

Artículos de revisión:

Folk Psychology: ¿Cómo podemos conocer la mente de los otros?

Teoría de la Mente, Simulación, o Interacción y Percepción Directa.

Patricio Olivos¹

Resumen

En filosofía de la mente, ciencia cognitiva, psicología del desarrollo y otras disciplinas hay un grado de consenso notable: la comprensión interpersonal se logra mediante la 'psicología popular' (**Folk Psychology**), una capacidad intuitiva adquirida.

En este artículo haremos una revisión de los enfoques prevalentes en la *Folk Psychology*, también llamada Teoría de la Mente, o 'lectura de la mente' (*mindreading*). Como el mayor desarrollo proviene de la Filosofía de la Mente –tarea inabarcable para un no profesional en esa disciplina, como este autor psiquiatra– esta será una revisión sintética y orientada a psiquiatras, psicólogos y profesionales de la salud mental.

Revisaremos los enfoques que cuentan con una amplia base filosófica y científica, y que son la Teoría de la Mente o 'Teoría de la Teoría' (TT), la Teoría de la Simulación (ST) y la Teoría de la Interacción (IT) o Percepción Social Directa.

En artículos posteriores revisaremos algunas alteraciones en su desarrollo que son el origen de importante psicopatología, así como también sus aplicaciones en psicoterapia.

Palabras clave: Folk Psychology, teoría de la mente, teoría de la simulación, teoría de la interacción, percepción social directa.

Folk Psychology: How can we know the minds of others?

Theory of Mind, Simulation, or Interaction and Direct Perception

Summary

In philosophy of mind, cognitive science, developmental psychology and other disciplines there is a consensus: interpersonal understanding is achieved by a 'Folk Psychology', an acquired intuitive capacity.

In this article we will review the prevalent approaches in 'Folk Psychology', also called Theory of Mind, or 'mindreading'. As

the greatest development comes from the Philosophy of Mind –unreachable task for a psychiatrist, like this author – this will be a synthetic review, oriented to psychiatrists, psychologists and mental health professionals.

We will review the approaches that have a broad philosophical and scientific basis, such as Theory of Mind or Theory Theory (TT), Simulation Theory (ST) and Interaction Theory (IT) or Direct Social Perception.

In a later article we will review some alterations in its development that are the origin of important psychopathology, as well as its applications in psychotherapy.

Key words: Folk Psychology, theory of mind, simulation theory, interaction theory, direct social perception.

Introducción

Un seminario de lecturas sobre autismo y psicosis infantiles, dirigido por la psiquiatra y psicoanalista infantil Elena Castro, fue la preparación para una experiencia grupal, bajo su guía, de dos años de observación de bebés en interacción con sus madres (1998 (1), con el método de Esther Bick, (2) basado en los conceptos de M. Klein, que plantean que en el bebé existe desde el nacimiento un mundo interno rudimentario, no bien integrado, pero que desde ese momento le permite interactuar con su medio.

La visión psicoanalítica en ese entonces se desarrollaba en paralelo con las investigaciones de Simon Baron-Cohen, Alan Leslie y Uta Frith (3), que en 1985 reportaron por primera vez que la mayoría de los niños con autismo fracasaban sistemáticamente en la tarea del Test de Falsa Creencia (Wimmer & Perner, 1983(4). En contraste, niños con síndrome de Down pasaban la tarea, a pesar de tener puntajes de CI más bajos que los niños con autismo. Basados en sus observaciones los autores concluyeron que el autismo lleva a un retraso específico en el desarrollo de teoría de la mente, también llamada *Folk Psychology*, la capacidad de imputar estados mentales como creencias, deseos,

1. Médico psiquiatra en consulta privada.

intenciones y conocimientos que permitieran atribuir la causa de una acción, y predecirla. Morton, Frith y Leslie en 1991 (5) acuñaron un concepto incisivo y sucinto para esto: *mentalizing*, que se ha traducido como mentalización.

Participar en esa experiencia de observación de bebés; la relación vivida con los propios hijos y nietos; así como la dificultad para lograr comunicación con niños autistas, que se muestran "opacos" a la 'lectura de la mente' (Frith) (6), y las dificultades que presentan en este sentido los adultos esquizofrénicos, con un trastorno delirante, o con un trastorno de personalidad límite, me llevaron hace un tiempo a interesarme por las capacidades involucradas en conocer la mente de los otros, lo que se ha llamado *Folk Psychology* o Teoría de la Mente.

Otra motivación han sido tratamientos recientes basados en mejorar la mentalización (*mentalizing*) (7), definida ahora, y con la incorporación de los estudios en apego y del psicoanálisis relacional, como la capacidad de entender el comportamiento propio y de los demás en términos de estados mentales, como un logro del desarrollo que se adquiere en el contexto de una relación de apego seguro, y determina la forma en que el individuo se relacionará consigo mismo y los otros a lo largo de su vida (8).

En este artículo haremos una revisión de los enfoques prevalentes en la 'psicología popular', también llamada Teoría de la Mente, o 'lectura de la mente' (*mindreading*). Como el mayor desarrollo proviene de la Filosofía de la Mente –algo inabarcable para un no profesional en esa disciplina, como este autor– esta será una revisión sintética y orientada a psiquiatras, psicólogos y profesionales de la salud mental.

En un artículo posterior revisaremos algunas alteraciones en el desarrollo de esta capacidad que son el origen de importante psicopatología, así como también aplicaciones en psicoterapia para mejorar la mentalización.

Psicología Popular y Teoría de la Mente

¿Cómo conocemos la mente de los otros?

Stich y Nichols (2003) (9) sostienen que las dos preguntas más importantes de la filosofía de la mente son:

1. El problema Mente-Cuerpo: ¿cómo los fenómenos mentales se relacionan con los fenómenos físicos?
2. El Problema de la Mente de los Otros: ¿cómo podemos conocer los estados mentales de otra gente? A resolver este último problema apunta la 'psicología popular' o 'de sentido común' (*common sense psychology*).

Por otro lado la filosofía de la psiquiatría encara una dura elección –y probablemente, a futuro, una conciliación, según Hutto (10)– entre dos maneras de entender los trastornos mentales:

1. la 'Imagen o Visión Científica' (Scientific Image, (SI), que plantea que nuestra comprensión de los trastornos mentales debe venir desde las neurociencias (Murphy, 2006 (11), Gerrans, 2014 (12). Este enfoque probablemente dará más respuestas al problema Mente-Cuerpo, y
2. la visión de la 'Psicología Popular' (Folk Psychology, (FP) como fuente de referencias normativas para la comprensión de la mente y cómo opera, y de sus trastornos (Graham 2009 (13).

