

## **ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA MATERNA DURANTE LA LECTURA DE CUENTOS DE CONTENIDO ENGAÑOSO**

**María José Rabazo Méndez**  
**José Castillo Vaquera**  
**Juan Manuel Moreno Manso**  
Facultad de Educación  
Universidad de Extremadura

### **RESUMEN**

El propósito de esta comunicación es describir el carácter de las interrupciones maternas en una actividad cotidiana de lectura de cuentos de contenido engañoso y analizar las diferencias en función de la edad de los niños. Según el contenido, las interrupciones se han agrupado en tornos a cuatro tipos de actos de habla: de contenido asertivo, de contenido interrogativo, contenido directivo y contenido expresivo.

Se presentan los datos pertenecientes a una muestra exploratoria formada por 23 díadas de madres-hijos.

Las medidas lingüística maternas recogidas han sido la frecuencia de las interrupciones así como el contenido de las mismas.

Las conclusiones más destacadas son las siguientes: Existen diferencias significativas en cuanto a la frecuencia con que las madres ininterrumpen la lectura de los cuentos en función de la edad; el número de interrupciones fue mayor en el caso de las madres que leían a niños de 3 años que cuando lo hacían las madres con sus hijos de 5 años.

Existe coincidencia en el punto del cuento en que las madres interrumpen sus lecturas para aclarar alguna situación del mismo, generalmente coincide con la trama de engaño del propio cuento.

En cuanto a los tipos de actos de habla, las interrupciones de tipo asertivo y de tipo expresivo son las más utilizadas por las madres durante la lectura, existiendo diferencias en función de la edad, siendo con los más pequeños con los que utilizan más este tipo de interrupciones. Emplean un vocabulario de tipo mentalista y de tipo emocional en el mayor número de casos para resaltar o aclarar algunas de las situaciones relacionadas con la trama de engaño.

**PALABRAS CLAVES:** Actividad lingüística, lectura de cuentos, contenido de engaño.

## INTRODUCCIÓN

La habilidad para comprender y atribuir en los otros estados mentales como las creencias, emociones, deseos, intenciones y conocimiento, que pueden ser distintos a los nuestros y distintos también del estado real de los hechos, es una capacidad muy importante del desarrollo socio-emocional de los niños. A través de esta capacidad los niños pueden comprender las acciones de las personas como producto de estados mentales internos (creencias, deseos, etc.) y por tanto pueden realizar predicciones sobre el comportamiento humano. Esta comprensión resulta fundamental para entender la conducta de los demás y coordinarla con la nuestra, haciendo así posible la interacción social (Villanueva, Clemente y García, 2002) y posibilita la realización de conductas tendentes a generar en otros un estado mental que no corresponde con la realidad (creencia falsa) y además intenta sacar partido de ello (Sotillo y Rivière, 2001).

Distinción entre conducta accidental y conducta intencional, entre deseos y realidad y entre verdad y engaño, regulación emocional, son aspectos que son posibles gracias a esta comprensión. ¿Pero cómo llegan los niños a dar significado a lo que hacen las personas? ¿Cuál es la contribución de los cuidadores principales a la comprensión de la mente y a través de qué mecanismos ofrecen su “andamiaje”?

Diversos autores han contribuido a una interpretación cultural del desarrollo de los estados mentales.

Vygotsky, (1978), Hobson, (1991), Johnson, (1988), Harris, (1991), Astington y Gopnik, (1991) Bruner, (1990), Dunn; (1988 al 1991); Trevarthen, (1982); Whiten, (1991), conceden una importancia primordial a factores como la empatía, el afecto y la simulación como vía 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 ser capaz de imaginarse a él mismo en la misma situación y simular los mismos sentimientos, deseos o emociones.

Para Cole (1995), la mente se ha desarrollado entre y por medio de la cultura, cuyos productos actuarían de recipiente material del *pensamiento sobre los demás*.

Montgomery (1997) plantea que nuestra concepción y nuestro 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) plantean 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 y cols. (2001) ofrecen 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.

Bruner (1990, 1997), Carrithers (1991) y Nelson (1981) destacan la “narratividad” como proceso a través del cual el niño puede comprender a los personajes de una acción, sus expectativas, intenciones, creencias, motivos y las consecuencias de sus acciones a partir de sus estados mentales. Esos guiones o estructuras narrativas ayudan a organizar el conocimiento y permiten crear expectativas sobre la secuencia de los acontecimientos y permitirían al niño pensar en cualquier actividad como una secuencia coordinada de sucesos que incluirían dos componentes, lo que Bruner (1986) denomina el componente conductual y los argumentos de la acción: el agente, la situación, los instrumentos, etc. y el interno o intencional de los acontecimientos: lo que se conoce o no, lo que se piensa o no, lo que se siente o no.

