

Actitudes y representaciones: su participación en los procesos de atribución mental

Dante G. Duero*

Introducción

Durante los últimos treinta años, la pregunta sobre cómo conocemos el mundo psicológico y en particular las otras mentes ha abandonado el terreno exclusivamente especulativo para adentrarse en la investigación experimental. Un gran número de psicólogos se ha interesado por comprender de qué modo el niño llega a comprender que él y los otros tienen un mundo interno y subjetivo.

Wimmer y Perner (1983) diseñaron una prueba que se proponía evaluar la habilidad de los niños para atribuir creencias falsas. En la misma un personaje desconoce que un tesoro suyo ha sido escondido, por un competidor, en un determinado lugar. Durante el test los sujetos deben identificar el estado cognoscitivo de dicho personaje y en función del mismo predecir el comportamiento errático que manifestará cuando vaya a buscar su pertenencia. Wimmer y Perner evaluaron los rendimientos de niños de diferentes edades. Según sus resultados antes de los 4 años los niños eran incapaces de diferenciar entre sus propias creencias y las de un tercero.

Para Perner (1991) estas destrezas resultan de que el niño es capaz de reconocer que nuestros estados mentales epistémicos son “representaciones” del mundo. Su teoría, conocida como Teoría Representacional de la Mente (TRM), supone que nuestras adscripciones mentales dependen del uso de “estructuras conceptuales”, similares a los sistemas teóricos elaborados por los científicos (Forgson y Gopnik; 1988). Dicho autor sostiene que la atribución de creencias se sustenta en cierta habilidad recursiva que permite al niño representar la “función representacional”, es decir: “metarrepresentar.” Gracias a esto puede “evaluar semánticamente” el contenido de una representación teniendo en consideración sus relaciones con la “referencia” y el “sentido” (Perner, 1991; 1995; 2000).

Representaciones e intencionalidad

Según Brentano (1874) los estados mentales se caracterizan por gozar de “inexistencia intencional”, es decir, por “versar acerca de” o “estar dirigidos” hacia algo diferente de ellos mismos que distinguimos como su “contenido intencional.” Esta propiedad, al parecer no es compartida por ningún objeto físico, salvo, como hace notar Searle (1992), los *símbolos*.

Para Perner (1991) la intencionalidad de la mente es consecuencia de su carácter representacional. Como Searle considera que sólo algunos estados mentales poseen esta propiedad: aquellos que implican representaciones. Para este autor, el reconocimiento intencional deviene cuando el niño es capaz de computar tres características de los eventos intenciona-

* Universidad Nacional de Córdoba. CONICET Fundación Antorchas.

les: la “no existencia” (por la que se puede apelar a estados mentales que versen sobre objetos irreales); la “aspectualidad” (que lleva a caracterizar siempre a los objetos representados desde una perspectiva particular); y la posibilidad que estos estados ofrecen de sustentarse sobre “representaciones erróneas.”

En lo que sigue pretendo mostrar que la propuesta de Perner al caracterizar a los eventos psicológicos no es fiel a la concepción propuesta por Brentano. Puntualmente deseo observar que Perner describe como intencionales a un conjunto de rasgos que en verdad resultan de las propiedades representacionales de ciertos fenómenos y no de la intencionalidad misma.¹ En tal sentido su modelo es adecuado para dar cuenta del comportamiento de los fenómenos representacionales más que para describir al mundo mental y su comprensión.

Lo que pretendo sostener en este artículo es que la intencionalidad es una propiedad compartida por una variedad de eventos mentales que no están definidos, en principio, desde su naturaleza representacional. Según pienso, es la capacidad para el reconocimiento de “actitudes psicológicas” lo que explica la adscripción de estados mentales y no el desarrollo de una “teoría metarrepresentacional.”