¿Qué es la Psicología Popular? (Folk Psychology)

En *filosofía de la mente, ciencia cognitiva, psicología del desarrollo* y otras disciplinas hay un grado de consenso notable: la comprensión interpersonal se logra mediante una 'psicología popular' (*Folk Psychology*) o 'de sentido común' (*Common Sense Psychology*). Ambos términos se usan en forma intercambiable para indicar que involucran una capacidad intuitiva, cotidiana, que adquirimos independientemente de lo que el teorizar científico pueda decirnos acerca de la mente y el comportamiento. El término '*psicología*' indica que es una comprensión de estados mentales, no observables, involucrando el despliegue de conceptos psicológicos (Ratcliffe, 2007 (14).

Esto último fue un gran problema para los filósofos conductistas de mediados del S. XX: si estados mentales comunes como 'creencia', 'deseo' y 'dolor' tenían significado no podían referirse a hechos no observables que ocurrían dentro de una persona, sino que debían ser analizados en términos de observables, especificando cómo alguien se comportaría bajo variadas circunstancias, lo que requería invocar nuevos términos mentales teóricos, en una circularidad sin fin.

David Lewis, en 1972 (15), creyó resolverlo al plantear que el significado de los términos teóricos está dado por lo que él llamó "definición funcional": "Si pensamos en la psicología de sentido común como una teoría científica introductora de términos, entonces el recuento de la "definición funcional" del significado de los términos teóricos puede ser aplicado directamente a los estados mentales usados en la psicología de sentido común." Lewis y otros desarrollaron este recuento en los siguientes 30 años en lo que se llamó *funcionalismo*, y de acuerdo al funcionalismo *la psicología popular es la teoría que da a los estados mentales comunes su significado*. La psicología popular es la teoría *empírica* que se supone explica "la regularidad entre estímulos y respuestas" que se encuentran en el comportamiento humano.

Entonces, ¿qué es la 'psicología popular'?

Para Stich y Ravenscroft (1994 (16)) hay dos aproximaciones que permiten responder:

1º Para Lewis y sus seguidores, la psicología popular está estrechamente ligada a los tópicos, lugares comunes, acerca de los estados mentales con los que todos estaríamos de acuerdo y daríamos por obvios: 'el dolor de muelas es un tipo de dolor'. Los *nombres de los estados mentales derivan su significado de estos tópicos*. Es el 'recuento de obviedades' de la psicología popular.

2º En muchos casos la gente es realmente buena "para *describir* a la gente y su comportamiento en *términos intencionales* –o de "interpretarlos", como cuando decimos "Ana quiere ir de compras". Al utilizar estas descripciones intencionales podemos *atribuir* estados mentales a otra gente – qué perciben, piensan, creen, quieren, temen etc., dando explicaciones por la conducta de cada uno, y también podemos predecir estados mentales futuros y explicar el comportamiento en términos de estados mentales pasados". (Stich y Nichols, 1995 (17)).

La psicología de Creencia-Deseo.

Davies y Stone plantearon en 1995 (18) que el repertorio conceptual que constituye la psicología popular incluye, predominantemente, los conceptos de *creencia* y *deseo* así como los relacionados –*intención*, *esperanza*, *miedo* y el resto– las así llamadas *actitudes proposicionales*.

Las 'actitudes proposicionales' toman la forma 'A cree que p', 'B desea que q', 'C recuerda que r' y así sucesivamente, en que p, q y r son proposiciones con cualquier contenido inteligible como 'está lloviendo', 'a los gatos no le gustan los perros' y 'los seres humanos son racionales'. (Ratcliffe, 2007 (14))

Las *creencias* proveen información y guían la acción, mientras que el *deseo* incorpora objetivos, metas, y así motiva la acción.

¿Qué rol tiene la 'psicología popular'?

Nuestro objetivo primario, cuando atribuimos actitudes proposicionales a alguien, es predecir su comportamiento. La coordinación y cooperación social exitosas requieren que cada parte sea capaz de predecir qué hará el otro.

Y lograr una salida deseable en intercambios no cooperativos o competitivos, que pueden involucrar engaño o intentos de ocultar estados intencionales de una o ambas partes, requiere de la misma manera una capacidad de predecir lo que es probable que haga otra persona. (Ratcliffe, 2007 (14)).

A estas capacidades se las ha llamado de 'lectura de la mente' (*mindreading*), y psicólogos del desarrollo y cognitivos han explicado los mecanismos subyacentes. (Stich & Nichols, 2003 (9)).

Lectura de la mente (mindreading)

Los seres humanos son capaces no sólo de "representar" el mundo, sino también de representarse a si mismos representando el mundo. Para Baron-Cohen (1995 (19)), esta metarrepresentación es subservida por un sistema modular neurocognitivo de lectura de la mente con dispositivos que facilitan una conciencia pre proposicional de otros y compuesto por:

- Un *detector de intencionalidad*, que interpreta estímulos de movimiento en términos de estados mentales volicionales primitivos. Trabaja a través de los sentidos y provee al niño con una comprensión directa y no-teórica de la intencionalidad del otro. Participarían en esto las neuronas en espejo (Gallese, 2013 (20))
- Un *detector de la dirección del ojo*, que interpreta el mirar como ver; neuronas que hacen corresponder la dirección de la mirada del agente y del observador. Entre otras cosas, gatilla activación y respuesta afectiva cuando alguien te está mirando.
- Un *mecanismo de atención conjunta*, que permite al niño tener conciencia de que otro está atendiendo al mismo objeto que él.

'Mindreading' y 'Teoría de la Mente'

La visión más aceptada acerca de los mecanismos cognitivos subyacentes a la lectura de la mente es que la gente tiene un rico cuerpo de información representada mentalmente acerca de la mente, una teoría tácita, y que esta información juega un rol central en guiar los mecanismos mentales que generan nuestras atribuciones, predicciones y explicaciones. Algunos psicólogos que defienden esta visión sostienen que esta información tiene mucho de la estructura de una teoría científica, y que es adquirida, almacenada y usada en la misma manera que otras teorías de sentido común y científicas, y se refieren a su visión como *la teoría de la teoría*. (*Theory theory, TT*). (Gopnik & Wellman, 1992 (21); (Meltzoff & Gopnik, 2013) (22)). Los niños construyen teorías intuitivas del mundo, y las revisan y modifican como resultado de nueva evidencia.