Autores como Dunn, Bretherton y Munn (1987), Furrow, Moore, Davidge y Chiasson (1992), Moore, Furrow, Chiasson y Patriquin (1994) y Stern (1985) han investigado en el área de la producción, adquisición y comprensión del lenguaje mentalista la influencia del lenguaje adulto.

Sin embargo, a la luz de los resultados no se pueden establecer relaciones causales entre el discurso materno y las capacidades mentalistas en los niños.

Recientemente se ha empezado a examinarse la relación entre el habla adulta y el desarrollo de competencias mentalistas en torno a la actividad conjunta de la lectura de cuentos, situación interactiva más tradicional en todos los hogares, recurso que, por otra parte, ha sido investigado en relación a los procesos de categorización y adquisición lingüística, desarrollo alfabético (Bruner, 1975, 1986; Ninio, 1983; Gram y Sippola, 1995; Baudier, Fontaine y Pecheux, 1997; Del Río y García, 1996; Bornstein y Haynes, 1998; Peralta y Salsa, 2001)

Según las investigaciones en este campo, durante la lectura de cuentos, los adultos suelen producir enunciados que se refieren 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), que las demandas del adulto varían con arreglo a la edad de los niños (Deleau y cols., 1993; Pelligrini y cols., 1985), que son sensibles a la edad y al nivel lingüístico de los niños (Adrián y Clemente, 2002; Goicoechea y Clemente, 2005), entre otros.

Bruner (1975, 1983) 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, esta 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 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 su comprensión ofreciendo explicaciones. De esta manera ambos, conjuntamente, estructuran 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 va aumentando (Rogoff, 1989).

De los diversos aspectos que pueden abordarse al estudiar la interacción temprana materno-infantil, en este trabajo nos interesa analizar si existen diferencias en los actos de habla utilizados por las madres durante una actividad de lectura de cuentos de contenido engañoso en función de la edad de sus hijos.

## **METODOLOGÍA**

### **Muestra**

Se trabajó con una muestra de 23 diadas de madres y sus hijos residentes en Badajoz. Las madres participaron de forma voluntaria y se estableció el contacto a través del alumnado de magisterio de la Facultad de Educación. Los niños tenían 3 años (N=12), y 5 (N=11), situándose la media de edad en torno a 50,4 meses (4,2 años). De ellos, 13 eran niñas y 10 eran niños. La edad de las madres se situó entre los 23 y los 39 años, siendo la media 32,27. El nivel socioeconómico de las de las familias era de medio-alto.

## **Instrumentos**

Los instrumentos que hemos utilizado han sido dos cuentos de contenido engañoso extraídos de las páginas siguientes:

<http://herver.musicaviva.com.ar/Gatobotas.html>

<http://herver.musicaviva.com.ar/Blancanieves.html>

*EL Gato con Botas y Blancanieves.*

En estos dos cuentos se abordan las formas que pueden adquirir el engaño, la trampa y la mentira, se describen los procesos de planificación de los engaños y las mentiras y las consecuencias que se derivan tanto para el embustero como para la víctima. Este tipo de contenidos aparecidos en los cuentos elicitaban en las madres comentarios, expansiones explicativas sobre los contenidos así como conclusiones de tipo moral referidas a las fechorías de los personajes y a sus consecuencias o dirigiendo la atención del niño hacia aquellos aspectos de la historia que aportan información clave para desenmascarar al mentiroso.

## **Procedimiento**

El criterio para elegir estos cuentos ha sido que cumplen los requisitos que deben concurrir cuando hablamos de engaño: 1) dos sujetos que compiten; uno de ellos – el que miente – tiene intención de engañar al otro; 2) quien miente usa estrategias manipulativas del estado mental del otro, dando al competidor información falsa (u ocultándole la verdadera) para crear en él una creencia falsa sobre un contenido; 3) como consecuencia, quien miente consigue su objetivo: proporciona al otro una creencia falsa; 4) como consecuencia, quien miente consigue su objetivo: proporciona al otro una creencia falsa (Bennett, 1976)

La consigna dada a las madres era “leer y comentar (si es que lo hace) un cuento a su hijo o a su hija de la forma en que habitualmente lo hace. Usted puede leer el cuento las veces que estime oportuno antes de leer o contar ese cuento a su hijo”. La lectura del cuento se realizó en el hogar de los niños y la sesión fue grabada en video por un alumno (conocido de la familia)

El contenido de las grabaciones de la lectura de cuentos fue transcrito a protocolos y codificados para su posterior análisis.

