



El creer y su comprensión desde una perspectiva no mediacional: apuntes iniciales

Jackeline Betancur Marín

Sara López Medina

Monografía presentada para optar al título de Psicólogo

Asesor

Ricardo Pérez Almonacid, Doctor (PhD) en Ciencias del comportamiento

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Psicología
Medellín, Antioquia, Colombia
2021

Cita	(Betancur Marín & López Medina, 2021)
Referencia	Betancur Marín, J., & López Medina, S. (2021). <i>El creer y su comprensión desde una perspectiva no mediacional: apuntes iniciales</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Grupo de Investigación Psicología Cognitiva.
Línea análisis no mediacional de la cognición
Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH).



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Céspedes

Decano/director: Jhon Mario Muñoz Lopera

Jefe departamento: Alberto Ferrer Botero

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
1. El estudio de la creencia desde una aproximación mediacional	8
1.1 La creencia como representación mental	8
1.2 Teoría de la mente: una aproximación psicológica a la comprensión de las creencias.....	11
1.3 Teoría de la mente y desarrollo infantil	14
1.4 Teoría de la mente y lenguaje	15
1.5 Críticas a la perspectiva mediacional	17
2. El estudio de la creencia desde una concepción no mediacional.....	19
2.1 Los usos ordinarios de los términos de creencia	21
2.2 Diferencia entre los usos del creer, el creer modal y el disposicional	22
2.2.1 El estatus conceptual de la “creencia verdadera”	26
2.2.2 Diferencia entre el creer y el saber	30
2.2.3 El rasgo distintivo y necesario del creer: el conflicto perspectiva-realidad.....	31
3. Creencia y comprensión social	35
4. Conclusiones	36
Referencias	38

Resumen

El presente trabajo de grado ofrece una reflexión conceptual sobre el creer y su comprensión desde una perspectiva no mediacional. Como contraste, se presenta la aproximación tradicional, que considera lo mental cómo un estado o proceso que media el comportamiento. Se presentan los rasgos definatorios de una aproximación no mediacional, centrada en la caracterización de lo psicológico como propiedades del comportamiento. Se analizan los usos principales del creer, modales y disposicionales, cuestionando la utilidad de postular una creencia verdadera. Se resalta que la característica crítica de la creencia es la posibilidad de una falta de correspondencia entre la perspectiva y la realidad, por lo que se tipifican las perspectivas de acuerdo con tres coordenadas: espacio-temporales, ecológicas y convencionales. Finalmente, se concluye resaltando el carácter exploratorio de este análisis, que puede ser el primer paso para el desarrollo de nuevas ideas que estimulen la investigación y mejoren la comprensión del fenómeno.

Palabras clave: creencia, falsa creencia, creencia verdadera, no-mediacional, comprensión social.

Abstract

This dissertation offers a conceptual reflection on how a non-mediational perspective approaches belief and belief understanding. In order to set a contrast, the traditional approach is presented, which considers the mental as a state or process that mediates behavior. The defining features of a non-mediational approach are presented, focused on the characterization of the psychological as properties of behavior. The main uses of belief, modal and dispositional, are analyzed, questioning the usefulness of postulating a true belief. It is emphasized that the critical feature of the belief is the possibility of a lack of correspondence between perspective and reality; thus, perspectives are typified according to three coordinates: spatio-temporal, ecological and conventional. Finally, it is concluded by highlighting the exploratory nature of this analysis, which can be the first step for the development of new ideas that stimulate research and improve understanding of the phenomenon.

Keywords: belief, false belief, true belief, modal, dispositional, non-mediational, social understanding.

Introducción

La creencia se trata de un fenómeno de interés psicológico, pues constituye un paradigma de los así llamados términos mentales. No obstante, hay poca información disponible sobre la forma como se aborda desde una tradición psicológica que afirma que cualquier fenómeno de interés psicológico consiste en sí mismo en las interacciones que los individuos mantienen con los eventos ambientales, y no algo más o diferente de esto. El objetivo de este documento es introducir algunas ideas de esta concepción enfocada en el creer.

En el primer apartado se revisa el punto de partida tradicional, que se denominará mediacional para marcar el contraste. En esencia, es el punto de vista tradicional en psicología y considera que lo mental consiste en un estado o proceso de naturaleza intra-organísmica, más o menos reducible al funcionamiento cerebral o emergente del mismo, y que media entre el ambiente y el comportamiento individual. De este modo, el creer se concibe como un estado mental de naturaleza representacional que media la forma como nos comportamos. Si mi estado mental de creer es x, entonces mi comportamiento será funcional a la representación x del evento. Si me siento en una silla es porque creo que funcionara, pues me comporto según una representación mental de la silla que incluye propiedades como su capacidad para soportar mi peso. Este modelo simplificado se aplica cuando se trata de interpretar las acciones de los demás. El reto adicional que supone esto es que la representación que orienta mi comportamiento es sobre la representación que el otro tiene, por lo que supone una habilidad más sofisticada pero indispensable para una interacción social efectiva. Esto obliga a abordar de forma esquemática lo que se conoce como teoría de la mente y su desarrollo desde la tradición cognoscitiva. El propósito es resaltar la tesis de la postura no mediacional para lo cual se cierra el apartado introduciendo algunas de las críticas que motivan el desarrollo de una alternativa.

En el segundo apartado se introduce lo que significa una aproximación no mediacional, que, en esencia, plantea que los fenómenos mentales no son adicionales a la interacción con el mundo, sino que corresponden a distintas propiedades de esa interacción misma. De ahí que no sean eventos mediadores de la interacción, como los supuestos estados mentales y las representaciones asociadas, sino que son la interacción misma. El reto, entonces, es especificar qué propiedades de esa interacción son las que cualifican el creer. Este análisis supone reconocer lo que en el lenguaje común queremos decir con ese verbo para reconocer los parámetros

relevantes. En ese proceso salta a la vista la necesidad de distinguir entre expresiones modales y disposicionales, la distinción entre una creencia falsa y una verdadera, la relación con la toma de perspectiva, la diferencia entre apariencia y realidad. Son esos vectores en donde se encuentran las propiedades relevantes que hay que caracterizar cuando se habla de creer. En este análisis se cuestiona la necesidad de postular la creencia verdadera como diferente del saber, y los riesgos conceptuales que se asumen.

En el tercer apartado se avanza hacia la definición del campo del creer con el de la comprensión social, lo cual permite aprovechar las reflexiones conceptuales en este campo para enriquecer el análisis. Los términos del creer suelen usarse para referir casos en los que una persona hace algo bajo la perspectiva de que el estado de cosas con el que interactúa es distinto al que empíricamente es. Este tipo de situaciones justifican que se hable de falsa creencia, como el concepto paradigmático del creer. Que la acción del otro se juzgue razonable supone estar en capacidad de comprender ese pequeño sistema de relaciones. Para enriquecer el análisis se esboza una tipificación de tipos de perspectivas, que cubrirían varios casos del creer y su comprensión, no siempre cubiertos por la literatura.

Finalmente se concluye resaltando las principales ideas, así como el carácter introductorio y exploratorio de este análisis, que puede actuar como un primer paso para desarrollar nuevas ideas que estimulen la investigación y logren mejorar la comprensión de un fenómeno de semejante interés psicológico.

1. El estudio de la creencia desde una aproximación mediacional

La psicología se caracteriza por una gran diversidad conceptual y metodológica (Arana, Meilán, Pérez, 2006). Recientemente, Pérez-Almonacid (2018) clasificó el quehacer psicológico de acuerdo con tres criterios: el alcance epistémico, el propósito epistémico, y la naturaleza del objeto de estudio. Frente a esto último, propuso dos grandes tradiciones, con diferentes concepciones e implicaciones, estas son: las psicologías mediacionales y las no mediacionales.

Las psicologías mediacionales se caracterizan por considerar que existen procesos, de distintos tipos (computacionales, cognitivos, representacionales, etc.), que median entre los eventos ambientales y la actividad del organismo. Esta tradición se vincula estrechamente con la tradición cognoscitiva y le otorga un papel protagónico al concepto de representación, bajo el supuesto de que la respuesta del organismo frente los estímulos ambientales, no es directa sino mediada: responde a una representación de los eventos y no a los eventos mismos (Pérez-Almonacid, 2018).

El objetivo de este apartado es caracterizar el creer desde un modelo mediacional. El énfasis será la caracterización del creer desde un modelo representacional, por considerar que es el prototípico de esta tradición; se vinculará con la así llamada Teoría de la Mente (ToM), como es usual en esta tradición y se finalizará con algunas críticas a esta postura.

1.1 La creencia como representación mental

Pearce (2016) y Ludwig (2003), por mencionar sólo un par, explican que las creencias son actitudes proposicionales. Esto quiere decir que son estados mentales que tienen un contenido que puede ser expresado por medio de proposiciones cuyo objeto tiene la forma “que *p*”. Así, entonces, “Yo creo *que* mañana lloverá” indica un estado mental, que es la creencia, que tiene un contenido (mañana lloverá) y que complementa con sentido una proposición que incluye el verbo mental creer. La creencia sería sólo un ejemplo de estado mental, distinto de otros como los pensamientos, los deseos, las intenciones, etc. (De Villiers, 2007).

Lo que define que sea un estado mental es, según Ludwig (2003), que sea un estado consciente o un estado intencional. Respecto a lo primero, se refiere a que son experiencias de las que se tiene conocimiento. Por su parte, por estado intencional se entiende que se refiere o dirige

a algo, por ejemplo “creer en algo” y no solo “creer”. Este rasgo es el que Brentano (1904) resaltó como la marca distintiva de lo mental.

Por su parte, Pearce (2016) precisa que la relación que el individuo mantiene con la proposición es la de estar en ese estado mental representándola: Por ejemplo, estar en relación con la proposición “Voy tarde al trabajo” es estar en un estado mental que representa que voy tarde al trabajo. O creer que el 70% de la tierra es agua, o que la tierra es plana, o que el agua que beber está contaminada o que detrás del clóset está un objeto perdido; son todos casos de creencia que consiste en estar en un estado mental que representa esas proposiciones. El contenido de la proposición es el contenido de la representación mental. La creencia es la proposición representada, es el estado de tener tal representación mental (The Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2019).

Apoyando lo anterior, Ludwing (2008) plantea que las creencias son estados intencionales paradigmáticos que representan el mundo de una manera determinada y que tienen un rasgo crítico: pueden ser verdaderas o falsas. Así, entonces, independientemente de cómo sea la realidad, la forma como la percibimos está determinada y limitada por la naturaleza de nuestras representaciones mentales (ver también Jackendoff, 1991). Pearce (2016) considera que este carácter veritativo de las creencias es uno de sus roles funcionales característicos. Así mismo, Tomasello (2018), siguiendo a otros autores como Flavell et al. (1986), consideran que el sello fundamental de la creencia es que describe la correspondencia entre una perspectiva y la realidad. Burge (2010) alude a esta propiedad como la función constitutiva primaria de la creencia, que la distingue de otros estados mentales.