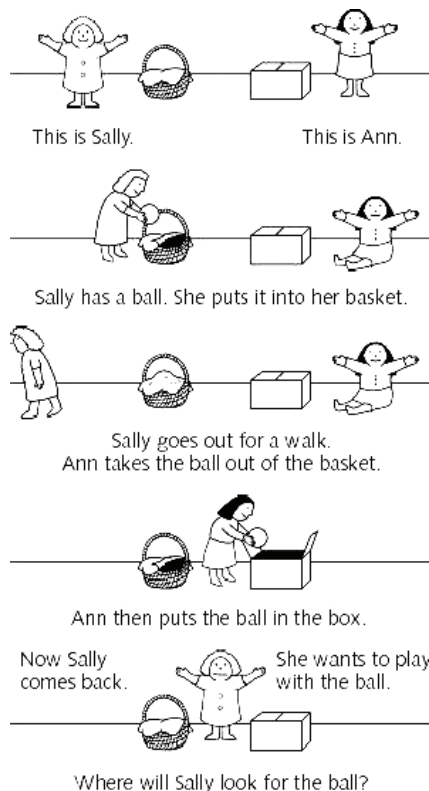
Teoría de la Mente (ToM)

Scholl y Leslie plantearon en 1999 (23) que "una teoría de la mente se refiere a la capacidad de interpretar, predecir y explicar el comportamiento de otros en términos de sus estados mentales subyacentes".

La ToM puede ser producto de un mecanismo innato, o puede ser adquirida a través de la experiencia temprana. Wimmer y Perner en 1983 (4) proveyeron a la investigación de teoría de la mente con un paradigma experimental seminal: la "tarea de falsa creencia", que dio lugar a un gran flujo de experimentos

que demostraron que las destrezas en teoría de la mente ya se manifiestan claramente alrededor de los 4 años, cuando los niños son capaces de distinguir cómo son realmente las cosas en el mundo, y lo que otras personas puedan creer falsamente de esas cosas.

En 1985 Simon Baron-Cohen, Alan Leslie y Uta Frith (3) desarrollaron lo que llegó a ser el método estándar para evaluar teoría de la mente: la tarea de falsa creencia de Sally-Ann. Les presentaron a preescolares la siguiente historia:



Sabemos que Sally buscará la pelota en el canasto; ahí la puso, y piensa que aún está ahí. Los niños de 5 años pensarán lo mismo; en cambio los niños de 3 años esperan que Sally la busque en la caja, donde realmente está.

¿Por qué este interés en la capacidad de los niños para tener éxito en la tarea de *falsa creencia*? Supuestamente porque el niño, con el fin de tener éxito, debe ser capaz de contrastar su propia creencia sobre el mundo con la creencia de otro, es decir, debe ser capaz de tener creencias sobre las creencias; debe estar en posesión de una teoría de la mente. Por otra parte, con el fin de atribuir falsas creencias a los demás (y a sí mismo) debe

comprender que nuestras creencias pueden diferir de la realidad. Debe estar en posesión de una conciencia de la diferencia entre la realidad y nuestras creencias acerca de la realidad.

El hecho de que las habilidades mentalizadoras emergieran muy temprano, en los primeros 3-4 años, y de una manera relativamente independiente del desarrollo de otras habilidades cognitivas llevó a algunos investigadores como Simon Baron-Cohen, Jerry Fodor, Alan Leslie (3,23) a concebirlas como el estado final de la maduración endógena de un módulo (o sistema de módulos) innato de teoría de la mente. (TT *Modularista*). En contraste con otros investigadores como Alison Gopnik, Josef Perner, Henry Wellman, que mantuvieron que la teoría intuitiva de la mente se desarrolla en la niñez de una manera comparable al desarrollo de teorías científicas (Teoría del *niño científico*) (24).

Wellman, Cross y Watson en 2001 (25), en un vasto meta-análisis en el que se analizaron tareas de falsa creencia en relación con la edad, el país de origen y las modificaciones no sustanciales de la tarea, encontraron una alta consistencia en los resultados e interpretaciones hechas desde dicho paradigma experimental.

Chevallier en 2013 (26) completa la definición de ToM: "La Teoría de la mente se refiere a la capacidad de atribuir estados mentales a los demás y a uno mismo con el fin de explicar y predecir el comportamiento. ToM es una habilidad psicológica evolucionada, más altamente desarrollada en los seres humanos, especializada en la rápida atribución de creencias, intenciones, deseos o conocimiento a los demás y a uno mismo y en la comprensión espontánea de que otros tienen estados mentales que pueden diferir de los propios".

Gopnik y Wellman en 2015 (27), 23 años después de sus primeras publicaciones sobre TT, mostraron que los niños inferían estructuras causales desde información estadística, a través de sus propias acciones en el mundo y de la observación de otros. Las investigaciones demostraron estos mecanismos de aprendizaje en niños de 16 meses a 4 años, e incluyeron investigación en aprendizaje estadístico causal, experimentación informal a través del juego, imitación y pedagogía informal. Incluso niños muy pequeños aprendieron estas estructuras rápida y certeramente.

El desafío de la teoría de la simulación

Hasta mediados de los 80's el debate sobre la naturaleza de la lectura de la mente era entre diferentes variantes de TT, como el enfoque del "niño-científico", que afirmaba que en el niño la capacidad de mentalización utilizaba un equipamiento cognitivo general, y el modelo de modularidad, que sostiene la existencia de módulos específicos, estructuras innatas para representar y computar lo mental, que maduran o se ponen en línea en eta-

pas preprogramadas y no se adquieren a través del aprendizaje (Leslie, 1994 (28); Scholl and Leslie, 1999 (23).

Pero en 1986 Robert Gordon (29) argumentó que la competencia en predecir y explicar el comportamiento requiere poca o ninguna información acerca de cómo trabaja la mente, sino que depende principalmente de una capacidad *práctica* para la *simulación mental*. Explicamos y predecimos la conducta por "identificación imaginativa": "esto es, usamos nuestra imaginación para identificarnos con otros para explicar o predecir su comportamiento". El razonamiento práctico simulado funcionaría como un dispositivo para predecir el propio comportamiento en situaciones hipotéticas y, con la ayuda del razonamiento 'hipotético-práctico', para predecir el comportamiento real de los demás.

La llamada **Teoría de la Simulación, (ST)** (metodología en primera persona) (30), entró en competencia con la **Teoría de la Teoría (TT)**, conocimiento psicológico en tercera persona.