¿Es la intencionalidad representacional? Objeciones y desacuerdos

Para Leslie, algunas de nuestras capacidades para adscribir mente serían innatas, resultado de la participación de estructuras modulares. De acuerdo con él (Leslie, 1994, 2000) al menos algunos de nuestros conceptos mentales, entre los cuales cuenta a los deseos, las creencias y “acciones” como fingir o simular, suponen nociones básicas inanalizables. Estas implican a las “actitudes” mediante las cuales se asocia a un agente con el contenido intencional. Ningún modelo representacional – sostiene – nos permite comprender la diferencia entre estados como “imaginar” y “creer” cuando los mismos se orientan hacia una misma representación. Lo que hace a la diferencia es no el contenido de dicha representación sino la actitud psicológica que asume el agente en cuestión (Leslie, 1994, véase también Hobson, 1993)

El problema de Perner es que establece una ecuación casi directa entre “intencionalidad” y “representación.” Propiedades como la “no existencia”, la “aspectualidad” o la posibilidad de generar “representaciones erróneas” pueden reconocerse en el comportamiento lógico de muchas proposiciones que refieren estados mentales como creencias y deseos. Pero tales propiedades no resultan de la naturaleza intrínseca de los eventos mentales en sí, sino del hecho de que los contenidos intencionales hacia los que éstos se dirigen son representaciones.

La intencionalidad, como la reconoció Brentano (1864), constituiría una propiedad de la mente en su conjunto. Y aunque para este autor los fenómenos intencionales se ligan estrechamente con las representaciones, están plenamente diferenciados de estas últimas. Para Brentano los dolores, las emociones y los sentimientos serían, en tal sentido, tan intencionales como las creencias.

Quizá parte del malentendido derive de la polisemia del término “representación.” En un primer sentido, pensamos en la mente como un sistema representacional, en tanto aludimos al hecho de que nuestro sistema nervioso “traduce” e interpreta información. Dos

conjuntos de datos, con distintos códigos pero igual contenido informativo conformarían, en este sentido, una misma y única representación.

También usamos este vocablo para aludir a nuestras vivencias conscientes (como podría ser una post-imagen rosa). Aquí el término se refiere a la experiencia sensorial en sí. La misma puede ir (o no) asociada a una significación particular; sin embargo esto último es algo diferente de la vivencia misma. Según entiendo, tal es el sentido que sustenta Brentano cuando emplea esta expresión. Es por lo anterior que considera que las representaciones no agotan a la totalidad de los procesos mentales. Habría eventos psíquicos dirigidos a representaciones que serían diferentes de éstas últimas como los “juicios” y los “apetitos.”

Una tercera acepción del término “representación” alude a cuando “interpretamos”, pongamos por caso, esa misma experiencia fenoménica, como un signo alusivo a algún aspecto del mundo. Esto sucedería, por ejemplo, si la post-imagen rosa me remitiese a las habitaciones de un hospital psiquiátrico. En dicho caso, el uso del término “representación” se refiere a la significación que le atribuyo a la vivencia en función de una asociación con un estado de cosas del mundo o bien con otras representaciones. Lo que hago es interpretar la “imagen” como un “signo” o “señal” de algo diferente de ella. Según me parece este es el uso que Perner da a este término (Perner 1991).²

Actitudes y representaciones

Creo que una dificultad de la propuesta de Perner (1991) reside en cómo éste conecta al agente con el contenido representacional. Según me parece, él sencillamente “asocia” a los agentes y las representaciones Leslie (1994) y antes de él Brentano (1874) han hecho notar que esto no es suficiente. ¿De qué modo podría yo diferenciar entre alguien que “finge” estar cocinando tortas (con arena) y alguien que “cree” estar haciéndolo? (¡y un niño de 3 años puede hacer esta discriminación!) Lo que hace en este caso a la distinción no es la representación o proposición ni el modo en que ésta se asocia con el mundo real, sino la “actitud” que el agente despliega hacia la misma (“creer” o no).

Es cierto que en su obra Perner habla de “actitudes”, pero el empleo que hace del término es por lo menos oscuro.³ Parece ser que lo que Perner quiere significar cuando emplea esta expresión es cierta “disposición” a actuar en función de un estado de cosas dado, lo cual supone una acepción estrictamente conductista del término. Fodor (1992) sostiene que si nuestros niños no distinguiesen entre alguien que bromea o finge y alguien que verdaderamente cree incorrectamente algo serían poco más que “criaturas dementes” incapaces de adaptarse al mundo social. La respuesta de Perner es que al niño le basta con diferenciar entre aquellos comportamientos que suponen el uso adecuado de un objeto y aquellos otros en los que no, pues tiene algunas nociones sobre cuáles son los modos correctos de conducirse. Ahora, lo que su propuesta no esclarece es cómo hace un niño pequeño para distinguir entre dos personas que se comportan anómalamente con relación a un mismo objeto, una de ellas porque juega y otra porque es víctima de una confusión. Hay indicios bastante claros de que a esta edad, y aún antes, los niños no sólo pueden comprender la simulación en otros (Leslie, 1988) sino que además diferencian y se anticipan frente a alguien que se comporta “como si” un objeto fuese verdaderamente otro porque lo cree y alguien que lo hace porque finge creerlo.⁴ Como aclara Leslie (1994) es preciso acudir a cierta lectura