## **Análisis de los datos**

Las interrupciones de las madres durante la lectura se clasificaron en cuatro tipos de actos de habla:

- 1.- Asertivo. Sirve para dar información al destinatario.

- 2.- Interrogativo. Su propósito es obtener información del destinatario.
- 3.- Directivo. Su fin es lograr que el destinatario lleve a cabo una acción.
- 4.- Expresivo. Manifiesta la subjetividad y el punto de vista del emisor.

### Fiabilidad del sistema de codificación

El grado de acuerdo entre observadores sobre la categorización de las interrupciones en actos de habla se realizó a partir de la codificación y recuento independiente por parte de una segunda persona del 30% de las transcripciones. En la tabla 1 se presentan las categorías codificadas, ejemplos de cada una de ellas y los valores de fiabilidad interjueces a partir del estadístico Kappa de Cohen, que indican un buen grado de acuerdo general.

**Tabla 1 Acuerdo interjueces sobre los tipos de Actos de Habla**

Categoría	Ejemplos	Kappa
Asertivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El gato está poniendo una trampa</i></li> </ul>	.93
Interrogativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Y quién será el marqués de Carabás?</i></li> <li>• <i>¿Para quién será?</i></li> </ul>	.95
Directivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Vamos a ver que le dice</i></li> </ul>	.91
Expresivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¡Qué mala la madrastra!</i></li> <li>• <i>¡Qué listo el gato!</i></li> </ul>	.98

## RESULTADOS

El propósito central del estudio fue describir el carácter de las interrupciones maternas durante la lectura de cuentos de contenido engañoso y ver si existen diferencias en cuanto a la frecuencia y al tipo de interrupción dependiendo de la edad de los niños.

Las medidas lingüísticas maternas recogidas fueron la frecuencia en el empleo de un determinado acto de habla. Los resultados se analizan examinando diferencias en las características del contenido del comentario materno (en forma de interrupción durante la lectura) en dos grupos de edad.

Al ser la muestra demasiado pequeña para asumir normalidad se ha utilizado una prueba estadística no paramétrica para el análisis de los resultados (Prueba U de Mann-Whitney)

En el análisis de la frecuencia de las interrupciones (Tabla 2) se pueden observar diferencias significativas, el número de interrupciones fue mayor en el caso de las

madres que leían a niños de 3 años que cuando lo hacían las madres con sus hijos de 5 años. (Para el cuento *El gato con botas*, las interrupciones fueron para 3 años 14,3 y para 5 años 8,1; U,  $p < .05$  y para *Blancanieves* las interrupciones fueron menos, 10,5 para 3 años y 7,4 para 5 años; U,  $p < .01$ ) Las madres interrumpen más su lectura cuando se trata de niños más pequeños descendiendo de forma gradual el tiempo las interrupciones a medida que los niños avanzan en edad.

**Tabla 2 Comparaciones de las interrupciones maternas en función de la edad (Prueba U de Mann Whitney)**

	3 años (N=12)	5 años (N=11)	<i>p</i>
El Gato con botas	14,3	8,1	**
Blancanieves	10,5	7,4	*
Total	12,4	7,7	**

Nota: \*\* $p = .05$ ; \* $p = .01$

Hay que destacar el hecho de que las madres interrumpen la lectura en el mismo punto en un 76,9% en la lectura de *El gato con botas* en los 3 años y un 74,0% en el mismo libro a los 5 años, esos porcentajes se mantienen para la lectura del cuento de *Blancanieves*, 76,1% para 3 años y 67,5% para 5 años. En cuanto a la temática tratada en el cuento en el momento de la interrupción de la lectura, aunque no esté reflejada en las tablas, se trata de momentos en que se está llevando a cabo el engaño y en momentos en que se está planificando:

- Texto del cuento: Consígueme un par de botas y una bolsa y te prometo que tu suerte cambiará...(En *El Gato con botas*). Interrupción materna: -¿Y para qué querrá el gato un par de botas?
- Texto del cuento: ¡Auxilio, auxilio, unos ladrones han atacado a mi amo, el marqués de Carabás y le han quitado la ropas...(En *El Gato con botas*). Interrupción materna: -¿Y para qué dirá eso?...*(silencio)* Ah, para que lo oiga el rey, ¡Qué listo es ese gato!..
- Texto del cuento: Sacaré el corazón a aquel cervatillo, y se lo entregaré a la reina...(En *Blancanieves*). Interrupción materna: -¿Y para qué querrá hacer eso...? *(Silencio)* Ah, quiere que la reina crea que es el corazón de *Blancanieves*