Las explicaciones de cómo puede creerse que algo es verdadero o falso son variadas. Por ejemplo, Perner (1995) sostiene la idea de que la relación específica que un individuo tiene frente a la representación mental cuando está creyendo en algo, es una relación de evaluación semántica, pues de lo contrario no podría saber si la creencia es falsa o verdadera. Esto es, creer que la tierra es 70% agua significa que el individuo evalúa semánticamente la representación mental que expresa la proposición: “la tierra es 70% agua”, asumiendo que tiene una teoría sobre el concepto abstracto de CREENCIA, que le permite hacer tal evaluación. Según Perner (1995), sólo se puede entender que alguien cree que algo es falso si se dispone de una representación mental de que la representación mental del otro es falsa, y esto supone disponer de una teoría que incluye un concepto sobre lo que es creer. Esto apunta a que la comprensión de creencias falsas

requiere una habilidad meta representacional (ver también a Pylyshyn (1978)). Al contrario, autores como Leslie (2000) afirman el proceso inverso: tener el concepto de creer da lugar al desarrollo gradual de una teoría representacional, exponiéndose a problemas de creencias falsas y verdaderas. Es decir, la teoría sería el resultado y no el punto de partida.

Una segunda característica de la creencia es que se asume que juegan un rol causal en la producción de la conducta (Tomasello, 2018; Flavell et al., 1986). Es decir, afirmar que *S cree que p* es especificar una condición que explica su conducta subsecuente. Decir que Juan se levantó a la cocina en la madrugada porque creía que había alguien allí, explica el comportamiento de Juan. Este rasgo lo comparte con los demás estados mentales como sentir, desear, esperar, etc., pero al combinarse con la función primaria veritativa, define los atributos esenciales de la creencia como estado mental. De esta manera, que Juan haya ido a la cocina por agua cuando no hay agua disponible solamente es posible si se le atribuye una creencia. De ahí, que se asume que las creencias falsas sobresalen como una potente explicación del comportamiento en situaciones en las que no hay correspondencia entre la perspectiva y la realidad. Cuando la hay, podría atribuirse teóricamente que hay una creencia verdadera, pero suele ser escaso atribuir si no hay un contexto explícito que lo exija.

Hay varias tradiciones representacionistas sobre las creencias que difieren en la forma como se entiende la estructura de la representación mental involucrada (cf. Schwitzgebel, 2019). Pero para los propósitos de este escrito, la caracterización presentada es suficiente, pues los detalles no añaden a la línea de argumentación que se seguirá desarrollando.

Desde la psicología cognitiva, el campo ha estado vinculado íntimamente al de la así llamada “Teoría de la Mente” (ToM), que ha devenido como el nombre genérico para designar los fenómenos de la comprensión interpersonal, a pesar de que surgió como alternativa explicativa (Benavides y Roncancio, 2011). La ToM tiene a las creencias como representantes prototípicos, pero no se reduce a ellas sino a otros estados mentales, en sus términos, que implican comprender al otro psicológicamente, por ejemplo, anticipar intenciones, compartir los sentimientos del otro, etc. Nos centraremos en lo que la ToM afirma respecto a las creencias por ser el objeto de análisis del presente escrito.

1.2 Teoría de la mente: una aproximación psicológica a la comprensión de las creencias

El estudio experimental de la comprensión de creencias en particular y de los términos mentales en general, tiene como antecedentes los estudios de Premack y Woodruff (1978), quienes, experimentando con chimpancés, pudieron concluir que la atribución de estados mentales son actos primitivos e inevitables en la interacción de los primates. En particular, Premack y Woodruff (1978) indagaron el fenómeno con un chimpancé llamado Sarah y un actor humano. La idea consistía en que el actor humano enfrentaba problemas para alcanzar objetos y le pedían a Sarah que indicara cómo podía resolverlos. Eran cuatro situaciones diferentes en las que se le presentaba un video en el que aparecía el actor humano en una jaula intentando alcanzar unos bananos; al final se le ofrecían un par de fotos, una con la solución al problema y otra que no la tenía. Los resultados mostraron que la chimpancé escogió la foto de la solución la mayoría de las veces, lo que les permitió concluir que los chimpancés atribuyeron estados mentales a sí mismos y a otros. Cómo los estados mentales no son observables, ellos postularon un sistema de inferencias que se usan de forma anticipada con el fin de predecir el comportamiento. Estas inferencias se conocieron como Teoría de la Mente, y podría definirse como “un sistema de conocimientos que permite inferir creencias, deseos, sentimientos, y de esta manera conseguir interpretar, explicar o comprender los comportamientos propios y de otros, así como predecirlos y controlarlos” (Uribe *et al.*, 2010, p.28).

Un hito importante en esta teoría ocurrió gracias a Wimmer y Perner (1983), quienes utilizaron tareas de transferencia inesperada con el fin de evaluar la comprensión de las falsas creencias, la representación y la meta representación. Ellos establecieron tareas experimentales para lo que se denomina falsa creencia y se asoció con la adquisición de una teoría de la mente. El estudio que realizaron fue dirigido a niños de 3 a 9 años. En cada una de las pruebas, los niños observaron cómo una persona colocaba un objeto en determinado lugar y luego vieron cómo en ausencia de esa persona el objeto era movido a otro sitio. Los niños debían indicar el lugar donde la persona buscaría el objeto a su regreso. La respuesta correcta era, en primer lugar, que era el sitio donde la persona dejó el objeto; sin embargo, muchos niños, en especial menores de seis años, señalaban el nuevo lugar donde estaba ubicado el objeto. Los resultados indicaron que entre los niños de tres a cuatro años ninguno acertó la respuesta, de los cuatro a seis años el 57%

acertó, y de los mayores de seis años el 86% lo hizo. La conclusión fue que una ToM se adquiere a los cuatro años aproximadamente, y que para poder comprender la falsa creencia de otra persona se requiere la representación explícita de esa falsa creencia relacionada con el propio conocimiento (Wimmer y Perner, 1983). Con estos experimentos se consolidan las TFC (TFC) y se asocia la ToM con la comprensión de las falsas creencias.

Algunas teorías explicativas de la comprensión interpersonal son la Teoría-Teoría, la de la modularidad, y la de la simulación. A continuación, se hará un breve recuento de ellas.

Teoría-teoría

Esta teoría es una de las más populares (Perner, 1991; Wellman y Gelman, 1998). La Teoría-Teoría (T-T) fórmula que el proceso para comprender conductas y estados mentales de otras personas se basa en que los niños aprenden a construir teorías sobre los estados mentales (Gopnik y Astington, 1988; Perner, 1995). Con el fin de poder comprender y entender la mente de los otros, los niños pequeños actúan como científicos: parten de la formulación de una pregunta y van elaborando hipótesis que posteriormente validan o descartan según su experiencia, hasta que logran usar explicativamente los conceptos mentales (Astington, 1998; Flavell et al., 1986; Perner, 1991; Wellman, 1995).

Podría caracterizarse el proceso como uno que inicialmente es ingenuo, parcial, equivocado, hasta que logra el nivel estrictamente representacional, más flexible y sofisticado. En este punto, según Benavides y Roncancio (2011): “los conceptos sobre estados mentales (deseos, intenciones o creencias) son entidades teóricas abstractas e inobservables, que se utilizan para explicar y predecir la conducta humana” (p. 110). Perner (1991) va a considerar que esta última etapa, la del niño teórico sofisticado, se caracteriza por una capacidad meta-representacional flexible, de dominio general, que le permite contrastar representaciones, notar incoherencias entre ellas, y asumir un punto de vista distinto. Sólo cuando se gana esa independencia respecto de la situación, el niño estaría en capacidad de superar las TFC.

Modularidad

Otra de las teorías que intenta explicar cómo los niños aprenden a hablar en términos mentalistas es la de la modularidad (Baron-Cohen, 1995; Leslie, 1994). A diferencia de la anterior, que podría caracterizarse como la del niño que aprende a teorizar, en esta postura el conocimiento mentalista es innato y se organiza en módulos específicos con sus respectivos mecanismos computacionales (v.gr. Scholl & Leslie, 1999). Entre los argumentos se encuentran

que la estructura de conocimiento de las creencias no es como la de una teoría científica; además, que hay ciertas invarianzas en ese conocimiento que sugieren especificidad de dominio, más que rasgos de una racionalidad científica. El acento en lo común a diversas culturas y la regularidad en el proceso de desarrollo los lleva a pensar que los mecanismos son heredados y que sólo necesitan las condiciones precisas para expresarse.

La teoría prototípica que adopta este enfoque es la de Leslie (1994). Según el autor, en el caso de la comprensión social el “mecanismo de la Teoría de la Mente” funciona así: recibe un input sobre lo que otra persona hace o ha hecho; calcula los estados psicológicos probables en función de esa información; y arroja como resultado descripciones conductuales en la forma de meta-representaciones, que especifican: el agente, su actitud (si está creyendo, fingiendo, etc.), el estado de la realidad que soporta su actitud, y el contenido de dicha actitud. Esta meta-representación se asume con una estructura inconsciente pero que orienta el comportamiento de aquel que comprende socialmente.

Entre las implicaciones de esta postura se encuentra el supuesto de que a determinada edad un niño ya está en condiciones de comprender que el otro está creyendo algo. Por ejemplo, Leslie (1994) supone que ya en el segundo año el niño está en capacidad de formarse esas meta-representaciones, por la capacidad que exhibe en los juegos de fingir roles. No obstante, la evidencia sugiere que antes de los 4 años difícilmente un niño pasa la TFC. La explicación que se propone es que, aunque la comprensión de las creencias está ya disponible, aún no lo están otro tipo de capacidades ejecutivas que se requieren para su operación, por ejemplo, el control inhibitorio. La controversia teórica que ha surgido, entonces, es si las capacidades mostradas por los niños en el segundo año es una auténtica muestra de comprensión de creencias o si lo que se comprende es una regularidad conductual que no requiere tal atribución, por ejemplo, “si las personas ven algo, entonces saben de eso; si no lo ven, no” (v.gr. Ruffman & Perner, 2005).

Simulación

La tercera teoría que intenta explicar la comprensión interpersonal propone que no se trata de un mecanismo innato que madura ni de un proceso de formulación teórica sino de simular en primera persona los estados y procesos de los demás. En cualquier caso, el sello de las aproximaciones mediacionales es plantear que lo que se logra al final es una meta-representación, es decir, una representación de la representación de los otros. Sin embargo, la diferencia es la

manera como se logra: estos plantean que el proceso es una simulación. La aproximación de Goldman (2006), por ejemplo, es paradigmática.

Básicamente, el proceso que se propone es que quien comprende psicológicamente a la otra persona, primero simula su estado mental. Esta simulación alimenta un mecanismo cognitivo, como el de toma de decisiones. Si los mecanismos de ambos individuos son semejantes, así como el estado simulado, entonces puede atribuirse la representación resultante a la otra persona.

En sintonía con la TT, esta aproximación plantea que las habilidades mentalistas de los niños se van desarrollando en función de la experiencia. Sin embargo, a diferencia de esta última, la teoría de simulación no supone un conocimiento base que oriente la inferencia, sino que el procesamiento se da en el camino, online, especificado por la correspondencia de los mecanismos y los estados, pero no por una comprensión de su naturaleza (cf. Goldman, 2006). Según este autor, es probable que, en los casos más complejos de comprensión interpersonal de segundo orden, como creer que alguien cree algo, sí se requiere un proceso semejante al de una inferencia teórica.