mentalista de la noción de "actitud". Una "actitud" en un sentido no conductista supone un proceso de "interpretación" o "valoración" respecto de alguna cosa. Adscribir o reconocer una actitud supondría entender que alguien se comporta en función de una "evaluación" que ha hecho respecto de algo, y esto es lo que se encuentra implicado en el caso específico de las creencias.

Reconocer actitudes

Existe numerosa evidencia que indica que los niños de menos de tres años son capaces de adscribir una numerosa gama de estados mentales que suponen actitudes psicológicas dirigidas éstas tanto hacia eventos del mundo como hacia representaciones. ¿Por qué razón el niño falla entonces frente al problema tradicional de la falsa creencia?. Se han ofrecido un sinnúmero de hipótesis que explicaría estos yerros sin necesidad de apelar a la hipótesis metarrepresentacional. Entre otras cosas se ha dicho que puestos a predecir la conducta de un agente, los niños hacen prevalecer el rol que cumpliría su deseo por sobre el de la creencia (Bartsch y Wellman, 1989; Fodor, 1992). Se ha hablado también de dificultades en un plano "ejecutivo" para inhibir una respuesta desencadenada por una situación inmediata del entorno, y guiar sus propias inferencias por una representación menos saliente (Leslie y Roth, 1993; Roth y Leslie, 1998; Leslie y Polizzi, 1998; Russell, 1996, 1997). Zelazo y Frye (1997) y Zelazo y colaboradores (1996) creen por su parte que este test supone el empleo de reglas y razonamientos condicionales que no pueden ser generados por niños pequeños.

Si la razón por la que los niños pequeños fallan en la prueba tradicional de falsa creencia no se explica en términos exclusivamente mentales y aceptamos: 1) que intencionalidad no es igual a representacionalidad; 2) que existen indicios de que antes de enfrentar este test los niños dan muestras de reconocer algunos estados intencionales, entonces hemos de averiguar cuáles son los recursos cognitivos que posibilitan tal proeza. Una vez más: creo que esta destreza depende de la habilidad para reconocer "actitudes psicológicas."

Creencias como actitudes y como convicciones

En un texto de 1979, Eduardo Rabossi emplea la expresión "convicciones" para referirse a las actitudes y "certezas" compartidas por los hombres, desde el sentido común. Para Rabossi, una "convicción" es "una certeza firme, adquirida de manera no rigurosa, que condiciona el obrar y se manifiesta en él" (pág. 52). Implica, antes que una "creencia" explícita "una aceptación compulsiva" sobre algo que es considerado un aspecto de la realidad; posee, además, "firmeza y certidumbre pragmática." Ejemplos de convicciones son: "que existen objetos materiales" o "que los objetos materiales se hallan ubicados en el espacio" (Rabossi, 1979).⁵

Intento proponer ahora lo siguiente: antes de desarrollar una teoría representacional acerca de las "creencias", comprendemos que las personas tienen "convicciones" sobre el mundo. Entender que alguien se comportará de modo anómalo a consecuencia de que tiene una creencia errónea supone, previamente, entender que los agentes actúan por "convicciones". En el sentido que utilizamos la expresión, una convicción supone la intención de un agente "de actuar en función de." La misma resulta de la "valoración" que dicho agente

hace de algún hecho o experiencia que, en primer lugar, debe ser tenido por “real” o “irreal”. En este momento, por ejemplo, tengo la convicción de que bajo mis manos hay un teclado y cuando empujo sus teclas “espero” que éstas ofrezcan una cierta resistencia. Si repentinamente las teclas desapareciesen, o se volvieran inconsistentes, me vería sorprendido y se produciría un quiebre en mi anterior convicción. Todo esto supone entonces tener ciertas expectativas implícitas sobre cómo se comportará el mundo (o las experiencias que “de él”⁶ tengo)