**Tabla 3 Porcentajes de coincidencias en el punto de la lectura en que se produce la interrupción**

	El Gato con botas		Blancanieves	
	3 años	5 años	3 años	5 años
Nº de coincidencias	11 (76,92%)	6 (74,0%)	8 (76,19%)	5 (67,56%)
	N= 12 Media= 14,3	N=11 Media= 8,1	N=12 Media=10,5	N=11 Media=7,4

En cuanto al contenido de las interrupciones, las hemos clasificado en actos de habla de contenido asertivo, de contenido interrogativo, de contenido directivo y de contenido expresivo.

En la tabla 4 quedan reflejadas las medias de los diferentes tipos de actos de habla, así como las diferencias de dichos contenidos según la edad y en la lectura de cuentos diferentes.

**Contenido asertivo.** El acto de habla de contenido asertivo sirve para dar información. A través del mismo la madre expande el contenido explícito de la narración con el objetivo de facilitar la comprensión, interpretando e infiriendo el significado de los acontecimientos y de los puntos de vista de los personajes.

Estos actos de habla hacen alusión a:

- Los estados de los personajes: *Como está tan cansada se echa a dormir* (En *Blancanieves*)
- A los deseos: *La madrastra tienen envidia y por eso quiere matarla* (En *Blancanieves*)
- A las intenciones: *Grita auxilio para que lo oiga el rey* (En *El Gato con botas*)
- A las creencias: *Quiere que el rey crea que es el marqués de Carabás* (En *El Gato con botas*) o *Le lleva otro corazón para que crea que es el de Blancanieves* (En *Blancanieves*)
- Destaca acciones: *¡Qué listo el gato! Quiere engañar al ogro* (En *El Gato con Botas*) o *Va a llevarle otro corazón* (En *Blancanieves*)

Del análisis de la tabla 4 se desprenden algunas observaciones: Existen diferencias significativas ( $U, p < .05$ ) en el contenido asertivo expandido durante la lectura de los dos libros en función de la edad. Con los niños más pequeños las madres utilizan más expansiones de tipo asertivo las cuales incluyen un tipo de vocabulario mentalista y es donde se tratan los contenidos de engaño del cuento. Hacen referencia a los pensamientos y creencias de los personajes así como a sus intenciones de engañar.

- *¡Qué astuto! Lo quiere engañar* (En *El Gato con botas*)
- *Este ogro no sabe que el gato es muy listo* (En *El Gato con botas*)
- *Quiere que Blancanieves crea que es una anciana* (En *Blancanieves*)

Los actos de habla de contenido asertivo aparecen como aclaración o descripción de alguna eventualidad de la acción de los personajes a continuación de actos de habla de tipo:

- Exclamativo *¡Qué listo! Cómo hace creer al rey que su amo es un marqués* (En *El Gato con botas*)
- Directivo *Mira lo que hace: pone una trampa* (En *El Gato con botas*)
- Interrogativo *¿Y por qué dirá eso? Quiere que el rey crea ...*(En *El Gato con botas*)

**Contenido Interrogativo.** Este tipo de contenido tiene el propósito de obtener información del destinatario o hacerle reflexionar sobre algún aspecto relacionado con la trama de engaño.

Como podemos constatar en la tabla 4 no existen diferencias en este tipo acto de habla con respecto a la edad en ninguna de las dos situaciones de lectura de cuentos (U, ns). Según hemos podido comprobar, las madres, en la situación de lectura, no suelen dejar tiempo para que el niño responda, sino que a continuación contestan ellas utilizando una expansión asertiva:

- *¿Y por qué dirá eso? (pequeño silencio) Ah, quiere que Blancanieves crea que es una anciana.* (Pregunta que hace referencia a los personajes)
- *El rey quiere saber quién es el marqués de Carabás. Y tú, ¿quieres saberlo?* (Pregunta referida al niño)

En todas las interrogaciones efectuadas se utiliza una variedad léxica de tipo cognitivo y, al igual que los actos de habla de contenido asertivo, está relacionada con los pensamientos y creencias de los personajes, dando, a través de la pregunta, la oportunidad al niño de abordar la causalidad de la acción, los distintos sentimientos de los personajes o para explorar los efectos de las creencias en la conducta.