Esta conclusión sugiere que hay niveles de comprensión interpersonal, y que los más básicos y transparentes podrían implicar mecanismos simples que no requieren inferencias sino detectar regularidades conductuales. Sólo cuando hay opacidad o ambigüedad, parecería requerirse apelar a mecanismos inferenciales tipo teóricos (Bermúdez, 2005).

1.3 Teoría de la mente y desarrollo infantil

Ya sea que se asuma una posición innatista o no, hay acuerdo en que los bebés exhiben desde muy temprano habilidades para comprender psicológicamente a otras personas. Se centran en rostros, voces y movimientos humanos, de tal forma que parecen impulsados a atender a otras personas e interactuar con ellas por encima de los objetos; parece que el bebé humano fuera una criatura destinada a comprender a los otros como agentes psicológicos (Flavell et al., 1986).

Las teorías tradicionales plantean etapas de desarrollo de la así llamada ToM. Como reportan Montoya-Rodríguez *et al.*, (2020), desde los 18 meses los bebés parecen mostrar comprensión de intenciones y deseos, pero hasta los tres años los niños no se refieren a estados mentales tales como pensar o saber. Hacia los cuatro años, los niños pueden estar en la capacidad tanto de reconocer las intenciones y deseos de otros, como de diferenciarlos de los propios, así como son capaces de practicar juegos de engaño. A esto se refiere Ritblatt (2000) cuando

menciona la modificación que se le hizo a la tarea de engaño del escondite de (Chandler, Fritz y Hala, 1989), donde se incluyen personajes buenos y malos, y de la cual se concluye que los niños de 4 años utilizaron significativamente más estrategias de engaño que los de 2 y 3 años en el juego de simulación. Con esto se plantea que, aunque un niño de dos y tres años no aplica muchas tareas de engaño, sí puede comprenderlas.

1.4 Teoría de la mente y lenguaje

La relación entre ToM y el lenguaje ha sido reconocida por varios autores (v.gr. Astington y Baird, 2005). A nivel general podemos decir que encontramos básicamente dos posturas: la hipótesis del determinismo lingüístico y la hipótesis comunicativa. A continuación, vamos hablar de forma resumida de cada una de ellas.

La hipótesis del determinismo lingüístico sostiene que las habilidades sintácticas habilitan la comprensión de la falsa creencia gracias a que permiten la representación simultánea de diversos estados mentales, Plaut y Karmiloff-Smith (1993). De Villiers (2007), sostiene que el factor clave para el razonamiento acerca de creencias falsas reside en el dominio infantil de la sintaxis de los complementos oracionales; es decir, según el autor, el niño debe primero dominar la estructura sintáctica de los complementos oracionales para poder comprender que la otra persona se comporta psicológicamente. Los complementos oracionales son construcciones de carácter complejo que consisten en una oración principal que contiene otra oración insertada en ella, que funciona como objeto gramatical perteneciente al verbo de la oración principal. Por ejemplo:

- [**Camila cree que [va a llover mañana]**]. El complemento de “Camila cree que” es otra oración “va a llover mañana”. Simultáneamente se entiende que Camila cree algo, y que va a llover mañana, pero no hay garantía de que sea cierta la segunda. Esto abre la posibilidad de que sea falso, por lo que el estado de cosas fuera de lo que cree Camila es algo que puede ser falso o verdadero, mientras que la creencia es una posición frente a ese hecho.

- [**Gabriela piensa que [Ana dañó su juguete]**]. “Ana dañó su juguete” es un hecho que puede ser verdadero o falso, lo cual sólo es relevante para cualificar lo que piensa Gabriela. Es posible verificar si Ana dañó el juguete por algún medio, pero no se puede verificar si Gabriela lo pensó o no. Según esta postura, la comprensión simultánea de ambos estados de cosas requiere tal estructura sintáctica.

Este tipo de complementos que son dependientes de otras oraciones están presentes en frases que utilizamos con verbos principales como pensar, sentir, creer, querer y pueden ser falsos, sin ser falsa la oración principal que los contiene. Esta propiedad ha hecho que algunos autores asuman que el complemento oracional es un marco de representación para la comprensión de las falsas creencias. Teniendo como base lo anterior, Resches *et al.*, (2010) mencionan que un niño comprenda estas estructuras, no sólo debe poseer un conocimiento sintáctico y sino también un conocimiento sociocognitivo que le permiten comprender las falsas creencias que puedan tener otras personas. No obstante, un meta-análisis reciente sugiere que hay múltiples rutas posibles entre el desarrollo del lenguaje y el de la comprensión de falsas creencias, que no necesariamente depende del desempeño en tareas de complemento oracional (Farrar *et al.*, 2017).

Por otro lado, la segunda postura, considera que no es necesario el dominio de complementos oracionales en particular sino el desarrollo de las habilidades lingüísticas generales como el vocabulario, la sintaxis, las conversaciones significativas, etc. Hay varias modalidades en esta postura, como lo reseñan Slade y Ruffman (2005), quienes hacen diferentes énfasis sobre los aspectos del lenguaje que parecen críticos para la comprensión de los otros como agentes psicológicos. La hipótesis comunicativa postula que a través de la participación de los infantes en las diferentes interacciones sociales que son mediadas el lenguaje, logran aprender y ser competentes en la utilización de términos psicológicos que sirven para explicar la conducta. Esto hace que esta hipótesis asuma una perspectiva amplia acerca del desarrollo de la cognición social.

En cualquier caso, la evidencia es clara de que hay una relación entre el desarrollo de ToM y el lenguaje (Dunn & Brophy, 2005). Estudios como el de Kuhl y Meltzoff (1982) reportan que esta relación intrínseca puede presentarse tan temprano como los cuatro meses de edad, pues algunos niños muestran intentos de seguimientos con la mirada al escuchar palabras específicas. Así mismo, es interesante la evidencia de que niños con demoras en el desarrollo del lenguaje, como algunos casos de autismo, sordera o trastornos del lenguaje específicos, muestran también demoras en la comprensión de falsas creencias (v.gr. Durrleman *et al.*, 2016).

1.5 Críticas a la perspectiva mediacional

El estudio sobre cómo los seres humanos aprenden a hablar en términos mentales ha sido un tema de gran interés en la psicología. Cuando el niño está aprendiendo a hablar, se le muestra que una silla es ese objeto particular que se tiene en frente, es “transparente” para él, con patas y respaldo, que puede ser de madera o plástico, pero que su función es servir para que alguien se siente. El objeto silla es el referente de la palabra “silla”. En el caso de los términos mentales el problema que se presenta es que el referente de esos términos es opaco. La tradición mediacional sostiene que la opacidad del referente de esos términos se debe a que son experiencias mentales internas, inobservables y privadas.

Según esta tradición, quienes se encuentran en tales estados aprenden a identificarlos y categorizarlos asignándoles las palabras adecuadas según la comunidad lingüística de referencia. Como ilustran Wellman y Phillips (2001), si un niño identifica el estado interno de desear o anhelar algo, entonces categoriza ese estado y le asigna el verbo “querer”. Esto, entonces, lo facultará para comprender cuando alguien más utiliza el mismo verbo, más allá de la discusión de cuál de los eventos ocurre primero: la comprensión en primera persona o en tercera persona (Gopnik, 1993).

Meltzoff, Gopnik y Repacholi (1999) plantean que el mecanismo por el cual se enlaza el uso del verbo mental en primera persona con el uso en tercera persona es el de la analogía, es decir, que la relación entre el verbo y el estado mental en primera persona es análoga a la relación entre el verbo y el estado mental en tercera persona. Müller y Runions (2003) cuestionan la fiabilidad de esta inferencia analógica porque no es lo mismo hablar en términos mentales en primera persona, relacionado posibles estados mentales, que extraer esa relación y llevarla a 3 persona en interacciones con otros.

Por otra parte, Montgomery (2013) cuestiona la nitidez y definición de los supuestos estados internos, como para formar categorías como “esto es una creencia; esto no es una creencia”, pues lo que se refiere tiene propiedades complejas que no corresponden al modelo ostensivo de aprender a etiquetar una silla o una mesa. Aplicar la misma lógica referencial de los objetos ostensibles a procesos complejos y opacos, revela incompatibilidades que cuestiona la utilidad de usar ese modelo para tratar los casos del otro.

Por otra parte, Leudar y Costall (2009) critican que la concepción mediacional de la comprensión social como ToM exhibe una intelectualización del fenómeno, de la mano de lo que

Ryle (1949) denominó el sesgo intelectualista. Este consiste en considerar que los fenómenos relacionados con lo mental (aprender, percibir, recordar, sentir, comprender, etc.) son procesos intelectuales. En el caso de la tradición mediacional que estudia ToM esto se hace evidente en la postulación de complejos procesos de inferencia teórica o de simulación orientada por criterios lógico-analógicos para explicar una pieza de comportamiento.

Como señalan Montoya-Rodríguez *et al.*, (2020), hay dos consecuencias prácticas de eso: 1) por un lado, la naturaleza del fenómeno queda establecida desde el principio sin necesidad de hacer experimentos, pues ningún resultado cuestionaría que en efecto se estén haciendo inferencias teóricas. El supuesto intelectualista impone una manera de preguntarse por el problema y no se da la opción de que al final se concluya que el fenómeno no tiene la carga intelectual que se le atribuye; 2) las tareas son altamente artificiales, pues en lugar de permitir que se despliegue el comportamiento para ver qué ocurre y cómo se explica, el dato importante es una respuesta que ocurre tras un breve episodio de interacción social. El supuesto detrás es que lo importante no es lo que el niño haga en situación sino lo que supuestamente está pasando por su cabeza, cuya naturaleza ya está definida. De este modo, el programa de investigación consiste en manipular y controlar variables del episodio para entender cómo es que el niño logra hacer las inferencias teóricas o los procesos analógicos, pero no manipularlas o controlarlas para entender cómo es que el niño comprende socialmente.

Finalmente, Leudar y Costall (2009) apuntan que un sesgo adicional en el estudio mediacional de la ToM es que suele partirse del supuesto de que para comprender la comprensión social hay que partir de una mente individual encerrada en sí misma con sus propios procesos inobservables, que luego se da cuenta que hay otras mentes. El gran problema que se plantea es cómo esa mente encerrada se da cuenta de que hay otras mentes y cómo llega a concluir si esas otras mentes son iguales a no, a la supuesta mente propia, aparentemente observada en primera persona y bien comprendida. Planteado de esta manera, el problema inevitablemente será el de cómo concluir que una cosa es de determinada naturaleza a partir de una información diferente, pero semejante, que se tiene de primera mano. Con esa pregunta orientadora, básicamente quedan dos opciones: o se infiere, como lo hace un científico, o se realizan analogías suponiendo un análogo base transparente.

Una aproximación no mediacional procura partir de supuestos diferentes y superar estos problemas. A continuación, se esboza esta alternativa.

2. El estudio de la creencia desde una concepción no mediacional

Pérez-Almonacid (2018) plantea que las concepciones no mediacionales en psicología se caracterizan por considerar que el fenómeno psicológico es en sí mismo la relación entre lo que los individuos hacen y los eventos naturales o sociales, desarrollada en la ontogenia individual. A diferencia de las concepciones mediacionales, quienes ubican a los procesos psicológicos en el individuo, y se conciben como mediadores representacionales que hacen posible la relación entre lo que ocurre en el ambiente y lo que el individuo hace, las concepciones no mediacionales o directas entienden lo psicológico como la relación misma.