El término “real”, tal cual está siendo usado, no debe llevarnos a pensar en la relación de una representación con algo hacia lo cual está dirigido y que es independiente de ella. Significa más bien “confiable”, con “coeficiente sensacional” (Baldwin, 1893). Real es — para decirlo en otros términos — aquella experiencia que concibo como físicamente consistente y de la cual espero unos y no otros comportamientos o “regularidades”.⁷

Lo que he sostenido hasta aquí es que generamos expectativas sobre cómo se comportará el mundo y que es el reconocimiento de tales expectativas lo que nos permite predecir cuál será la conducta de un agente ante determinadas circunstancias. Para ello es preciso que seámos capaces de inferir cuáles son, en un momento dado, los contenidos de las convicciones que determinarán sus conductas. Creo que el conocimiento sobre el funcionamiento de nuestra atención y nuestros procesos perceptuales cumplen, para esto último, un rol primero y fundamental. A muy corta edad el bebé puede percatarse de cuándo su madre demuestra interés por algún aspecto del entorno.⁸ Esto sugiere alguna capacidad para detectar que dicho agente está llevando a cabo una valoración de algún evento; la misma, quizá se consolide más tarde como una convicción. Sin embargo, otro aspecto importante es que el pequeño pueda determinar eficientemente “cuál” es el contenido hacia el cual el agente desencadena su actitud. Ha de reconocer que las respuestas de “interés” que su madre puede generar son siempre respecto de alguna situación puntual. Hasta que las capacidades del niño, en lo que hace a procesos imaginativos, no dejan de ser rudimentarias (dos años, aproximadamente), estas habilidades se encontrarán limitadas a reconocer procesos “atentivos”, en los que el objeto evaluado se encuentra presente.

Podríamos suponer, siguiendo con el desarrollo de un modelo hipotético, que en un comienzo el niño posiblemente sólo es capaz de detectar la actitud de un tercero (y confrontarla con la suya propia) cuando ésta se dirige hacia un único objetivo visible y concreto (por ejemplo: “ver” contra “no ver”). Más tarde, gracias al desarrollo de la imaginación y, presumiblemente de las funciones ejecutivas, es factible que se vuelva capaz de manipular diversos contenidos representacionales y de determinar qué tipo de valoración o “convicción” genera, en cada caso, uno u otro.

Algunos datos empíricos

Hay evidencia que sugiere que el infante humano sigue un “plan” de desarrollo más o menos similar al expuesto. Butterworth (1990) afirma que habría tres etapas sucesivas en el desarrollo del mecanismo de “atención conjunta.” Es este un mecanismo visual que lleva al niño a orientar sus propios procesos atencionales en función de los de un adulto (Baron Cohen, 1995). Hasta los seis meses el niño responde a las respuestas atencionales maternas,

pero sin identificar por sí mismo el objeto percibido. En tales casos la respuesta es azarosa, de simple activación y cuando el objeto está fuera de su campo visual inmediato, desaparece.

No es hasta los 12 meses que el pequeño se vuelve habilidoso para discriminar (en función del desplazamiento angular de la cabeza de la madre) al objeto seleccionado por ésta de otros blancos posibles. Es como si además de reconocer la respuesta de interés, pudiese reconocer el "estímulo" discreto que la desencadena.

Recién a los 18 meses el infante, el pequeño girará su cabeza para buscar estímulos que se encuentran fuera de su propio campo visual. En palabras de Butterworth, esto sugiere que a esta edad "los límites espaciales para la referencia visual conjunta se han ampliado más allá del campo de visión inmediata hasta un espacio representado" (pág. 73). Así, parecería ser que la respuesta visual de la madre desencadena una "inferencia" acerca de la existencia de un objeto "interesante" en el medio.

En etapas posteriores (hacia los 2 1/2 o 3 años) el pequeño podrá reconocer sin dificultad, por ejemplo, si alguien ha tenido acceso perceptual o cognoscitivo a determinada situación y podrá inclusive inferir que un contenido representacional ficticio es generador de una actitud en apariencia inadecuada (por ejemplo en el juego de ficción compartido). Ahora, sólo en un momento ulterior (hacia los 4 años) el niño adquirirá capacidades para computar, de forma *simultánea* dos o más representaciones como posibles candidatas a ser "evaluadas" como ciertas ("convicciones") y de seleccionar, en función de ellas, a aquella que permita predecir eficientemente el comportamiento de un tercero (como se requiere en el problema de la "falsa creencia").