La *simulación mental* es la simulación, replicación o recreación -usualmente en la imaginación-, del pensamiento, el hacer decisiones, las respuestas emocionales u otros aspectos de la vida mental de otra persona (Davies y Stone, 2000 (31)). Juega un rol clave en nuestra comprensión cotidiana de otra gente, usando los mismos recursos que usamos en nuestro propio pensamiento, y redesplicándolos en la imaginación, sin necesidad de un detallado conocimiento de cómo los procesos psicológicos operan. El niño (o adulto) no necesita ni apela a una teoría de la mente, una comprensión conceptual de estados mentales, para predecir el comportamiento o entender a otros; en lugar de eso hace correr un perfecto modelo de trabajo de una mente: su propia mente. Al considerar la salida (*output*) de nuestra propia mente podemos predecir los estados mentales y la conducta resultante de los otros.

Simulación mental y predicción

El uso de la simulación mental en la imaginación para hacer predicciones acerca de otra persona se basa en dos supuestos:

1. los procesos mentales pertinentes operan de la misma forma en la imaginación que en la realidad
2. la otra persona es relevantemente similar a mí. (Davies y Stone, 2000 (31)).

Cuando esto último es falso -p.ej. el otro está drogado-, debemos invocar elementos de la teoría empírica. En ese caso la simulación mental genera una predicción inicial, que puede ser modificada por la información empírica acerca de los efectos de la droga.

Tanto la TT como la ST comparten la maquinaria de procesamiento de la información (creencias y deseos) que ayudan a la toma de decisiones.

En la "teoría de simulación desconectada", *off-line*, tomamos nuestro propio sistema de hacer decisiones pero "desconectado", lo proveemos con entradas 'fingidas, supuestas' que tienen como contenido creencias o deseos de la persona cuyo comportamiento nos concierne, y no damos lugar a la conducta real.

De hecho componentes del sistema, visuales y motores, se activan en la imaginación como en la toma de decisiones real (Currie and Ravenscroft 1997 (32)).

Neuronas en espejo y Teoría de la Simulación

Gallese y Goldman (1998 (33)) plantean al respecto que las neuronas en espejo, (ubicadas en el área de Broca en humanos), forman un sistema cortical que hace corresponder la observación con la ejecución de acciones motoras relacionadas con objetivos. Una posible función es permitirle a un organismo detectar ciertos estados mentales de sus semejantes observados. Esta función puede ser parte de -o un precursor- de una capacidad más general de lectura de la mente. De acuerdo a la 'teoría de la Simulación', los estados mentales de otras personas son representados adoptando su perspectiva: siguiendo o igualando sus estados con estados resonantes propios. La actividad de las neuronas en espejo, que subyace al proceso de 'lectura de la mente', poniendo al observador en los mismos 'zapatos mentales' del observado, y el hecho de que los observadores presentan una facilitación motora en los mismos grupos musculares que los utilizados por los agentes observados, "son hallazgos que están en acuerdo con la Teoría de Simulación y no con las predicciones de la Teoría de la Teoría".

Teoría de la Interacción (IT) o Percepción Social Directa.

La lectura de la mente (por TT o ST) implica que la comprensión de otros es inferencial: necesitamos ir más allá de lo que se puede percibir y hacer inferencias acerca de sus causas mentales escondidas. En contraste con TT y ST, las aproximaciones fenomenológicas más recientes a la cognición social han estado guiadas por el énfasis en la *interacción*. Los estudios del desarrollo nos dicen que mucho antes de que el niño alcance la edad de los cuatro años, la edad en que se supone que adquiere una teoría de la mente, las capacidades para la interacción humana y la comprensión intersubjetiva ya han estado activas en ciertas prácticas corporizadas -emocionales, sensomotoras, perceptivas y no conceptuales-, que constituyen nuestro modo primario de comprender a los otros, y continúan siéndolo incluso después de que alcancemos habilidades más sofisticadas en este sentido (Gallagher y Zahavi 2014 (34)).

Los fenomenólogos cuestionan la inobservabilidad de los estados mentales e insisten que podemos percibir directamente las emociones de los otros o sus intenciones básicas en las expresiones

siones faciales, entonación de la voz, gestos y posturas corporales (Gallagher & Zahavi, 2014 (34) ; Zahavi & Parnas, 2003 (35).

También la idea de que comprender a otros siempre involucra atribuirles estados mentales ha sido cuestionada (Ratcliffe, 2007 (14); Hutto, Kirchoff & Myin 2014 (36).

Shaun Gallagher sostiene que la mayoría del tiempo nos entendemos unos a otros a través de lo que denomina "*prácticas encarnadas*" (37). Merleau-Ponty, conocido como el filósofo de la encarnación (*embodiment*), ya lo había planteado en su "Fenomenología de la percepción" (2000 (38), en que las nociones de cuerpo vivido y esquema corporal juegan un rol central. Para Merleau-Ponty el cuerpo es el que percibe, y la percepción involucra procesos motores y sensoriales.

Para Sartre (1956 (39), el cuerpo no es sólo para *mí*, es decir el cuerpo-como-sujeto, también es para otros, una "intercorporalidad" como la base de un recuento encarnado de interacción subjetiva.

Gallagher (37, 40) señala aspectos de la percepción encarnada y enactiva de los movimientos, posturas, expresiones faciales, gestos y acciones que contribuyen a subrayar nuestra comprensión de otros en los ricos contextos emocionales, sociales y pragmáticos de la vida cotidiana. *Enacción* define la cognición como constructora de sentido: la manera en que los agentes cognitivos se conectan significativamente con su mundo, basados en sus necesidades y objetivos como agentes autoorganizados, autosostenidos, encarnados. Y agrega la importancia del afecto, que es profundamente encarnado, y que contribuye significativamente, sea limitándolo o habilitándolo, a nuestro contacto con el mundo, en nuestra mirada atenta perceptualmente operativa, en definir nuestros intereses perceptuales, así como en la percepción social.

Desde el punto de vista enactivo la cognición social es caracterizada, y a veces constituida, por la interacción encarnada. En contraste con los enfoques de teoría de la mente que enfatizan la lectura de los estados mentales de los otros por inferencia teórica o por simulación, la interacción subjetiva implica percibir directamente sus intenciones y emociones en sus posturas, movimientos, gestos, expresiones, entonaciones vocales así como en sus acciones altamente contextualizadas (por el ambiente físico, roles sociales, cultura, etc.)

Se ha generado así, por diferentes vías, la Teoría de la Interacción (IT).

Gallagher y Hutto (2008 (41) y Gallagher y Zahavi (2014 (34), hacen un recuento de tres tipos de procesos que, en conjunto

serían suficientes para proveer la capacidad adulta de entender a otros. Estos procesos incluyen 1) procesos perceptivos intersubjetivos (o *intersubjetividad primaria* 2) comprensión contextualizada pragmáticamente (o *intersubjetividad secundaria*) y (3) *competencia narrativa*. Y plantean que, en base a la evidencia de la psicología del desarrollo, la capacidad de comprender a otros está, en promedio, bien establecida cuando el niño alcanza los 4 o 5 años de edad, y continúa siendo enriquecida en base a la experiencia posterior hasta la edad adulta.