**Contenido directivo.** La utilización de los actos de habla de tipo directivo tiene el objetivo de llamar la atención del niño sobre algún aspecto de la acción de los personajes.

Aunque existen diferencias a favor de los más pequeños, es decir, las madres llaman más la atención para que se fijen en algún aspecto de la historia, estas diferencias, como podemos observar en la tabla 4 no son significativas, en ninguna de las dos situaciones de lectura de cuentos (U, ns) En el total de las interrupciones de este tipo se utiliza un vocabulario de tipo perceptivo y focalizando la atención del niño sobre el contenido engañoso de la historia:

- **Fijate**, se disfraza de viejecita (En *Blancanieves*)
- **Mira**, esta poniendo una trampa (En *El Gato con botas*)

**Contenido expresivo.** Los actos de habla de contenido expresivo tienen la función de compartir los estados mentales y enfatizan algún punto importante. Expresan una valoración del punto de vista del adulto:

- ¡Qué listo este gato! (En *El Gato con botas*)
- ¡Qué mala la bruja! (En *Blancanieves*)
- ¡Que astuto es el gato! (En *El Gato con botas*)
- ¡Qué malvada es la madrastra! (En *Blancanieves*)

Como se aprecia en la tabla 4 existen diferencias con respecto a la edad en la lectura del cuento *El Gato con botas* (10,7 para 3 años y 7,5 para 5 años,  $U, p < .01$ ) pero en la lectura del cuento de *Blancanieves* ( $U, ns$ )

En el total de las interrupciones de tipo expresivo se utiliza un vocabulario calificativo de tipo afectivo- emotivo. A través de este etiquetado el adulto socializa y da nombre a las emociones que cree correctas. Los comentarios van dirigidos a la figura del transgresor, facilitándoles información del comportamiento no deseado, en algunos casos y en otros, destacando la cualidad de engañar como medio para conseguir un beneficio. La valoración que hace el adulto del personaje engañoso adopta pues, dos posturas contrarias: De sabiduría, de listeza, de astucia o de maldad; así el gato con botas miente, pone trampas, engaña y es listo mientras que la madrastra miente y engaña pero es malvada. Tanto en un caso como otro se trata de capacidades que presuponen sofisticados sistemas de simulación con fines adaptativos.

**Tabla 4 Comparaciones de los tipos de actos de habla en función de la edad (Prueba U de Mann Whitney)**

	El gato con botas			Blancanieves		
	3 años	5 años	<i>p</i>	3 años	5 años	<i>p</i>
Asertivo	11,4	6,9	**	9,4	6,5	**
Interrogativo	5,2	3,3	—	3,2	3,1	—
Directivo	4,3	3,5	—	3,5	3,4	—
Expresivo	10,7	7,5	*	7,9	6,8	—

Nota: \*\* $p = .05$ ; \* $p = .01$

## CONCLUSIONES

Con este estudio queríamos poner de manifiesto, de forma general, la contribución del cuidador principal (en este caso la madre) en la construcción social de los estados mentales del niño, a través de la utilización de términos de contenido mentalista en una actividad habitual en los hogares como es la lectura de cuentos de contenido engañoso. Este tipo de cuentos ofrecen un repertorio léxico de carácter mentalista muy rico, haciendo mención explícita a los pensamientos, sentimientos e intenciones de los personajes (Dyer y cols., 2000). La aparición de este tipo de vocabulario puede ser un potencial muy importante a la hora de proporcionar la comprensión de las relaciones entre la realidad, las creencias y la conducta por parte de los niños.

Las madres interrumpen su lectura y comentan algún aspecto del cuento al encontrarse ante las situaciones de contenido engañoso, además existe coincidencia entre las madres en el punto del contenido del cuento que merece ser expandido y comentado. Hay que resaltar que las conductas de engaño y mentira aparecen en situaciones de interacción social intencionada, utilizan habilidades relacionadas con la realización de inferencias mentales (de *teoría de la mente*), implican diferenciar la representación y el mundo, también implican diferenciar la representación propia y la ajena. Los análisis secuenciales de los diálogos evidencian conductas de coordinación social como la complementación y la expansión.

De los resultados obtenidos se desprende que las madres interrumpen su lectura y ofrecen un papel de guía, expandiendo el contenido explícito de la narración con el objetivo de facilitar la comprensión, interpretando e infiriendo el significado de los acontecimientos y que tanto la frecuencia como la tipología de las interrupciones (actos de habla) son sensibles a la edad de los niños, ofreciendo mayor información a los más pequeños.