Comentarios finales

Según hemos visto uno de los modelos más influyentes de la "teoría de la teoría" fue desarrollado por Perner y se conoce como Teoría Representacional de la Mente. La misma sostiene que la comprensión mental depende de habilidades metarrepresentacionales.

He planteado algunas objeciones a este modelo. Primeramente he revisado la noción de intencionalidad que Perner emplea, a la luz de las consideraciones que hiciera sobre el tema el filósofo Brentano. He mostrado que algunos puntos de divergencia resultan de que estos autores conciben de modo diferente esta propiedad, así como también de que parten de nociones diferentes sobre lo que son las representaciones y sobre cuál es su rol en la "arquitectura" mental. Siguiendo a Brentano, sería preciso diferenciar entre "intencionalidad" y "representación". Aquí sería posible y útil partir de un concepto de intencionalidad que hiciese recaer el acento sobre el proceso de interpretación o "evaluación" que se desprende de la implicación de actitudes psicológicas, ya sea que éstas estén dirigidas hacia una representación o hacia una situación.

Un punto asociado a lo anterior que he procurado esclarecer es que la sola consideración de los aspectos representativos de nuestro mundo mental no bastan para dar cuenta de las propiedades causales que éstos tienen sobre los comportamientos de los agentes. Sin apelar al concepto de "actitud" es difícil conectar causalmente al agente con los contenidos mentales. Juntamente con ello he tratado de ofrecer algunas alternativas a la explicación repre-

sentacional, con el fin de explicar los errores cometidos por los niños pequeños en pruebas como la de la falsa creencia.

En base a lo anterior he propuesto apostar a encontrar modelos de adscripción mental que hagan hincapié en cómo se da el reconocimiento de "actitudes psicológicas" más que de "representaciones". En los últimos apartados he procurado dar algunos pasos en la búsqueda de ese modelo. Mediante estas incursiones he intentado analizar si es posible observar una tendencia netamente mentalista para el reconocimiento de actitudes en algunos procesos como son la detección de las respuestas atencionales de terceros en los bebés. Puntualmente he sugerido que éste podría ser el primer paso en la carrera de la comprensión de aquellas actitudes asociada a la inferencia de estados epistémicos en otros agentes.

Notas

¹ Más precisamente creo que las supuestas propiedades "intencionales" antes referidas, resultan del hecho de que estados mentales como las creencias se sustenten en representaciones y no de que ellas mismas lo sean.

² Según Perner, las creencias son estados mentales que versan sobre contenidos representacionales y éstos, a su vez cobran sentido al ser referidos al mundo empírico que representan.

³ Dice, por ejemplo, que el niño pequeño puede representarse a alguien teniendo cierta "actitud" hacia una proposición P (siendo P falsa) pero en cambio "no puede representarse que esa actitud es consecuencia de que P (siendo falsa) está siendo evaluada como verdadera" (Perner, 1995).

⁴ Respecto de esto, cuento con algunos datos sugerentes que espero publicar en breve en un próximo trabajo.

⁵ Rabossi da a este vocablo un significado que, por estar circunscripto al ámbito filosófico, es algo diferente del que aquí propondré; sin embargo, a falta de un término más preciso, optaré por emplear su expresión para aludir a la clase de evento mental a la que enseguida me referiré.

⁶ Pongo esta expresión entre paréntesis para remarcar el "dualismo" (sujeto/objeto) que presupone esta expresión.

⁷ Hace más de un siglo, Baldwin propuso que es "el coeficiente sensacional" el que nos permite diferenciar entre nuestras percepciones y las ilusiones o los recuerdos. La resistencia que los objetos ponen a ser modificados a mi antojo junto a aspectos como la mayor intensidad de las percepciones respecto de las ilusiones, determinan a dicho coeficiente. Según Baldwin, el niño pequeño rápidamente genera "expectativas" sobre cómo es el mundo. Cuando éstas son desafiadas por la experiencia se gesta el "sentimiento de irrealidad" y aparece la "duda". ¿Es confiable mi experiencia, goza de suficiente "coeficiente sensacional"?, se pregunta. Del contraste resultante de eso que ahora llamo "expectativa" y "el mundo" se vuelve explícita el carácter de creencia de mi anterior experiencia (Baldwin, 1893).