Intersubjetividad primaria.

Trevarthen (42) ha demostrado que un recién nacido tiene una habilidad innata para iniciar una relación dialógica con un adulto, y construye esa relación a través del contacto ocular, sonrisa y otras funciones corporales holísticas rítmicas y cooperativas. Estudió interacciones exitosas entre infantes y sus cuidadores primarios, y encontró que desde la primera infancia los humanos se implican en formas de interacción corporizada con otros en lo que Trevarthen llamó la "*intersubjetividad primaria*", basada en las capacidades innatas o sensoriomotoras del primer desarrollo que nos llevan a relaciones inmediatas con otros y nos permiten interactuar con ellos. Estas capacidades se manifiestan a nivel de la experiencia perceptiva —vemos o, más generalmente, percibimos en las posturas corporales, los movimientos, las expresiones faciales, la mirada fija, los gestos y las acciones de las otras personas lo que se proponen y lo que sienten, y les respondemos de un modo estrechamente asociado con nuestros propios movimientos corporales, gestos, expresiones faciales, mirada, etc.—. En este sentido, la percepción es enactiva; es una percepción-para-la-acción o, más precisamente, para-la-interacción. La responsividad de las madres a las iniciativas de sus bebés sostenía y desarrollaba intersubjetividad (comprensión compartida), que consideró como la base de toda comunicación, interacción y aprendizaje efectivos.

Meltzoff y Moore en 1994 demostraron que, desde su nacimiento, los bebés son capaces de percibir y de imitar gestos faciales de otra persona (43). Imitan sólo caras *humanas*, que hacen cosas humanas, (personas), y no objetos (Legerstee 1991 (44). La tesis de Meltzoff (45) es que la imitación motora es un fundamento para el posterior desarrollo de la empatía y una teoría de la mente, que dependen de la equivalencia fundamental entre yo-otro realizada primero en la imitación infantil. Los infantes primero captan que los otros son "como yo" en la acción; desde esto desarrollan la noción más madura de que los otros son "como yo" en vías abstractas -teniendo deseos, emociones, intenciones y otros estados internos como yo.

Baron-Cohen en 1995 (19) halló que a los dos meses de edad los bebés son capaces de seguir la mirada de otra persona, de

ver que la otra persona está mirando en una dirección determinada y de darse cuenta de lo que el otro ve, de un modo que pone la intención de la otra persona de relieve. A esa edad los bebés "vocalizan y hacen gestos de un modo que parecen "sintonizados" con las vocalizaciones y los gestos de la otra persona" (Meltzoff y Gopnik 2013 (22).

Las capacidades tempranas que contribuyen a la intersubjetividad primaria constituyen un modo inmediato, no mentalizado de interacción. Los niños, sin la intervención de teoría o simulación, son capaces de ver los movimientos corporales como intencionales y dirigidos a objetivos, y de percibir a los otros como agentes. A los 10-11 meses los bebés siguen los ojos de la otra persona y perciben varios movimientos de la cabeza, la boca, las manos y los movimientos corporales más generales como significativos, como movimientos dirigidos a un objetivo (Senju et al. 2006 (46). Tales experiencias interactivas y perceptivas dan al bebé, al final de su primer año de vida, una comprensión no mentalizadora de las intenciones y las disposiciones de otras personas.

Cuando veo la cara de otro, la **veo** como amistosa o enojada. Las experiencias no son internas, no están escondidas en la cabeza, sino ya presentes en acciones y gestos corporales. Las experiencias afectivas y emocionales de otros nos son dadas **en** fenómenos expresivos (Merleau-Ponty (38). La comprensión intersubjetiva no es un proceso en dos etapas, con una primera etapa de percepción de comportamiento sin significado, y una segunda de atribución intelectualmente basada de significado psicológico. En el encuentro cara a cara no estamos confrontados con un mero cuerpo, ni con una psique escondida, sino con un todo unificado.

Gallagher (2001 (47) plantea que los dispositivos propuestos por Baron-Cohen: 'detector de intencionalidad', 'detector de dirección del ojo' y 'mecanismo de atención conjunta'- que facilitan una conciencia preproposicional de otros, y que eran postulados como desarrollos precursores de la 'psicología popular', son la fuente primaria de comprensión interpersonal, en niños y adultos.

Para Gallagher la intersubjetividad primaria, entendida como un conjunto de prácticas y capacidades **encarnadas**, no sólo es primordial en un sentido del desarrollo, sino es la forma primaria en que conseguimos entender a los demás en interacciones en segunda persona.

Gallagher S. & Hutto, D. (2008 (41) afirman que "en la mayoría de las situaciones intersubjetivas, es decir, en situaciones de interacción social, tenemos una comprensión perceptiva directa de las intenciones de otra persona debido a que sus intenciones

se expresan explícitamente en sus acciones encarnadas y sus comportamientos expresivos. Esta comprensión no nos obliga a postular o inferir una creencia o un deseo escondido en la mente de la otra persona. Lo que podríamos llamar de manera abstracta o reflexivamente su creencia o deseo se expresa directamente en sus acciones y comportamientos." Y proponen que repetidos encuentros con narrativas de un tipo distintivo es la ruta normal a través de la cual los niños adquieren una comprensión de las formas y normas que les permiten dar sentido a las acciones en términos de razones.

Intersubjetividad secundaria, o pragmática.

A pesar de este acceso a los otros que la intersubjetividad primaria nos ofrece, ciertamente no es suficiente para explicar todas las posibilidades de la comprensión intersubjetiva. Como dicen Gallagher y Hutto (41): "Si los rostros humanos son especialmente relevantes, incluso para los bebés más pequeños, o si continuamos siendo capaces de comprender perceptivamente el sentido de las expresiones y los movimientos intencionales de los otros, tal interacción cara a cara no agota las posibilidades de la comprensión intersubjetiva.

Las expresiones, entonaciones, gestos y movimientos, junto con los cuerpos que los manifiestan, no flotan libres por el aire; los encontramos en el mundo, y los bebés pronto empiezan a darse cuenta de cómo los otros interactúan con el mundo. Cuando los bebés empiezan a ligar acciones a contextos pragmáticos, entran en lo que Trevarthen llama "**intersubjetividad secundaria**". Alrededor de la edad de un año, los bebés van más allá de la inmediatez persona a persona de la intersubjetividad primaria y entran en contextos de atención compartida —situaciones compartidas— en las que aprenden lo que las cosas significan y para lo que sirven." Los niños de 18 meses comprenden lo que otra persona intenta hacer con un instrumento en un contexto específico.