Algunas implicaciones de asumir una postura no mediacional, son las siguientes:

1. Se entiende que cualquier fenómeno psicológico corresponde a propiedades de la relación que mantiene el individuo con los eventos, y no algo adicional, oculto o de otra naturaleza a esa relación. Por ejemplo, la memoria se refiere a algunas propiedades temporales de esa relación extendida en el tiempo, y no a un proceso de almacenamiento que ocurre en algún lugar de la cabeza; la atención se entiende como la organización de lo que se hace en función de una sola cosa, y no como un proceso secuencial inferido que explica a la acción, entre otros.
2. Todos los supuestos estados de conocimiento, experiencias subjetivas, procesos computacionales, etc., propios de la tradición mediacional, son descartados como innecesarios en muchos casos, por varias razones:
 - a. Son constructos teóricos impuestos a los fenómenos naturales, usualmente arbitrarios, que no tienen una función descriptiva sino supuestamente explicativa. Sin embargo, por su arbitrariedad y naturaleza teórica-hipotética, termina siendo una ficción explicativa que complica la comprensión del fenómeno. Por ejemplo, plantear que una persona tiene un módulo de conocimiento que explica que arme oraciones no está describiendo un fenómeno natural, sino que está imponiendo a éste un constructo que supuestamente existe y tiene eficacia causal pero cuya única evidencia es el comportamiento mismo.
 - b. La introducción del constructo teórico explicativo, de naturaleza mental, hace sentir que se logra una buena explicación porque se está revelando lo que supuestamente está detrás de todo. Sin embargo, ese constructo no sólo es arbitrario, sino que, además, crea una nueva necesidad explicativa que antes de su introducción no existía, y es explicar ahora su funcionamiento. Siguiendo el ejemplo, ya no sólo hay que entender cómo los niños producen

oraciones, sino que hay que entender cómo es que funciona el supuesto módulo de conocimiento.

c. Los constructos teóricos que se introducen para explicar lo que los individuos hacen corresponden a conceptos propios del lenguaje ordinario que no fueron creados para hacer descripciones científicas del comportamiento, sino que evolucionaron para que las personas se comunicaran y se entendieran entre sí (Ribes, 2018). Esto lleva a una segmentación del fenómeno que no necesariamente es la más útil o adecuada para estudiarlo, y lleva a plantearse cómo es que interactúan los supuestos fenómenos importados del lenguaje ordinario; por ejemplo, lleva a proponer que la atención, la percepción y la memoria son procesos empíricamente definidos, que tienen que interactuar entre sí.

3. La comprensión de los fenómenos psicológicos consiste en encontrar los parámetros relevantes de los que dependen las diferentes propiedades del comportamiento, definidas como teóricamente relevantes. Cualquier pregunta por procesos se refiere a la caracterización de lo que los individuos hacen y dicen, y no la inferencia de supuestos procesos paralelos hipotéticos.
4. Los conceptos mentales del lenguaje ordinario pueden ser el punto de partida para la indagación, pero no son garantía de la existencia de fenómenos simétricos a esos conceptos, cuya existencia y naturaleza tiene que revelarse y explicarse. De acá que se diferencia entre el uso ordinario de los términos mentales, por un lado, y por otro, la formulación pertinente de problemas científicos relacionados con esos términos.

De este modo, la aproximación no mediacional no se reserva el estudio de sólo unos fenómenos psicológicos sino de cualquiera. Distingue el nivel de análisis psicológico (la dinámica de la historicidad individual) como distinto del nivel de análisis biológico (la dinámica de la historicidad filogenética), y del análisis social (la dinámica de la historicidad de las sociedades humanas). No niega que la gente recuerde, crea, sienta, tenga voluntad, imagine, etc., sino que estudia eso caracterizando las relaciones entre lo que los individuos hacen y su ambiente como todo lo que hay que caracterizar, sin apelar a constructos hipotéticos explicativos.

Ryle (1949/1967), quien ofrece reflexiones filosóficas pertinentes para esta tradición, comenta:

No niego, por ejemplo, que acaezcan procesos mentales. Dividir y hacer una broma lo son.

Sostengo que la frase "hay procesos mentales" no tiene el mismo significado que la frase "hay

procesos físicos" y que, en consecuencia, carece de sentido su conjunción o su disyunción (p. 20).

Específicamente en el campo de la comprensión social, se pueden encontrar referencias de una aproximación no mediacional en la perspectiva ecológica de Leudar y Costall (2009), desde la filosofía con Montgomery (2005) y en la tradición analítico contextual con Fryling *et al.*, (2020). Una reseña reciente la ofrecen Montoya-Rodríguez-Rodríguez *et al.*, (2020).

2.1 Los usos ordinarios de los términos de creencia

La palabra "creencia" tiene diferentes contextos de uso (Floyd, 2017; Montgomery, 2005). Como señala Wittgenstein (1953), cuando un niño se lastima los adultos le enseñan cómo hablar de lo que está pasando. Dicen, por ejemplo, que le está doliendo el brazo, que se pegó duro, le preguntan que si le duele, entre otros. Los adultos no le definen al niño lo que es dolor, pero si el niño se vuelve a lastimar, la expresión verbal del dolor, es decir, "me duele", se asociará al llanto y poco a poco a las situaciones de daño corporal. Los demás van sancionando que el uso de esas expresiones sea pertinente o tenga sentido. En ese momento afirmamos que el niño ha comprendido lo que es el dolor, aunque eso no signifique que el niño abstraer el concepto de dolor y que esté en condiciones de definirlo (Montgomery, 2005). Sucede lo mismo con las creencias: aprendemos el concepto de creer y relacionados a partir de su uso en las circunstancias que exigen ser descritas usándolos.

El término "creencia" se utiliza comúnmente en dos formas diferentes. En primer lugar, lo podemos utilizar para referirnos a la certeza que tenemos de lo que pasa en el mundo. Por ejemplo, cuando decimos que creemos que veríamos el cielo negro si voláramos al espacio, o que de acuerdo con lo que sabemos suponemos que eso sería el caso, pero no estamos seguros. En segundo lugar, el término creencia también puede utilizarse para referirse a una perspectiva frente a un estado de cosas, que puede o no corresponder con un criterio empírico. Por ejemplo, mi hermano cree que el envase está lleno de agua, pero no es cierto (Floyd, 2017). Este segundo uso está vinculado con funciones interpretativas del comportamiento propio o ajeno, pues la razón por la cual mi hermano se acerca al envase con un vaso vacío es porque cree que tiene agua. Al primero vamos a denominar creencia modal porque está estrechamente ligado al uso de los términos modales, (Moore *et al.*, 1990) y al segundo se le conoce cómo el uso disposicional del creer a (Ryle 1949/1967). En los siguientes apartados vamos a analizar en detalle cada uno.

2.2 Diferencia entre los usos del creer, el creer modal y el disposicional

El creer modal está relacionado estrechamente con la certeza o probabilidad de ocurrencia de un evento, un hecho o una situación (Moore *et al.*, 1990). Un ejemplo del uso modal de la creencia es una persona que mira el cielo que está gris y expresa “yo creo que va a llover”, como una manera de indicar que no tiene certeza de que lloverá. (Moore *et al.*, 1990) realizaron 2 experimentos para examinar la comprensión de los niños de la expresión de la certeza e incertidumbre utilizando los términos modales. En el Experimento 1 evaluaron el desarrollo de la comprensión del uso de términos modales para expresar la certeza relativa, con 80 niños entre los 3 y los 6 años. La tarea consistía en adivinar la ubicación de determinado objeto que estaba en una de las dos cajas que traían en el experimento. Como pistas de la ubicación, dos marionetas les decían diferentes afirmaciones, con los términos modales “probablemente”, “posiblemente” y “quizás”. Los niños de 4 años o más fueron capaces de identificar dónde se encontraba el objeto mientras que a los niños más pequeños se les dificultó diferenciar los grados de certeza.

Por su parte, con el Experimento 2 se indagó si la competencia con términos modales (“probablemente”, “posiblemente”, “quizás”) estaba relacionada en la misma tarea con la competencia con el uso de términos como creer, pensar o saber; así mismo, se evaluó si el rendimiento en la tarea de certeza estaba relacionado con otros aspectos de la comprensión del niño de la naturaleza de las creencias. A 26 niños de 4 años se les presentó tareas de comprensión modal, del concepto de creencia y de la distinción entre apariencia y realidad. Los resultados mostraron que los desempeños en todas estas tareas estaban relacionados, lo que podría indicar que la comprensión del concepto de creencia puede incluir su dimensión modal, así como disposicional.

Los experimentos de Moore *et al.*, (1990) también sugirieron que los niños que podían utilizar y distinguir los términos mentales y modales para encontrar el objeto oculto, también tendían a ser capaces de distinguir la apariencia de la realidad y de responder a las preguntas con base en las creencias y no en la realidad, lo que manifiesta que esto puede ser parte del desarrollo de alguna comprensión subyacente de la naturaleza de los términos mentales. Los dos experimentos de este autor demostraron que los niños empiezan a comprender las creencias con diferentes grados de certeza aproximadamente a los 4 años de edad y que esta comprensión está ligada a su comprensión de la naturaleza de las creencias y de la distinción entre apariencia y realidad.

Cabe mencionar que Green (1979) sostiene que el entendimiento del uso modal de la creencia con el fin de delimitar la certeza subjetiva o la incertidumbre, se desarrolla junto con el entendimiento de la certeza física, es decir, que se produce hasta el periodo operativo concreto. A los 4 años los niños comienzan a reconocer la expresión de los grados de certeza en las expresiones de los hablantes y esta capacidad se va haciendo mayor conforme aumenta la edad. En resumen, los niños a partir de los 4 años de edad, entienden las creencias y las falsas creencias tanto en sí mismo como en los demás y son capaces de reconocer que las creencias de los demás pueden ser sostenidas con mayor o menor certeza lo que en este escrito se denomina uso modal de la creencia.

Por su parte, el creer disposicional permite explicar un comportamiento con base en las creencias; las palabras disposicionales como "saber", "creer", "pensar", son palabras determinables, significan habilidades, tendencias, o tendencias a hacer (Floyd, 2017). Cuando usamos el término creencia en este sentido, estamos hablando de la perspectiva que tiene un individuo sobre el mundo y del reconocimiento de que esto afecta su forma de comportarse.

Como señala Floyd (2017), hay infinidad de cosas que pueden creerse, pero la creencia no es algo que esté ahí fuera o algo que está en el mundo, no es algo que tenga existencia física o material, sino que la creencia es lo que puede parecerle a alguien desde un determinado punto de vista; la creencia es epistémica y no meramente espacial. Un ejemplo de lo anterior es que un espectador en una obra de teatro sólo ve un objeto o una escena desde un determinado ángulo; no ve las cosas tal y como son en realidad, lo que queremos decir es que hay un sentido implícito de la perspectiva; sólo podemos ver un lado de las cosas que miramos. Lo mismo ocurre con las creencias, el creyente sólo ve un lado del mundo que habita y hablamos de cómo se ven las cosas desde el punto de vista del creyente (Floyd, 2017). El asunto que resalta la creencia es que ese punto de vista puede no corresponder con un estado de cosas en el mundo. Decir que alguien cree que p es decir, en otras palabras, que p es el caso desde su punto de vista, es una perspectiva del sujeto que lo va a llevar a tener una tendencia actuar de determinada manera y nosotros podemos explicar su comportamiento con base en ese punto de vista.