Existen diferencias en cuanto al objetivo de las interrupciones. A través de las expansiones asertivas las madres tratan de facilitar la comprensión de la trama engañosa y a través de las interrupciones de tipo expresivo tratan de etiquetar al personaje en función de las intenciones, fundamentalmente al trasgresor destacando las consecuencias negativas que conlleva un comportamiento engañoso y a través de este etiquetado socializar al niño en los valores culturales y en los patrones de conducta, de ahí que sean sensibles a la edad de los niños.

Estos resultados están en línea con los encontrados por autores que mencionábamos en el soporte teórico de la comunicación (Vygotsky, 1978, Bruner, 1975, 1986; Ninio, 1983; Gram y Sippola, 1995; Baudier, Fontaine y Pecheux, 1997; Del Río y García, 1996; Bornstein y Haynes, 1998; Peralta y Salsa, 2001; Deleau, Gandon y Taburet, 1993; Sorsby y Martlew, 1991); Poulin-Dubois, 1995; Deleau y cols., 1993; Pelligrini y cols., 1985; Adrián y Clemente, 2002; Goicoechea y Clemente, 2005)

En una segunda parte del estudio se analizan las diferencias individuales encontradas en la comprensión infantil de la creencia falsa en función del contenido de las interrupciones maternas con la finalidad de argumentar la posible importancia del *input* lingüístico adulto, estructurado en formas particulares, para la elaboración de la teoría de la mente de los niños.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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. 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
- Bartsch, K. y Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press
- Baudier, A., Fontaine, A. M. y Pêcheux, M. G. (1997). Etayage maternel de l'attention dans une situation de lectura chez des enfants de 1 à 3 ans. *Enfance*, 2, 229-245
- Bennett, J. (1976). *Linguistic behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bettelheim, B. (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica
- Bornstein, M. y Haynes, M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent, construct, and predicative validity. *Child Development*, 69, 654-305
- Bretherton, I. y Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós
- Bruner, J. (1990). *Acts of 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: Brasil Blackwell
- Cole, M. (1995). La cultura in una teoria della comunicazione della mente. En O. Liverta Sempio & A. Marchetti (Eds.), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente* (pp. 97-124). Milano: Raffaello Cortina Editore

- Dalke, D. E. (1995). Explaining young children's difficulty on the false belief task: Representational deficits on context-sensitivity knowledge? *British Journal of Developmental Psychology*, 13 (3), 209-222
- Del Río, M. y García, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 3-20
- 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
- Furrow, D., Moore, C., Davidge, J. y Chiasson, L. (1992). Mental terms in mothers' and children's speech: Similarities and relationship. *Journal of Child Language*, 19, 617-631
- Garfield y cols. (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 (pp. 107-115). En Fajardo y cols. (Eds), *Infancia y Adolescencia: Desarrollo psicológico y propuestas de intervención*. Badajoz: Psicoex
- Harris, P. L. (1991). The work of the imagination. En 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

- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 233-253
- 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
- Leekam, S. (1993). Children's understanding of intentional falsehood. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: evolution, development and simulation of every mindreading*, 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
- 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
- Moore, C., Furrow, D., Chiasson, L. y Patriquin, M. (1994). Developmental relationships between production and comprehension of mental terms. *First language*, 14, 1-17
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. En J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19, 445-451
- Núñez, M. y Rivière, A. (1994). Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y evolución de una psicología natural. *Estudios de Psicología*, 52, 83-128
- Peralta, O. A. y Salsa, A. M. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (3), 325-339
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press
- 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

- Riviére, A., Sotillo, M., Sarriá, E. y Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 51, 21-32
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press
- Russell, J., Jarrold, Ch. y Potel, D. (1994). What makes strategic deception difficult for children –the deception or the strategy? *British Journal of Developmental psychology*, 9, 331-349
- Rutter, M. (1976). *Helping troubled children*. London: Plenum Press
- Sigel, I. E. (1997). Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29
- 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
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York. Basic Books
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative undersanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.), *Social cogniton. 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
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard Universty Press
- Vygotsky, I. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press. Edición en castellano, *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: La Plèyade, 1987
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MIT Press
- Werstch, J. V. (1979). From social interation to higher psychological processes. *Human Development*, 22, 1-22
- Whiten, A. (1991). *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of evereday mindreaning*. Oxford: Basil Blackwell
- Wood, D., Bruner , J. y Ross, G. (1978). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100