Gallagher y Zahavi 2014 (34), citan a Heidegger, que en 1979 planteó que el intento de comprender los estados mentales de los demás es la excepción más que la regla. Bajo circunstancias normales, nos comprendemos suficientemente bien unos a otros a través de nuestro compromiso compartido en el mundo común.

Como plantean Gallagher y Hutto (41): "Los otros no son dados (y nunca fueron dados) primariamente como objetos que encontramos cognitivamente, o como entidades que requieren de una explicación. Los percibimos como agentes cuyas acciones se enmarcan en sus actividades prácticas. De esto se sigue que no hay un modo uniforme de relacionarnos con los otros, sino que nuestras relaciones son mediadas por las diversas circunstancias pragmáticas que caracterizan nuestros encuentros. De hecho,

estamos atrapados en unas circunstancias pragmáticas tales y ya existimos en relación con los otros desde el primer momento (considérese, por ejemplo, la dependencia de los otros del bebé para alimentarse), incluso si toma tiempo determinar qué agentes proporcionan sustento y cuáles participan en otro tipo de actividades. (...) los niños no solamente observan a otros; no son observadores pasivos. Más bien interactúan con los otros, y es al hacerlo cuando desarrollan capacidades adicionales en los contextos de esas interacciones. (...) Nuestra comprensión de las acciones de los otros es guiada por los niveles pragmáticos de acción (intencionales, orientados a objetivos) más relevantes, ignorando posibles descripciones sub-personales o de nivel inferior, y también ignorando interpretaciones mentalizadoras. Más que hacer una inferencia de lo que la otra persona tiene por objeto empezando por sus movimientos corporales, y de allí pasar al nivel de los sucesos mentales (deseos y creencias), vemos acciones como significativas en el contexto del entorno físico e intersubjetivo."

Como señala Merleau-Ponty (2000 (38): "mientras dispongo de funciones sensoriales (...) ya estoy en comunicación con los otros (...) Apenas mi mirada cae sobre un cuerpo viviente en proceso de actuar los objetos que lo rodean inmediatamente adquieren una nueva capa de significado; ya no son simplemente lo que yo pudiera hacer de ellos, son lo que este nuevo patrón de comportamiento está a punto de hacer con ellos". En efecto, para comprender a las otras personas no debo primero meterme en sus mentes; más bien debo prestar atención al mundo que ya comparto con ellas.

Competencia narrativa

Para Gallagher y Zahavi (34), la intersubjetividad primaria –las capacidades corporizadas, sensomotoras (informadas emocionalmente), que nos permiten percibir las intenciones de los otros– y la intersubjetividad secundaria –capacidades perceptivas y de acción, que nos permiten entender a otros en las situaciones contextualizadas pragmáticas de la vida diaria– no bastan para abordar los nuevos desarrollos de los niños a los dos, tres y cuatro años. Plantean que la capacidad para comprender relatos, que empieza a desarrollarse alrededor de los dos años, nos proporciona un modo más matizado de comprender a los otros. La omnipresencia de los relatos en nuestras vidas diarias y el desarrollo de tipos específicos de competencia narrativa nos proporcionan una alternativa a las afirmaciones de la primacía de la teoría o de la simulación, y un modo alternativo de dar cuenta de las interpretaciones más matizadas (y malentendidos) que tenemos acerca de los otros.

Tomasello (2007 (48) ha propuesto que nuestra cognición social adopta tres formas. Podemos entender a los otros (1) como seres animados, (2) como agentes intencionales y (3) como

agentes mentales. Mientras que los bebés son capaces de distinguir seres animados de los seres no animados ya desde el nacimiento, sólo son capaces de detectar la intencionalidad, en el sentido de un comportamiento dirigido a un objetivo, desde los 9-12 meses de edad (como se ha comprobado en fenómenos como la atención conjunta, el seguimiento de la mirada, la actividad conjunta, el aprendizaje imitativo, etc.), y solo se dan cuenta de los otros como agentes mentales con creencias que podrían diferir de las suyas alrededor de los 4-5 años de edad, como queda de manifiesto con las pruebas de falsa creencia. ¿Por qué el último paso conlleva mucho más tiempo?

Tomasello argumenta que la forma más avanzada de cognición social emerge tan tarde porque depende de una prolongada interacción social en la vida real. El uso del lenguaje puede jugar un papel crucial para que los niños lleguen a ver a la otra gente como agentes mentales. Para comprender que otras personas tienen creencias sobre el mundo que difieren de las suyas propias, los niños tienen que integrarlas en los discursos en que estas perspectivas diferentes se muestran claramente, ya sea en desacuerdos, malentendidos, solicitudes de aclaración o diálogos reflexivos.

Gallagher y Hutto (41) señalan que es notable que muchos de los tests de falsa creencia son presentados en la forma de una narración, y pueden ser interpretados como tests de una cierta forma de competencia narrativa.

Entender las razones para la acción demanda más que simplemente conocer qué creencias y deseos han movido a una persona a actuar; entender una acción intencional requiere contextualizarlos en términos de normas culturales y las peculiaridades de la historia y los valores de una persona en particular.

Así, hacer explícita la narrativa de una persona es el medio para entender y evaluar sus razones y hacer sentido de sus acciones. Y nuestras expectativas de otros se generan, más que internalizando reglas explícitas, como el resultado de ir acostumbrándonos a normas locales, llegando a incorporarlas a través de hábitos y prácticas.

La Hipótesis de la Práctica Narrativa

Gallagher y Hutto (41) plantean que la competencia con diferentes tipos de relatos nos permiten comprender a los demás en una variedad de maneras. Que distintos tipos de encuentros narrativos son lo que en primer lugar nos permiten desarrollar nuestra competencia de psicología popular. Hutto (2007 (49) llama a esto la *hipótesis de la práctica narrativa*: "los niños normalmente logran comprensión (psicológica popular) al comprometerse en prácticas de contar cuentos, con el apoyo de otros. Los relatos acerca de aquellos que actúan por razones

- es decir narrativas psicológicas populares- son los focos de esta práctica. Relatos de este tipo proveen el entrenamiento crucial necesario para entender razones. (...) Relatos que no versan primariamente acerca de lo que "sucede en las cabezas" de los personajes, sino acerca de lo que les sucede en nuestro mundo compartido, los eventos en sus *vidas* y cómo ellos los comprenden y responden. En este sentido, nuestra comprensión de sentido común de los otros puede ser vista también como un razonamiento práctico hábil que depende de una competencia narrativa."