En una situación inmediata un individuo puede identificar que desde la perspectiva del otro el mundo se ve de cierto modo y eso trae consecuencias. Por ejemplo, si alguien me está observando y veo que viene un balón directo a su cabeza que no es perceptible para él/ella, entonces lo muevo para que no lo golpee. La razón por la cual la persona no se mueve por sí

misma es directa: no vio que el balón venía y eso hace comprensible su comportamiento. Sin embargo, en otras ocasiones atribuimos creencias cuando se trata de un patrón de comportamiento extendido en el tiempo que le da sentido a una muestra conductual en un momento dado. En estos casos la atribución de creencia es explicativa, o para ser más exactos, hace comprensible el comportamiento y define los límites de esperabilidad de lo que es concebible que haga. Mosterín (1978) señala algo semejante: “cuando atribuimos a alguien una creencia implícita, cuando de la observación de su conducta inferimos que cree que A, parece que queremos decir que tiene una disposición o tendencia a comportarse como si A fuera verdad” (p.133). Atribuir la creencia en Dios a una persona puede resultar de observar que la persona hace cosas pertinentes a los criterios de las prácticas sociales relacionadas con Dios.

La tesis más distintiva de la aproximación no mediacional a la creencia es que ésta no es un estado o proceso adicional, paralelo o diferente al comportamiento mismo, sino que cualifica una forma de comportarse. El comportamiento queda explicado por la creencia no porque ésta exista como proceso causal previo, oculto que lo determina, como si fuera una clase natural que tiene efectos sobre otra clase natural, sino que la creencia es la manera de describir la acción a la luz de los criterios de una práctica y no de otros. La relación entre creencia y acción es interna y no externa (Ter Hark, 1990), es decir, la creencia es un atributo adverbial del comportamiento y no algo externo a él. Cuando se habla de las creencias de alguien no se está hablando de lo que hace y, además, de otra cosa inferible, sino que se está hablando de una manera en la que hace las cosas. A diferencia de las tradiciones mediacionales o representacionistas, la aproximación no mediacional no considera que la pregunta relevante sea especificar la estructura de una supuesta representación para comprender la creencia, sino preguntar por las condiciones de uso de los términos relacionados con el creer, su interpretación en términos de propiedades de la acción y la situación en la que tiene lugar.

Buena parte de la comprensión que se tiene de la creencia disposicional proviene de los estudios de la tradición mediacional. La tradición no mediacional ha aportado relativamente poco más allá de algunos estudios provenientes de la Teoría de Marcos Relacionales (v.gr. Luciana et al., 2020, para una revisión reciente) y algo más desde la Teoría de la Psicología de Ribes (Ribes y Sánchez, 1994; Ribes, Padilla & Martínez, 1998).

Una consecuencia de que la información disponible provenga, básicamente, de los estudios con las TFC, auspiciados por los supuestos de la gran tradición teórica denominada

“Teoría de la Mente”, es que orienta el análisis del fenómeno asumiendo de principio que lo que se está estudiando allí, en efecto, es la creencia. Si un niño aprueba la tarea, entonces se concluye sin mayor duda que está atribuyendo creencias; si no, entonces se concluye que no exhibe esa capacidad, y toda la teorización sobre el creer ha recaído en la búsqueda de factores relacionados con pasar o no esas tareas. Sin embargo, cabe una pregunta más fundamental y es si inequívocamente un niño que pasa la tarea estándar de falsa creencia, en efecto, está comprendiendo creencias. Esta inquietud va en la misma vía de lo que señalan Fabricius et al. (2021). Según estos autores, el acierto en estas tareas no es una señal contundente de comprensión de creencias sino de un razonamiento más básico basado en el acceso perceptual, por lo que estaríamos basando nuestras conclusiones sobre falsos positivos. Si esto fuera así, entonces, aún faltaría delimitar en qué consiste comprender creencias y cuál sería el fenómeno que está en juego en dichas tareas, y que guarda una semejanza aparente con el creer. En breve detallaremos más sobre este asunto.

La comprensión del creer no sólo se ha visto sesgada por el supuesto de que lo que está en juego en las TFC es el creer. Además, ha surgido una línea de indagación (v.gr. Baillargeon et al., 2016) que defiende que los niños menores de 3 años ya comprenden creencias y que la forma como están diseñadas las tareas tradicionales no permiten evidenciarlo porque resultan muy demandantes para que las capacidades atencionales y ejecutivas de los niños; es decir, que, al contrario, lo que ha habido es una tendencia a concluir falsos negativos. Esta línea reporta estudios en los que se registra el seguimiento de miradas en niños humanos entre 15 y 25 meses, e incluso en bonobos, chimpancés y orangutanes (Krupenye et al, 2017), que sugiere que pueden comprender que otro individuo tiene una falsa creencia. Las conclusiones sobre el creer, entonces, ahora tendrían que basarse en lo que niños menores de 2 años y otros primates superiores hacen. Los rasgos fundamentales del creer podríamos rastrearlos, según esa línea, en el comportamiento de individuos no lingüísticos. Incluso, llega a plantearse que es una capacidad innata que está esperando las condiciones apropiadas para desplegarse (cf. Leslie et al., 2004).

Esta línea de pensamiento ha sido desafiada por autores como Heyes (2014), quienes proponen interpretar esa evidencia como casos de lo que llaman “sub-mentalización”, es decir, procesos de dominio general que podrían estar en la base de la comprensión de creencias, como, por ejemplo, orientación atencional, respuestas espaciales a características no sociales de otros, interferencia retroactiva, entre otros. Así, tanto en el caso de Heyes (2014) como de Fabricius et

al. (2021), se llama la atención de que es posible interpretar muchos de los casos de comprensión de creencias como algo más simple. Si esto fuera el caso, entonces, tendríamos pendiente la tarea de tipificar los procesos más básicos que no necesitan interpretarse como comprensión de creencias, así como tendríamos que identificar los rasgos críticos que lo harían irreductiblemente un caso tal, y que posiblemente no es lo que se ha venido estudiando.

2.2.1 El estatus conceptual de la “creencia verdadera”

La discusión sobre las creencias verdaderas ha cobrado interés recientemente, aunque comparativamente no han ocupado tanto el interés como las creencias falsas. Dennett (1978) postuló que las TVC (TVC) son demasiado fáciles de aprobar y cuestiona su importancia teórica. Sin embargo, Hedger y Fabricius (2011) postulan que las TVC son una pieza crucial para comprender mejor la adquisición de los términos mentales, su trayectoria y desarrollo (ver también Fabricius, Boyer, Weimer & Carroll, 2010).

Fabricius y cols. (2010) consideran que el desarrollo de la comprensión de creencias pasa primero por un razonamiento basado en el acceso perceptual (RAP). Plantean que los niños pequeños sólo pueden apreciar que la gente sabrá ciertas cosas mientras que permanecerá ignorante de ciertas otras en función del acceso perceptual que tengan a ellas. Si un individuo no sabe algo, los niños dan el salto lógico y juzgan que este individuo necesariamente se equivocará si le preguntan por eso. Este RAP, según los autores, está compuesto de dos principios: a) el acceso perceptual lleva al conocimiento mientras que la falta de acceso perceptual lleva a la ignorancia; y b) saber lleva a actuar correctamente mientras que ignorar lleva a actuar incorrectamente.

Fabricius et al. (2021) reportan el desarrollo de una escala de comprensión de creencias (*BUS - Belief Understanding Scale*) que se propone distinguir entre el razonamiento de realidad, el RAP y el de creencia. Los autores proponen que esa es la secuencia evolutiva que se sigue hasta comprender creencias. Para distinguir entre ellos utilizan tareas de creencia falsa y de creencia verdadera. Una tarea de creencia falsa es como la que ya se mencionó: hay un estado de cosas que no corresponde con lo que alguien cree, por ejemplo, una caja con el dibujo de chocolates en su empaque en realidad tiene adentro una llave y se pregunta al niño qué cree que hay adentro alguien que ve el empaque. Lo que es correcto es que el niño diga que cree que hay chocolates y lo incorrecto es que diga que hay una llave. Por el contrario, una tarea de creencia

verdadera es aquella en la que el estado de cosas corresponde con lo que alguien cree. Por ejemplo, se le muestra que una caja de chocolates realmente tiene una llave, pero luego se saca la llave y se deja adentro los chocolates. Se le pregunta al niño qué cree que hay adentro alguien que ve el empaque y lo correcto es que diga lo mismo que en la otra tarea: que cree que hay chocolates y lo incorrecto es que diga que hay una llave.

El *razonamiento de realidad* se identifica si el niño acierta en la tarea de creencia verdadera pero no en la de creencia falsa, es decir, que diga en la primera que el otro cree que hay chocolates y en la segunda que diga que hay una llave. En ambos casos, eso es lo que realmente hay. El *RAP* se identifica si el niño falla en la tarea de creencia verdadera y acierta en la de falsa creencia. En el primer caso, según los autores, el niño razonaría algo como: “la persona no vio que había chocolates, entonces no sabe que hay chocolates, y, por tanto, dirá que hay llaves”; en el segundo caso razonaría algo como: “la persona no vio que había una llave, entonces no sabe que hay una llave, y, por tanto, diría que hay chocolates”. Finalmente, si el niño acierta en ambas tareas, sería un caso de *razonamiento basado en creencias* si justifica coherentemente su juicio de acuerdo con eso, o sería un caso intermedio entre el razonamiento basado en realidad y el RAP si su justificación no revela comprensión de creencias. Si falla en ambas tareas se interpreta también como una transición entre ambos tipos de razonamiento.

De este modo, para los autores la verificación confiable de la comprensión de creencias requiere tanto las TVC como de creencia falsa, pues el acierto en las segundas podría ser un falso positivo. Sólo cuando se consideran en conjunto ambas tareas podríamos estar seguros de que el niño está comprendiendo creencias disposicionalmente. El estudio de Fabricius y cols. (2010) respalda esta tesis. Encontraron que los niños de 3 años principalmente razonaron basados en la realidad y eso decreció progresivamente a medida que avanzaba la edad; el patrón opuesto lo presentó el razonamiento basado en creencias; y el RAP fue progresivamente mayor desde los 3 hasta los 5 años y luego decreció. Estas estrategias coinciden con un patrón de respuestas correctas en forma de U invertida en las TVC.

Oktay-Gür y Rakoczy (2017) replicaron ese patrón de resultados. En el estudio 1, probaron el rendimiento en tareas estándar de transferencia inesperada y aspectualidad en un diseño integral en el que participaron niños de 3 a 5 años. El segundo estudio se diseñó tratando de superar las limitaciones encontradas en el primero. Por su parte, la razón de ser del tercer estudio fue comprobar el rendimiento de los niños en tareas novedosas de falsa creencia y de

creencia verdadera, en versiones que no se vieran afectadas por el rendimiento y que aumentarían su relevancia pragmática. Este último fue uno de los aspectos relacionados con la complejidad en las TVC y una de las críticas realizadas es que les falta relevancia o prominencia, en otras palabras, no ocurre nada relevante para las creencias en estos escenarios, así que el evaluado no tendría por qué prestar atención o preocuparse por la situación epistémica del protagonista. Otro aspecto importante en estas tareas es la extrañeza pragmática ¿por qué preguntas de prueba tan innecesarias sobre las creencias y acciones de un sujeto si no tiene sentido hablar de las creencias, ya que ni siquiera se ha planteado la posibilidad de error?