⁸ El modelo propuesto es semejante a la propuesta de Harris (1992) si bien yo no doy por sentado sus supuestos "introspeccionistas".

Bibliografía

- Baldwin, J.M. (1893), *Elementos de Psicología*. Madrid: La España Moderna, 1958.
- Baron Cohen, S. (1995), *MindBlidness*. Cambridge (Mass.) - London (England): A Bradford Book/MIT Press
- Bloom, P., y Geman, T. (2000): "Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind", *Cognition*, 77, B25-B31.
- Brentano, F (1874), *Psicología*. Buenos Aires: Editorial Schapire, 1874.
- Butterworth, G (1990), "Algunas ventajas del egocentrismo", en Bruner, Jerome; y Haste, Helen (eds.), *La elaboración del sentido*, Editorial Paidós.
- Dennett, D. (1978), "Beliefs about beliefs", *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 568-570.
- Dunn, J ; Bretherton, I; y Munn, P. (1987), "Conversations about feeling states between mother and their young children", *Developmental Psychology*, 23, 1-8.

- Fodor, J (1992), "A theory of the child's theory of mind", *Cognition*, 44, 283-296. [Citado por Perner, 1995.]
- Forgoss, L.; y Gopnik, A. (1988), "The Ontogeny of Common Sense", en Astington, J.; Harris, P.; y Olson, D. (eds.), *Developing Theories of Mind* New York: Cambridge University Press, 226-43.
- Harris, P. (1992), "From simulation to folk psychology: the case for development", *Mind & Language*, Vol. 7, Numbers 1 and 2, Spring/Summer, pp. 120-143
- Hobson, P. (1993), *El autismo y el desarrollo de la mente*. Alianza Psicología Minor, 1995.
- Leslie, A. (2000), "How to acquire a representational theory of mind", en Sperber, D., y Davis, S. (eds.), *Metarepresentation*, Vancouver Studies in Cognitive Science, Vol. 10. Oxford: Oxford University Press.
- Leslie, A.; y Polizzi, P. (1998), "Inhibitory processing in the false belief task. two conjectures".
- Leslie, A.; y Roth, D. (1993), "What autism teaches us about metarepresentation", en Baron-Cohen, Simon; Tager-Flusberg, Helen; y Cohen, Donald J. (eds.), *Understanding Other Minds*, Oxford University Press.
- Leslie, A.M. (1988), "Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind", en Astington, Janet; Harris, Paul; y Olson, Davis (eds.), *Developing Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leslie, A.M (1994): "Pretending and believing: issues in the theory of mind of ToMM", *Cognition*, 50, 211-238.
- Perner, J. (1995), "The many faces of belief: Reflections on Fodor's and the Child's Theory of Mind", *Cognition*, 57, 241-269.
- Perner, J., y Lang, B. (2000), "Theory of mind and executive function. is there a developmental relationship?", en Baron-Cohen, Simon; Tager-Flusberg, Helen; y Cohen, Donald J. (eds.), *Understanding other minds Perspectives from developmental cognitive neuroscience*, 2a. edición, Oxford: Oxford University Press.
- Perner, J. (1991), *Comprender la mente representacional. Cognición y Desarrollo Humano*. Editorial Paidós, 1994.
- Rabossi, E. (1972), "¿Por qué el sentido común importó a la filosofía?", Separata de *Manuscrito*, vol III, número 1, Campinas-São Paulo (Brasil).
- Searle, J.R., *Intencionalidad: un ensayo en la filosofía de la mente*. Versión traducida al español, Editorial Tecnos, 1992.
- Zelazo, P.D.; y Frye, D. (1997), "Cognitive Complexity and Control: A Theory of the Development of Deliberate Reasoning and Intentional Action", en *Lenguaje, Structure, Discourse, and the Access to Consciousness*. Amsterdam y Philadelphia: Stamenov Ed.
- Zelazo, P.D.; Frye, D.; y Tanja, R. (1996), "An Age Related Dissociation Between Knowing Rules And Using Them", *Cognitive Development*, 11, 37-63.