las acciones futuras.

Las frases que contenían verbos mentalistas tenían relación con el evento incongruente y se destacaba que las atribuciones de sentimientos y creencias que realizaron los niños se llevaron a cabo independientemente de los personajes y que eran explicativas de las acciones de los mismos. Las atribuciones pudieron clasificarse como teorías implícitas en el sentido de Wilde, Astington & Gopnik (1988) dado que los niños no se quedaron en la observación de la realidad inmediata de la tira cómica sino que a través de las atribuciones fueron más allá del contenido propuesto convirtiéndose en elementos explicativos de los hechos del objeto humorístico.

Las tiras cómicas como objetos humorísticos permitieron estudiar el surgimiento y evolución de la atribución mentalista y su utilización con respecto al contenido mismo del objeto humorístico; igualmente fue posible rastrear indicadores de una capacidad mentalista desde una edad temprana. Se logró además explorar y situar momentos claves en la comprensión de la tira cómica, situándola alrededor del tercer intervalo de edad (40-45 meses).

Las atribuciones mentalistas que produjeron los niños de manera espontánea tuvieron relación estrecha con los eventos incongruentes que planteaban las distintas tiras cómicas. Los niños tendieron por medio de la atribución a darle un sentido a las acciones de los personajes, a complementar la historia con esos elementos que no forman parte del contenido explícito del texto. Quienes produjeron mayor número de atribuciones fueron los niños de mayor edad, Grupo D (45-50 meses), pudiendo decirse que gracias a la posesión de una teoría de la mente -como mecanismo psicológico- lograron entender a los personajes de la tira cómica utilizando la atribución mentalista como forma de dar sentido a las acciones de los mismos.

En torno a la propuesta de Astington (1999), sobre los cambios en el sistema conceptual mentalista y su relación con la competencia lingüística, se puede discutir que el funcionamiento lingüístico de los preescolares se ve favorecido con la utilización consciente y contextualizada de descriptores mentalistas

que introducen referentes emocionales a los contenidos gráficos presentes en el objeto humorístico. La expresión lingüística entonces, toma un giro hacia la interpretación social intuitiva de las acciones de los personajes textuales, infiriendo sus motivos a partir de las creencias de los personajes.

Se ha propuesto que un sistema conceptual mentalista es uno de los fundamentos de las habilidades metacognitivas (Kuhn, D., Cheney, R., Weinstock, M., 2000<sup>a</sup>; Flavell, J., Mumme, D., Green, F., Flavell, E., 1992; Astington, J., 1998). Un uso conciente y contextualizado que permite inferir acciones y motivos basados en las creencias atribuidas a personajes es muestra de las capacidades de alto nivel de distanciamiento representacional (Sigler, I. 1997) que presentan los preescolares cuando el material utilizado lo permite.

Abordar entonces material de trabajo alternativo en las aulas de los preescolares, y en este caso objetos humorísticos, es una manera de promover el uso de procesos cognitivos de una manera significativa, permitiendo así una identificación, tanto de las capacidades y desempeños de los niños en tareas que involucran un conocimiento intuitivo y específico del lenguaje, como de las restricciones que operan en el desarrollo cognitivo del niño. Este abordaje experimental de un concepto ya clásico como es el de Teoría de la Mente, acerca al docente al funcionamiento mental del preescolar con materiales que están al alcance de todos y que presentan la ventaja de ser enmarcados en un ambiente lúdico para los niños.

## CONCLUSIONES

Se tenía como hipótesis que a) Siendo la atribución mentalista un índice de un sistema conceptual mentalista, este debía aumentar en cantidad y orden a medida que avanzará la edad y b) Estas atribuciones darían un sentido de interacción social a los personajes textuales. Ambas hipótesis encuentran sustento empírico en este trabajo: cambios en el sistema conceptual mentalista modifican significativamente el desempeño de escolares ante situaciones que involucran una interacción social presentada textualmente.