Con el fin de eliminar o al menos reducir estos posibles factores de rendimiento, Oktay-Gür y Rakoczy (2017) idearon tareas (tanto de cambio de ubicación estándar como de aspectualidad) con dos protagonistas, cuales uno de los cuales no fue testigo de un acontecimiento crucial y, por tanto, se asumió que tenía una creencia falsa, mientras que el otro tenía pleno acceso perceptivo y, por tanto, creencia verdadera. La idea básica es que, en este contexto, el contraste entre las creencias falsas de un sujeto y las creencias verdaderas del otro hace que la tarea sea mucho más destacada y relevante pragmáticamente. En general, los resultados de estos estudios muestran que los niños de 3 años aprueban sistemáticamente las TVC, entre los 4 y 6 años no las aprueban, y luego de los 6 años se da una mayor aprobación. Es decir, el desempeño en TVC se comporta en forma de U, mientras que el desempeño en TFC parece aumentar con la edad, ya que en los niños de 3 años hay poca aprobación, de 4 a 5 años aumenta y pasados los 6 años aprueban sistemáticamente. Es interesante, además, que el dominio completo de ambos tipos de tareas lo mostraron niños entre 8 y 10 años, sugiriendo que es hasta ese momento que se logra comprender creencias confiablemente.

La interpretación de los hallazgos, no obstante, es diferente por parte de Oktay-Gür y Rakoczy (2017). Según los autores, en su versión de la tarea de creencia verdadera no hubo falta de acceso perceptual relevante, de modo que la razón por la cual los niños mostraron ese desempeño no coincide con lo propuesto por Fabricius et al. (2010). En su lugar, proponen una explicación basada en la posible insuficiente relevancia pragmática de la tarea. Si esto fuera así, los autores respaldarían la tesis que los niños comprenden creencias a los 4 años pero que la tarea no hace saliente la necesidad de hacerlo. Un apoyo a esta interpretación es que el patrón en U se redujo sustancialmente cuando se introdujo otro participante en el tercer estudio. Así las cosas, no está claro aún qué explica el desempeño de los niños en estas tareas.

Desde la postura no mediacional, la clásica distinción entre la creencia verdadera y la falsa, ambas de tipo disposicional (v.gr. Fabricius *et al.*, 2010) podría ser relevante pragmáticamente pero no configura dos procesos psicológicos coextensivos. De hecho, se cuestiona la necesidad de hablar de creencia verdadera pues tiene sentido hablar de creencia cuando existe la posibilidad de que un estado de cosas no sea el caso; de lo contrario, es suficiente hablar de que se sabe. Podemos decir, por ejemplo, que una rata en la caja de Skinner sabe que si palanquea obtendrá comida porque ese es el programa que ahora organiza su comportamiento y no hay razón para que se interrumpa la regularidad si no hay algún indicio. No tiene sentido decir que cree que es verdad que vendrá el alimento sino sólo cuando sabemos que la regularidad se va a interrumpir: “La rata cree que obtendrá el alimento, pero no lo recibirá”. Igualmente, en el caso de un individuo humano, la consistencia histórica motiva que no tenga que preguntarse por la falsedad ni veracidad de lo que cree. Si una silla está aparentemente en buen estado la probabilidad de que funcione como soporte para sentarse es alta; sólo cuando se identifica una señal asociada con riesgo surge la necesidad de verificarlo, o cuando en efecto no funciona, y es sólo en ese punto donde cabe la pregunta de si es verdad o no, si corresponde o no lo que espera con un estado de cosas. Al respecto, Mosterín (1978) señala:

Con frecuencia atribuimos a alguien creencias que él nunca se ha formulado explícitamente. Me siento con tranquilidad y energía en la silla, creyendo implícitamente que resistirá mi peso. Pero no lo resiste y me caigo [...] Si alguien ha observado lo sucedido, podría comentar: "el (es decir, yo) creía que la silla resistiría, no sabía que estaba rota". Y, sin embargo, yo nunca había pensado en la silla (p. 130).

Mosterín prefiere denominar a esos episodios como “creencias implícitas” pero esta es una etiqueta a posteriori que tiene sentido una vez se cayó. En el mismo sentido, Oktay-Gür y Rakoczy (2017), analizando la relevancia pragmática de las tareas de creencia verdadera, afirman: “El discurso de creencia usualmente tiene un punto específico: no hablaríamos de la creencia de alguien más o prediríamos sus acciones basadas en sus creencias a menos que haya una posibilidad mínima de que esté errado” (p. 39).

El hecho de que en ciertos episodios ordinarios tenga sentido suponer que alguien creía algo aún sin habérselo planteado y que eso corresponda con un estado de cosas, es una forma de hablar sobre las regularidades del comportamiento basado en su historia, pero no legitima postular un supuesto proceso con una dinámica propia que hay que develar científicamente: la

creencia verdadera como si fuera diferente de otro proceso. Postular un proceso de creencia verdadera, implícito, junto a la acción o previo a la acción es, cuando menos, logicizar innecesariamente el comportamiento. Plantear que antes de cada acción hay una creencia verdadera que la motiva supone otros problemas como separar dónde comienza una creencia verdadera y termina otra, cuántas creencias verdaderas se necesitan para describir una sola acción, entre otros. Lo verdadero de una creencia se predica a partir de una necesidad pragmática y no define una cualidad psicológica.

2.2.2 Diferencia entre el creer y el saber

La pregunta por las creencias es la pregunta por la regularidad del comportamiento: si es regular, es porque hay constancias, reglas o criterios con respecto a los cuales se establece. Y esa regularidad permite decir que hay una disposición a hacer las cosas de determinada manera. La regularidad sugiere ajuste, aceptación o conformidad. Cuando un comportamiento está ajustado a una regularidad tiene sentido decir que alguien *sabe* que algo es el caso, como en el ejemplo de la rata que sabe que palanqueando obtiene comida; o cuando el perro sabe que si suena la campana viene la comida; o cuando una persona sabe que tiene dos hijos. No añade nada decir que no es que saben, sino que tienen una creencia verdadera; al contrario, es menos parsimonioso y complica el panorama al postular un proceso que sólo existe como simetría lógica de la creencia “falsa”.

El saber está vinculado a la determinación, la convicción o seguridad, ya sea porque no hay razones para la duda o la interrupción de una regularidad, o porque hay razones para tener certeza. Si en el ejemplo anterior resultó que la persona tenía un tercer hijo desconocido eso no transforma retrospectivamente el proceso psicológico en el que se comportaba sabiendo que tenía dos hijos; cambia la descripción del estado de cosas, en primera, segunda o tercera persona, respecto del cual su comportamiento se organizaba y se organizará de ahora en adelante. Tiene sentido decir ahora que ella creía que tenía dos hijos, pero tiene tres, pero el cambio en la descripción no implica un cambio en el proceso psicológico.

Al contrario, la creencia está siempre vinculada a la posibilidad de que el estado de cosas no corresponda con la regularidad del comportamiento, ya sea porque un individuo actuó como si fuera el caso, pero no lo era, o porque actuó a tientas, con mayor o menor certeza. En el primer caso se trata del uso disposicional mientras que en el segundo se trata del uso modal. Lo que es

relevante psicológicamente es comprender la creencia, es decir, que una regularidad puede establecerse con base en un estado de cosas que no son el caso o que pueden no serlo. Por ejemplo, comprender que Maxi no sabe que se cambió el lugar de la pelota lleva a anticipar que se comportará en función de lo que sí sabe. Pero Maxi se comporta con la seguridad de lo que vio; es el niño que observa la escena el que tiene que lidiar simultáneamente con lo que él sabe y lo que sabe Maxi, y es ahí donde puede interpretarse el comportamiento de Maxi como que creía algo que no es el caso. Pero eso no supone un proceso psicológico nuevo que se llama “creer”.

Es muy diferente el caso en el que una persona sopesa opciones explícitamente y se decide por una aun sabiendo que puede estar equivocado. En estos casos se combinan los usos modal y disposicional en la medida en que la persona tiene la disposición a comportarse regularmente de acuerdo con lo que eligió, y su grado de certeza puede ser variable. Este es el caso en el que una persona elige creer en Dios, por ejemplo, aun con dudas, pero su determinación conductual permite concluir que tiene fe, que cree con un buen grado de certeza. Algunos de estos casos en los que la creencia se sostiene con convicción pueden coincidir con el saber. La persona podría decir: “no sólo creo, sino que lo sé”. Esto mismo en segunda o tercera persona asume la forma de atribuir una creencia al otro en tanto su comportamiento exhibe una regularidad congruente con un estado de cosas posible. Alguien más podría decir que esa persona cree profundamente en Dios por lo que hace y dice, o incluso, si ve una convicción indeleble podría incluso atribuirle conocimiento y ya no sólo creencia: “Esa persona dice que este es el estado de cosas y lo dice con tal seguridad que le creo que así es”. Claramente este no es el tipo de creencia que se estudia usualmente en el laboratorio, pero nos plantea un caso límite de un espectro de opciones, y nos plantea la duda de que se puede estar estudiando casos de creencia simples como si tuvieran las propiedades de los más complejos.

2.2.3 El rasgo distintivo y necesario del creer: el conflicto perspectiva-realidad

Desde una aproximación no mediacional, la atribución de creencia es pertinente cuando se constata por nosotros mismos o por otros que no hay correspondencia entre la disposición conductual y el estado de cosas respecto al cual se establece la disposición. Esto supone críticamente lo que la literatura presenta como la distinción entre apariencia-realidad (Flavell et al., 1986; Tomasello, 2018).

Los estudios en el área son clásicos, relacionados con el egocentrismo piagetiano. Flavell et al. (1986) realizaron 7 estudios sobre la adquisición de la distinción apariencia-realidad que sugieren el siguiente curso de desarrollo: los niños de 3 años no parecen tener una comprensión de la distinción, fallan en las tareas más sencillas y no son sensibles a la retroalimentación.

La destreza en la resolución de tareas sencillas de apariencia-realidad está altamente correlacionada con la habilidad para resolver tareas sencillas de toma de perspectiva perceptual. Esas habilidades claramente mejoran entre los 4 y 5 años, pero no de una forma plena. Los niños de 6-7 años exhiben habilidades para distinguir la apariencia de la realidad y toma de perspectiva, pero, sin embargo, les resulta muy difícil reflexionar y hablar sobre conceptos de apariencia-realidad como "parece", "real y verdaderamente" y "parece diferente a como es realmente" y "realmente es". En cambio, los niños de 11-12 años y en mayor medida, los estudiantes universitarios, poseen un cuerpo sustancial de conocimientos ricos, fácilmente accesibles y explícitos en este campo.