Este papel central de los relatos apunta en dos direcciones. Primero, los relatos más amplios que contextualizan la situación, ya sea en términos de normas culturales diferentes, de las peculiaridades de la historia o de los valores de una persona, pueden ser necesarios para una comprensión completa. Tales relatos están disponibles y ayudan a constituir las prácticas normativas que informan nuestras comprensiones culturales y de sentido común. Juntos, armados con estas comprensiones narrativas, inventamos instituciones importantes, creamos leyes y emprendemos prácticas sociales complejas.

En segundo lugar, en la adquisición de relatos que compartimos con los otros, damos forma a nuestra propia autocomprensión. Ya que nos desarrollamos en contextos sociales y normalmente adquirimos la capacidad para la comprensión en esos contextos, el desarrollo de la autonarrativa obviamente implica a otros.

Gallagher (50) refiere que, según Katherine Nelson, las habilidades narrativas empiezan a emerger a los dos años, "con respecto a la propia experiencia del niño, lo que los padres prevén o ensayan con él". La autonarrativa requiere ir construyendo sobre nuestras experiencias de y con los otros y sus relatos. Así, al inicio de este proceso, encontramos "niños de 2-4 años a menudo "apropiándose" la historia de otro como la suya propia". Esta idea apoya el consenso interdisciplinario creciente entre psicólogos del desarrollo, neurocientíficos y filósofos sobre la importancia de un yo narrativo integrado socialmente.

Discusión

En el desarrollo de cada enfoque ha habido dedicación, y pasión -artículos "*In defense of... (Folk psychology, Simulation theory, Phenomenological Approaches to Social Cognition)*" como respuesta a otros artículos críticos. Y fuertes debates -entre partidarios de un enfoque: teóricos generales vs. modulares, simulacionistas en la realidad o en la imaginación- o entre distintos enfoques, lo que por otra parte ha contribuido a un gran desarrollo de cada abordaje y del campo en general. Pienso que la calidad de los argumentos hace que tales desarrollos sean todos plausibles y representan funciones efectivas con que contamos, y el asunto es cómo se articulan en la realidad.

Gallagher y Zahavi (34) -aunque son de los principales representantes de la Teoría Interactiva-, reconocen que "una razón por la que el problema de las otras mentes parece tan persistente es que tenemos intuiciones conflictivas sobre la accesibilidad a la vida mental de los otros. Por una parte, hay algo de verdad en la afirmación de que los sentimientos y los pensamientos de los otros se manifiestan en sus expresiones y gestos. Por otra parte, también parece haber algo de verdad en la idea de que la vida mental de otro es de algún modo inaccesible. Hay situaciones en las que no tenemos ninguna razón para dudar de que el otro esté enfadado, siente dolor o está aburrido. Hay otras situaciones en las que no tenemos ningún indicio sobre su estado mental específico. A pesar de esto, parece equivocado afirmar que la vida mental de los otros es esencialmente inaccesible, así como parece equivocado afirmar que todo está abierto a la interpretación. El reto consiste en reconciliar ambas intuiciones, más que en dejarlas escapar".

Gallagher y Hutto (41), así como plantean la importancia de las competencias narrativas, dicen que, como conocedores sociales, no las usamos tan frecuentemente. No son, por ejemplo, la base para toda interacción. Por el contrario, entran en juego sólo en aquellos casos en que la acción de otros se desvía de lo que se espera normalmente, de modo que encontramos difícil entenderlos. En esos casos las acciones de los otros llaman la atención, y necesitamos explicaciones que no son obvias ni lo ya conocido. Para la mayor parte de las acciones de otros rigen patrones bien entrenados de comportamiento y coordinación, porque la mayoría de las interacciones sociales cotidianas tienen lugar en ambientes normales (y normalizados).

Los interaccionistas plantean que la mayor parte del tiempo operamos para conocer a los demás con la percepción social directa que se da en la interacción, y que sólo excepcionalmente debemos recurrir a la teoría o a la simulación. Es probable que así sea, y sería útil avanzar en conocer en qué circunstancias cotidianas y/o clínicas utilizamos éstas últimas, así como la influencia que pudiera tener el diferente uso de las capacidades de *Folk Psychology* según temperamentos o patologías. También los caminos posibles para desarrollarlas diferencialmente o rehabilitarlas, para beneficio cotidiano o clínico.

De psicólogos y psiquiatras -psiquiatría significa "psique con médico"-, se espera que seamos sagaces, los expertos en comprender la mente, no sólo por contar con una *folk psychology* naturalmente bien desarrollada sino también gracias a una buena formación académica y una práctica profesional intensa, sostenida en visiones y datos como los que pueden brindar la Filosofía y Teoría de la Mente, para ser efectivos en ayudar a quienes nos consultan.