Los niños utilizaron las atribuciones mentalistas para darle sentido a las acciones de los personajes enriqueciendo así tanto la interacción de los personajes, como para inferir las causas de los comportamientos. En este sentido y en relación con las causas del comportamiento, los niños mayores explican las acciones en función de las creencias y no de los deseos, siendo esto un índice de la naturaleza representacional del sistema explicativo infantil. Las exigencias cognitivas de las tiras cómicas favorecen la utilización de un lenguaje rico en atribuciones de segundo grado que enriquecen aun más la maravillosa experiencia de estar en preescolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTINGTON, J. W. (1998). Theory of mind goes to school. *Educational Leadership* Vol. 56. (3). 46-48.
- ASTINGTON, J. W., & PELLETIER, J. The language of mind: Its role in learning and teaching. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of Education and Human Development: New models of learning, teaching and schooling*. Oxford. Blackwell. 1996. 593-619.
- CHANDLER, M.; FRITZ, A.; HALA, S. Small scale deceit: Deception as a marker of 2-3 and 4-years-old's early theories of mind. *Child Development*. Vol. 60. 1989. 1263-1277.
- DENNET, D. (1978): *Brainstorms. Essays on Mind and Psychology*. Cambridge. MIT Press.

- FLAVELL, J.; MUMME, D.; GREEN, F.; FLAVELL, E. (1992): Young children's understanding of different types of beliefs. *Child Development*, Vol. 63. 960-977.
- FRITH, U.; HAPPÉ, F.; SIDONS, F. (1994): Autism and theory of mind in every day life. *Social Development*. Vol. 3. 108-123.
- HUGHES, C.; DUNN, J. (1997): "Pretend you didn't know": Young children's talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development*. Vol. 12. 477-499.
- KARMILOFF-SMITH, A. Children's Problem Solving. In: M.E. Lamb.; A. Brown.; B. Rogoff (Ed.). *Advances in Developmental Psychology*. Vol. 3. Hillsdale, NJ.
- KUHN, D.; CHENEY, R.; WEINSTOCK, M. (2000): The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*. Vol. 15. 309 –328.
- MAYES, L.; KLIN, A.; COHEN, D. (1994): The effect of humor on children's developing theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*. Vol. 12.. 555-561.
- MCGHEE, P. E. (1979). *Humor: it's origin and development*. San Francisco. W.H. Freeman.
- MOORE, C.; GILBERT, C.; SAPP, F. (1995): Children's comprehension of the distinction between want and need. *Child Language*. (22). 687-701.
- NÚÑEZ, M. (1993): *Teoría de la mente: Metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural*. Tesis de Doctorado. Madrid.
- PERNER, J. (1991): *Comprendiendo la Mente Representacional*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- PUCHE, R.; LOZANO, H. (1995): Paradigma y sintagma: Chiste gráfico y tira cómica. Un estudio experimental. *Infancia y Aprendizaje*. (No 84). 99-113.
- PUCHE-NAVARRO, R. & LOZANO-HORMAZA, H (1998): *Chiste y representación: un estudio empírico con niños de 3 y 4 años*. Informe de investigación. Cali. Universidad del Valle.
- PUCHE-NAVARRO, R. & LOZANO-HORMAZA, H. (1995): Paradigma y sintagma: chiste gráfico y tira cómica. Un estudio experimental. *Infancia y Aprendizaje*. (84). 99-113.
- RIVIÉRE, A.; SARRIA, E.; NÚÑEZ, M. El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En: Rodrigo, M. (E). *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid. 1994. 47-77.
- SCHWANENFLUGEL, P.; HENDERSON, R.; FABRICIUS, W. (1998): Developing organization of mental verbs and theory of mind in middle childhood: Evidence from extension. *Developmental Psychology*. Vol. 34. (3). 512-524.
- SEARLE, J. (1983): *Intentionality*. New York. Cambridge University Press.
- SIGLER, I. (1997): Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 78. 13-29.
- WILDE, J.; Astington, J. (1999): A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*. Vol. 30 (No 1).. 88-101.

WILDE, J.; ASTINGTON, J.; GOPNIK, A. KNOWING (1988): You've Changed Your Mind: Children's understanding of representational change. In: J.W. Astington, P.L Harris & D.L Olson (Eds). *Developing Theories of Mind*. New York. Cambridge University Press.

WIMMER, H.; PERNER, J. (1983): Beliefs about beliefs. *Cognition*. Vol 13. 103-128..

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**