Los autores especulan que los niños van incrementando su habilidad para comprender que algo puede tener simultáneamente dos propiedades o identidades incompatibles: la de la perspectiva y la real, o la correspondiente a dos perspectivas distintas. Desde pequeños los niños se enfrentan a múltiples situaciones de simulación que los entrena para el desarrollo de estas habilidades. En la medida en que la distinción entre lo simulado y lo real se hace más consciente verbalmente, entonces se diversifican los juegos sociales de simulación, pero también los juegos en solitario. Cuando ya la habilidad se ha establecido, los niños pueden transferir esa habilidad a dominios menos familiares que exigen la distinción entre lo aparente y lo real.

El dominio de esa habilidad cubre un rango creciente de experiencias sociales a medida que el niño se integra a otras personas en nuevos contextos, como, por ejemplo, la diferencia entre la emoción que alguien expresa y la que siente, la mentira, o no decir lo que realmente se quiere decir, que las cosas no son siempre como se esperan en el terreno moral, convencional, estético, etc. Todo eso cubre una gama de términos y expresiones que involucran conceptos como la opinión, impresión, hipótesis, juicio, creencia, supuesto, inferencia, apariencia, realidad, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, estamos, entonces, ante un problema más básico que es el del progresivo desligamiento (Ribes, 2018) de la propia perspectiva respecto de otras perspectivas y eventos. Y éste, a su vez, nos remite al problema más general de cómo el comportamiento se va

diferenciando: de respuestas a propiedades absolutas de eventos (v.gr. color) a propiedades relativas (v.gr. más grande que), de modo que un mismo evento puede ser más grande que otro y al mismo tiempo más pequeño que otro. Así mismo, cómo vamos logrando flexibilidad psicológica en el sentido de comportarnos de acuerdo con reversiones, relaciones extendidas en el tiempo y en el espacio, patrones que permiten anticipar eventos, entre otros. Los parámetros y principios relevantes para comprender el creer no son distintos a los del resto del comportamiento.

En el campo específico de la perspectiva, resulta útil diferenciar tres espacios o coordenadas: uno espacio-temporal, otro ecológico, y otro convencional (cf. Bautista, 2020). En el primero, los individuos aprendemos a reconocer regularidades que dependen del momento y el lugar. Por ejemplo, aquí y ahora se puede caer un vaso y anticipamos que aquí y un poco después se rompa. Pero si alguien más está allá o llega acá después no lo ve y no puede responder diferencialmente a eso. Esta es la perspectiva perceptual y se describe como el ajuste a las constancias desde una posición definida espacio-temporalmente.

Por su parte, el segundo espacio se refiere al de las relaciones entre individuos en un nicho ecológico. No sólo son objetos con propiedades materiales y ubicados también espacio-temporalmente sino que son organismos que se comportan. Esto implica que sus acciones no son aleatorias sino organizadas en función de efectos: cazar, pelear, defenderse, alcanzar, jugar, etc. El espacio ecológico supone que las posiciones no son sólo especificables en coordenadas espacio-temporales sino de jerarquías, fuentes de alimentación y protección, aprovechamiento de condiciones geográficas, etc. La anticipación del comportamiento del otro se hace en función de patrones significativos como es el de la defensa, por ejemplo, que supone un agredido y un agresor, que pueden intercambiar roles momento a momento. Es útil para la supervivencia anticiparlo y reconocer cómo en ciertos momentos adoptar una ubicación trae consecuencias. En este nivel surgen los cimientos de la deixis como índice de la ubicación en el espacio inter-individual donde se diferencia un sí mismo de un otro, un conespecífico o un extraño.

Finalmente, en el espacio convencional, constituido por prácticas sociales y sus arquitecturas categoriales y conceptuales (cf. Pérez-Almonacid et al., 2015), la anticipación se da como inferencia comprensiva de lo que alguien dice por la posición que adopta y por la forma como ve el mundo desde ese lugar. Lo que se espera de aquella persona por asumir un rol, lo que quiere decir por la forma de hacer y decir las cosas, lo que le da sentido a lo que se hace desde

determinada postura, los compromisos ideológicos que se asumen por asumir un lugar en ese espacio categorial, entre otros. En este nivel cobra pleno sentido hablar de sí mismo y de otro, con una identidad personal, que, además se define por lo que cree.

Llamar creencia a cualquier caso de identificación del contraste entre una perspectiva y un estado de cosas sin considerar las implicaciones que ofrece cada espacio, puede pasar por alto distinciones relevantes para el análisis del fenómeno. Pero, además, puede llevar a considerar que las propiedades del creer en el espacio social deberían ser las mismas en el espacio temporal, o viceversa, persiguiendo discusiones irresolubles sobre si “realmente” los primates no humanos tienen creencias o no. La relación entre los tres tipos de espacios es jerárquica, por lo que las anticipaciones espacio-temporales son el substrato de los anteriores, y naturalmente esperaríamos que otros primates exhiban sensibilidad diferencial a las perspectivas que resultan de ubicaciones y momentos diferentes, pero eso no legitima que esa sensibilidad ostente las mismas propiedades de las perspectivas que se definen categorial y conceptualmente por medio del lenguaje humano.

La tradición psicológica ha abundado sobre la relevancia de la toma de perspectiva para el desarrollo de habilidades sociales (v.gr. García et al., 2006; Montoya-Rodríguez et al., 2020; Saarni y Harris (1989). El planteamiento ha sido que se requiere para aproximarse a los “sucesos internos del otro” y hacer “predicciones sobre los sentimientos, creencias, pensamientos e intenciones” (Montoya-Rodríguez et al., 2020, p.72), es decir, de “leer la mente”. Desde la postura no mediacional “leer la mente” no es diferente de interpretar el comportamiento en el contexto de sus coordenadas espacio-temporales, ecológicas y convencionales. “Inferir los sucesos internos” del otro se entiende como una manera de referir a esa interpretación que requiere integrar indicios no siempre articulados de lo que los demás hacen pero que están disponibles públicamente para lograr una comprensión suficiente.

3. Creencia y comprensión social

La relevancia social de la comprensión de creencias es que facilita la interpretación del comportamiento del otro. Las TFC son dispositivos sencillos pero muy limitados para revelar qué está pasando allí, pues la interacción con la situación es pobre (Leudar y Costall, 2009). La discusión actual se centra en saber si eso se debe a que los niños no comprenden aún el concepto de creer (v.gr. Pesch et al., 2020; Wellman & Phillips, 2001), o sí lo comprenden, pero la tarea no es lo suficientemente relevante pragmáticamente (vgr. Westra, 2017), o es muy exigente para las capacidades atencionales y de respuesta de los niños (v.gr. Rubio-Fernández & Geurts, 2016). Asumir que lo que está en juego en las TFC es un tipo de comprensión de creencias como las que anticipan perspectivas en un terreno conceptual puede ser apresurado, y llevar fácilmente a conclusiones como que el “niño es un pequeño teórico”. La conclusión más ajustada es aquella que señala que el niño aún no separa la perspectiva de la realidad y habría que indagar por los factores responsables de que lo haga.

En todo caso llama la atención que la relevancia pragmática haya surgido como un factor relevante en esta tradición, pues saltó a la vista que en muchas de estas tareas no tenía sentido preguntarle al niño lo que la otra persona iba a hacer. Si se trata de estudiar cómo el niño aprende a interpretar el comportamiento de los demás, podrían diseñarse situaciones experimentales que permitan un registro más rico del comportamiento, garantizando plenamente la pertinencia de la situación social.

4. Conclusiones

Algunas conclusiones que podemos extraer de estas anotaciones iniciales sobre una aproximación no mediacional al creer y a la comprensión de creencias son:

1. Es un tema de altísima relevancia psicológica que ha atraído centenares de investigaciones. El campo ha sido dominado por una tradición mediacional que ha sido rica e ingeniosa en el diseño de tareas experimentales, medidas y teorías. Los datos que tenemos hoy básicamente son herencia de esta tradición psicológica.
2. A pesar de lo anterior, el campo también está inundado de supuestos sobre la naturaleza de lo psicológico que presentan problemas y que podrían estar frenando el avance de la comprensión del fenómeno. Una aproximación mediacional podría infundir un nuevo aliento para repensar los viejos problemas y derivar nuevas preguntas, preparaciones experimentales y medidas.
3. El análisis de los términos ordinarios del creer remiten básicamente a dos grandes usos: uno modal y uno disposicional. Ambos se encuentran en la idea de que hablar de creer se justifica cuando existe la posibilidad de que una regularidad conductual no corresponda con un estado de cosas. Es en la constatación de esta falta de correspondencia que es pertinente atribuir la creencia.
4. Al comparar los usos de los términos relacionados con el saber y el creer se nota que los primeros se asocian con la certeza y la determinación de la acción, mientras que los otros varían en su grado de certidumbre. No encontramos sentido de postular una creencia verdadera, pues implicaría suponer que en cada instante cada acción está causada por un proceso que sólo existe por simetría lógica con la creencia falsa pero que no añade nada al saber cómo condición epistémica. Esta es una idea que vale la pena seguir analizando, pues tiene implicaciones importantes en las tradiciones experimentales que confían en que una buena explicación de la comprensión de creencias en niños depende de “ambos tipos” de creencia.
5. La creencia es en lo fundamental lo que en la tradición se llama creencia falsa, y que podría ser parafraseada cómo comportarse de acuerdo con una perspectiva que no corresponde con un estado de cosas. En sí misma no configura un proceso psicológico, sino que resalta situaciones en donde está en juego esa posible falta de correspondencia. Pero los parámetros y principios relevantes para comprenderla son los mismos de la

indagación sobre la flexibilización del comportamiento, su organización en función de varios indicadores simultáneos que difieren en coordenadas espacio-temporales, ecológicas y convencionales.

6. Es necesaria una tipificación exhaustiva de los tipos de creer que reconozcan esas diferencias cualitativas. Esto facilitaría encontrar categorías justas para describir el comportamiento anticipativo de otros animales, pero también ubicar al comportamiento humano como un caso particular que por mediación lingüística logra definir criterios que amplían lo que llamamos creer, y que cubren una riqueza de eventos sociales que son los que más exigen nuestra explicación.
7. Para futuros trabajos se requiere detallar las anotaciones esbozadas, vincular estas reflexiones con la evidencia empírica, integrar con más nitidez los análisis de teóricos como Floyd (2017), Leudar y Costall (2009) y Montgomery (2005), quienes han pensado el campo de una forma sistemática.
8. Metodológicamente se sugiere enriquecer la TFC de modo que sea relevante y sensible a las particularidades sociales del fenómeno. Así mismo, si lo que muestra es un momento del desarrollo del niño respecto al concepto de creer, entonces que permita identificar el proceso de logro conceptual implicado, que involucre las coordenadas planteadas acá, así como las modalidades del concepto de creer y las perspectivas involucradas.