Bibliografía

1. Castro E. et al. (1998) *Dos casos de observación de bebés: una aproximación al conocimiento del psiquismo temprano*. Revista Chilena de Psicoanálisis (1998) 15, Nº 1: 41-62.
2. Bick E. (1960) *La importancia de la observación de bebés en la formación de psicoterapeutas*. Int. J. of Psychoanalysis, 45: 558-566, 1960.
3. Baron-Cohen S., Leslie A., Frith U. (1985) *Does the autistic child have a 'theory of mind'?* Cognition 21, 37-46 (1985)
4. Wimmer, H. & Perner, J. (1983). *Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*. Cognition, 13, 103-128.
5. Morton, J., Frith, U., & Leslie, A. (1991). *The cognitive basis of a biological disorder: autism*. Trends in Neurosciences, 14, 434-438.
6. Frith Uta. (1991). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*, Alianza Editorial S.A. Madrid.
7. Allen JG, Fonagy P, Bateman AW (2008) *Mentalizing in Clinical Practice*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
8. Botto A. (2008) *Comentario de libros. Mentalizing in Clinical Practice*. Jon Allen, Peter Fonagy, Anthony Bateman. Rev GPU 2008; 4; 397-398.
9. Stich S. , Nichols S. (2003). *Folk Psychology*. En: *The Blackwell Guide to Philosophy of Mind*. Stephen Stich & Ted A. Warfield, eds., (Oxford: Basil Blackwell) 2003. Pp. 235-255.
10. Hutto, D. D. (2016). *A Reconciliation for the Future of Psychiatry: Both Folk Psychology and Cognitive Science*. Frontiers in Psychiatry, 7, 12. <http://doi.org/10.3389/fpsy.2016.00012>
11. Murphy, D. 2006. *Psychiatry in the scientific image*. Cambridge, MA: MIT Press.
12. Gerrans, P. 2014. *The measure of madness*. Cambridge, MA: MIT Press.
13. Graham, G. (2013). *The disordered mind: An introduction to philosophy of mind and mental illness*. London: Routledge.
14. Ratcliffe M. *Rethinking Commonsense Psychology: A Critique of Folk Psychology, Theory of Mind and Simulation*. Palgrave Macmillan (2007).
15. Lewis, D. (1972). *Psychophysical and Theoretical Identifications*, Australasian Journal of Philosophy, 50, 249-258. Reprinted in Ned Block, ed., *Readings in the Philosophy of Psychology*, Volume 1, Harvard University Press, 1980.
16. Stich, S. & Ravenscroft, I. (1994). *What is folk psychology?* Cognition, 50, 447-468. Reprinted in Stich (1996).
17. Stich S. and Nichols S., *Folk Psychology: Simulation or Tacit Theory?*, in *Folk Psychology: The Theory of Mind Debate*, M. Davies and T. Stone (eds.) (Oxford: Blackwell Publishers, 1995) p. 133.
18. Davies M. and Stone T. (eds.) *Folk Psychology: The Theory of Mind Debate*, (Oxford: Blackwell Publishers, 1995).
19. Baron-Cohen, S. (1995), *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind* (Cambridge, MA: MIT Press). <http://www.cep.ucsb.edu/papers/Languageeyes.pdf>
20. Gallese V. *Mirror neurons, embodied simulation and a second-person approach to mindreading*. CORTEX XXX (2013) 1 -3
21. Gopnik A., Wellman H. *Why the Child's Theory of Mind Really Is a Theory*. Mind & Language Vol. 7 Numbers 1 and 2 Spring/Summer 1992.
22. Meltzoff, A. N., & Gopnik, A. (2013). *Learning about the mind from evidence: Children's development of intuitive theories of perception and personality*. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flausber, & M. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds* (3rd ed., pp. 19-34). Oxford, England: Oxford University Press.
23. Scholl, B. and A. Leslie, 1999, *Modularity, Development and 'Theory of Mind'*, Mind and Language, 14: 131-53.
24. *Theory of Mind*. Internet Encyclopedia of Philosophy
25. Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). *Metaanalysis of theory-of-mind development: The truth about false belief*. Child Development, 72 (3), 655-684.
26. Chevallier C. (2013) *Theory of Mind*. In: Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders pp. 3111-3115.
27. Gopnik A., Wellman H. *Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms and the theory theory*. Psychological Bulletin, 2012 November ; 138(6): 1085-1108. doi:10.1037/a0028044.
28. Leslie, A. M. (1994). *Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM*. Cognition 50: 211-238.
29. Gordon, R. M. (1986). *"Folk psychology as simulation."* Mind and Language, 1: 158-171.
30. Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2009) *Folk Psychology as Mental Simulation*.
31. Davies M. And Stone T. (1995) *Folk Psychology and Mental Simulation*. In: Contemporary Issues in the Philosophy of Mind, edited by Anthony O'Hear, Royal Institute of Philosophy, Supplement 42 (Cambridge University Press).
32. Currie, G. and Ravenscroft, I. (1997) *Mental simulation and motor imagery* Philos. Sci. 64, 161-180
33. Gallese, V., & Goldman, A. (1998). *Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading*. Trends in Cognitive Sciences, 2(12), 493-501.
34. Gallagher Shaun y Zahavi Dan. *La Mente fenomenológica*. Edición electrónica, 2014 www.alianzaeditorial.es
35. Zahavi D, Parnas J. *Conceptual Problems in Infantile Autism Research. Why Cognitive Science Needs Phenomenology*. Journal of Consciousness Studies 10/9, 53-71.
36. Hutto D. Kirchoff M, Myin E. *Extensive enactivism: why keep it all in?* Front Hum Neurosci. 2014 Sep 25. Doi: 10.3389/fnhum.2014.00706
37. Gallagher Shaun. *Phenomenology and Embodied cognition*. In L. Shapiro (ed.), *Routledge Handbook of Embodied Cognition* (9-18). London: Routledge.
38. Merleau-Ponty M. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ediciones Peninsula, 2000.
39. Sartre J-P. *El ser y la nada: un ensayo en ontología fenomenológica*. Losada, 2004.
40. Gallagher S., Bower M. *Making enactivism even more embodied*. AVANT, Vol. V, No. 2/2014.
41. Gallagher S. and Hutto D. *Understanding others through primary interaction and narrative practice*. En: *The Shared Mind. Perspectives on intersubjectivity*. Edited by Jordan Zlatev, Timothy P. Racine, Chris Sinha and Esa Itkonen. John Benjamins Publishing Company, 2008.
42. Trevarthen, Colwyn (2011). *La Psicobiología Intersubjetiva del Significado Humano: El Aprendizaje de la Cultura Depende del Interés en el Trabajo Práctico Cooperativo y del Cariño por el Gozoso Arte de la Buena Compañía*. Clínica e Investigación Relacional, 5 (1): 17-33. [ISSN 1988-2939][<http://www.psicoterapiarelacional.es/CelIRREVISTAOnline/Volumen51Febrero2011/tabid/761/Default.aspx>]
43. Meltzoff y Moore, M. K. (1994). *Imitation, memory, and the representation of persons*. Infant Behavior and Development 17, 83-99.
44. Legerstee, M. (1991). *The role of person and object in eliciting early imitation*. Journal of Experimental Child Psychology 51, 423-433.
45. Meltzoff A. *Elements of a developmental theory of imitation*. En: *The imitative Mind. Development, Evolution, and Brain Bases*. Meltzoff A., Prinz W. Eds. Cambridge University Press 2002 Eds.
46. Senju, A., Johnson, M. H., y Csibra, G. (2006). *The development and neural basis of referential gaze perception*. Social Neuroscience 1(3-4), 220-234.
47. Gallagher (2001). *The practice of mind: theory, simulation, or interaction?* Journal of Consciousness Studies 8/5-7, 83-107.
48. Tomaselmo M. *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.
49. Hutto D.D. (2007). *"The narrative practice hypothesis."* In *Narrative and Understanding Persons*, D. D. Hutto (ed.). Royal Institute of Philosophy Supplement. Cambridge: Cambridge University Press. 43-68.
50. Shaun Gallagher. *The narrative alternative to theory of mind*. In R. Merleau (ed), *Radical Enactivism: Intentionality, Phenomenology, and Narrative* (223-29). Amsterdam: John Benjamins