Referencias

- Arana, J. M., Meilán, J. J. G., & Pérez, E. (2006). El concepto de psicología. Entre la diversidad conceptual y la conveniencia de unificación. Apreciaciones desde la epistemología. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(1), 111-142.
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80280107.pdf>
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. University Press.
- Baillargeon, R., Scott, R. M., & Bian, L. (2016). Psychological reasoning in infancy. *Annual Review of Psychology*, 67, 159-186. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115033>
- Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. University Press.
- Bautista, L.R. (2020). *Reposicionamiento en prácticas teóricas: un análisis conceptual y experimental*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Veracruzana.
- Benavides, D. J. & Roncancio, M. M. (2011). Tres debates fundamentales en el campo de la teoría de la mente: aspectos teóricos y metodológicos. *Acta Colombiana de Psicología*, 14, 109-118. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v14n1/v14n1a10.pdf>
- Bermúdez, J. L. (2005). *Philosophy of Psychology: A Contemporary Introduction*. Routledge.
- Burge, T. (2010). *Origins of objectivity*. Oxford University Press.
- Carpendale, J., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Blackwell Publishing.
- Chandler, M., Fritz, A. S., & Hala, S. (1989). Small-scale deceit: Deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds' early theories of mind. *Child development*, 1263-1277.
<https://doi.org/10.2307/1130919>
- Dennett, D.C. (1978). Beliefs about beliefs. *Behavioral and Brain sciences*, 1: 568–570.
<https://doi.org/10.1017/S0140525X00076664>
- De Villiers, J. (2007). The interface of language and theory of mind. *Lingua*, 117(11), 1858-1878. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2006.11.006>
- Dunn, J., & Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. En: J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 50–69). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.003.0003>

- Durrleman, S., Burnel, M., Thommen, E., Foudon, N., Sonie, S., Reboul, A., & Fourneret, P. (2016). The language cognition interface in ASD: Complement sentences and false belief reasoning. *Research in Autism Spectrum Disorders, 21*, 109–120.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.10.003>
- Fabricius, W. V., & Khalil, S. L. (2003). False beliefs or false positives? Limits on children's understanding of mental representation. *Journal of Cognition and Development, 4*(3), 239-262. https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0403_01
- Fabricius, W. V., Boyer, T. W., Weimer, A. A., & Carroll, K. (2010). True or false: Do 5-year-olds understand belief? *Developmental Psychology, 46*(6), 1402.
<https://doi.org/10.1037/a0017648>
- Fabricius, W. V., Gonzales, Ch. R., Pesch, A., Weimer, A.A., Pugliese, J., Carroll, K., Bolnick, R. R., Kupfer, A.S., Eisenberg, N., & Spinrad, T.L. (2021). Perceptual access reasoning (PAR) in developing a representational theory of mind. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 86*, 3, serial number 342.
<https://doi.org/10.1111/mono.12432>
- Farrar, M. J., Benigno, J.P., Tompkins, VI, Gage, N.A. (2017). Are there different pathways to explicit false belief understanding? General language and complementation in typical and atypical children. *Cognitive Development, 43*, 49-66.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.02.005>
- Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., Watson, M. W., & Campione, J. C. (1986). Development of Knowledge about the Appearance-Reality Distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*(1), i–87. <https://doi.org/10.2307/1165866>
- Floyd, R. (2017). *The non-reificatory approach to belief*. Springer.
- Fryling, M., Rehfeldt, R. A., Tarbox, J., & Hayes, L. J. (2020). *Applied behavior analysis of language & Cognition. Core concepts and principles for practitioners*. Context Press
- García, M. M. J., Gómez-Becerra, I., Chávez-Brown, M., & Greer, D. (2006). Toma de perspectiva y teoría de la mente: aspectos conceptuales y empíricos. Una propuesta complementaria y pragmática. *Salud Mental, 29*(6), 5-14.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252006000600005
- Goldman, A. I. (2006). *Simulating minds*. Oxford, Oxford University Press.

- Gómez, I. (2010). Ciencia cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113-123. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648010.pdf>
- Gopnik, A. (1993). How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of intentionality. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(1), 1-14. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00028636>.
- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37. <https://doi.org/10.2307/1130386>
- Hedger, J. A., & Fabricius, W. V. (2011). True belief belies false belief: Recent findings of competence in infants and limitations in 5-year-olds, and implications for theory of mind development. *Review of Philosophy and Psychology*, 2(3), 429-447. <https://doi.org/10.1007/s13164-011-0069-9>
- Heyes C. (2014). Submentalizing: I am not really reading your mind. *Perspectives on psychological science*, 9(2), 131–143. <https://doi.org/10.1177/1745691613518076>
- Jackendoff, R. (1991). Parts and boundaries. *Cognition*, 41(1-3), 9-45. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90031-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90031-X)
- Krupenye, C., Kano, F., Hirata, S., Call, J., & Tomasello, M. (2017). A test of the submentalizing hypothesis: Apes' performance in a false belief task inanimate control. *Communicative & Integrative Biology*, 10(4), e1343771. <https://doi.org/10.1080/19420889.2017.1343771>
- Kuhl, P. K., & Meltzoff, A. N. (1982). The bimodal perception of speech in infancy. *Science*, 218(4577), 1138-1141. <https://doi.org/10.1126/science.7146899>
- Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM. *Cognition*, 50(1-3), 211-238. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90029-9)
- Leslie, A. M. (2000). *How to acquire a 'representational theory of mind'. Metarepresentations: A multidisciplinary perspective*. Oxford University Press.
- Leslie, A. M., Friedman, O. & German, T.P. (2004). Core mechanisms in “theory of mind”. *Trends in Cognitive Sciences* 8: 528–533. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.10.001>
- Leudar, I. E., & Costall, A. E. (2009). *Against theory of mind*. Palgrave Macmillan.
- Meltzoff, A. N., Gopnik, A., & Repacholi, B. M. (1999). Toddlers' understanding of intentions, desires and emotions: Explorations of the dark ages. En: P. D. Zelazo, J. W. Astington, &

- D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control* (pp. 17–41). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moll, H., & Tomasello, M. (2006). Level 1 perspective-taking at 24 months of age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 603-613.
<https://doi.org/10.1348/026151005X55370>
- Montgomery, D. E. (2005). The developmental origins of meaning for mental terms. En: J. W. Astington y J. A. Baird (eds.). *Why language matters for theory of mind*, (p. 106-122). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.003.0006>
- Montoya-Rodríguez, R. M. M., Rendón, A. M. I., & Quiroga, B. L. A. (2020). *La toma de perspectiva*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Moore, C., Pure, K. & Farrow, David. (1990). Children's understanding of the modal expression of speaker certainly and uncertainly and its relation to the development of a representational Theory of Mind. En: J. W. Astington y J. A. Baird (eds.). *Why language matters for theory of mind*, (p. 106-122). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02815.x>
- Moore, C. (2006). *The development of commonsense psychology*. Psychology Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203843246>.
- Mosterín, J. (1978), *Creer y saber*. *Revista Diánoia*, 24, 128-154.
<https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.1978.24.912>
- Müller, U., & Runions, K. (2003). The origins of understanding self and other: James Mark Baldwin's theory. *Developmental Review*, 23(1), 29-54. [https://doi.org/10.1016/S0273-2297\(03\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0273-2297(03)00004-2)
- Oktaý-Gür, N.; & Rakoczy, H. (2017). Children's difficulty with true belief tasks: Competence deficit or performance problem? *Cognition* 166, 28-41.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.05.002>
- Pearce, S. (2016). *A pure representationalist account of belief and desire*. Western University.
- Pérez-Almonacid, R. (2018). Límites de la integración teórica en psicología. En: G. Gutiérrez (ed.). *Teorías en psicología: integración y el futuro de la disciplina*. Ascofapsi.
- Pérez-Almonacid, R., García, L., & Ortiz, D. (2015). El estudio psicológico de la comprensión. En M. Reyes, G. Mendoza, & P. Barrera (Eds.), *Algunas aportaciones psicológicas y sociológicas a la educación*, Volumen II (pp. 77-101). México: NAUTILIUM.

- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. The MIT Press.
- Perner, J. (1995). The many faces of belief: Reflections on Fodor's and the child's theory of mind. *Cognition*, 57(3), 241-269. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(95\)00673-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(95)00673-1)
- Pesch, A., Semenov, A. D., & Carlson, S. M. (2020). The path to fully representational Theory of Mind: conceptual, executive, and pragmatic challenges. *Frontiers in Psychology*, 11, 581117. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581117>
- Plaut, D. C., & Karmiloff-Smith, A. (1993). Representational development and theory-of-mind computations. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(1), 70-71. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0002906X>
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Pylyshyn, Z. W. (1978). Computational models and empirical constraints. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 91-99. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00059793>
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C., & Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 315-333. <https://doi.org/10.1174/021037010792215136>
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.
- Ribes, E. & Sánchez, U. (1994). Conducta, juegos de lenguaje y criterios de validación del conocimiento. *Acta Comportamentalia*, 2, 57-86. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18218>
- Ribes, E., Padilla, A., & Martínez, C. (1998). Instrucciones, creencias y tipos de ajuste en aprendizaje humano. *Acta Comportamentalia*, 6, 2, 143-172. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18258>
- Ritblatt, S. N. (2000). Children's level of participation in a false-belief task, age, and theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(1), 53-64. <https://doi.org/10.1080/00221320009596694>
- Rubio-Fernández, P., & Geurts, B. (2016). Don't mention the marble! the role of attentional processes in false-belief tasks. *Review of Philosophy and Psychology*, 7(4), 835–850. <https://doi.org/10.1007/s13164-015-0290-z>
- Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Paidós. Original publicado en inglés en 1949.

- Ruffman, T., & Perner, J. (2005). Do infants really understand false belief? *Trends in Cognitive Sciences*, 9(10), 462–463. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.08.001>
- Saarni, C., & Harris, P. L. (Eds.). (1991). *Children's understanding of emotion*. CUP Archive.
- Schwitzgebel, E. "Belief", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2019 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponible en: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/belief/>
- Scholl, B. J., & Leslie, A. M. (1999). Modularity, development and 'theory of mind.' *Mind & Language*, 14(1), 131–153. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00106>
- Scott, R. M., Roby, E., & Smith, M. A. (2016). False-belief understanding in the first years of life. En: J. Kiverstein (ed.). *The Routledge handbook of philosophy of the social mind* (pp. 168-187). Routledge.
- Slade, L., & Ruffman, T. (2005). How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 117–141. <https://doi.org/10.1348/026151004X21332>
- Ter Hark, M. (1990). *Beyond the Inner and the Outer. Wittgenstein's Philosophy of Psychology*. Kluwer Academic. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-2089-7>
- Tomasello, M. (2018). How children come to understand false beliefs: A shared intentionality account. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(34), 8491-8498. <https://doi.org/10.1073/pnas.1804761115>
- Uribe, O. D. S., Gómez, B. M., & Arango, T. O. E. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 28-37. <https://doi.org/10.21501/issn.2216-1201>
- Villoro, L. (1996). *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI Editores.
- Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. En: W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (pp. 523–573). John Wiley & Sons Inc.
- Wellman, H. M., & Gelman, S. (1992). Cognitive development: foundational theories of core domains. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 337-375. [https://doi: 10.1146/annurev.ps.43.020192.002005](https://doi.org/10.1146/annurev.ps.43.020192.002005).
- Wellman, H. M., & Phillips, A. T. (2001). Developing intentional understandings. En: B. F. Malle, L. J. Moses, & D. A. Baldwin (Eds.), *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition* (pp. 125–148). The MIT Press

Westra, E. (2017). Pragmatic development and the false belief task. *Review of Philosophy and Psychology*, 8(2), 235–257. <https://doi.org/10.1007/s13164-016-0320-5>

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell.