

LA PSICOLOGÍA DEL SENTIDO COMÚN : ALTERNATIVAS A LA TEORÍA DE LA TEORÍA DESDE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Damián L. Gorostiaga

UNLP

I. La Psicología del Sentido Común y la Teoría de la Mente

En el presente trabajo se trata de volver a analizar las características de la “Psicología del Sentido Común” como “Teoría de la Teoría”, a partir de los conocimientos provenientes de la “Psicología del Desarrollo”. Sucede que de manera habitual nos entendemos a nosotros mismos y a los demás como sujetos con una vida mental: con sensaciones, sentimientos, emociones, deseos, creencias, recuerdos , ilusiones, pensamientos, rasgos de carácter, aptitudes, voliciones; que atribuimos y con las que explicamos y predecimos las manifestaciones conductuales. Se parte del hecho evidente, de que nadie necesita ser un psicólogo profesional para poder preguntarse por lo que hacen las personas y por cómo encajan con lo que nosotros hacemos, apelando para ello a pensamientos, deseos y emociones. Esa es nuestra psicología cotidiana, de sentido común ; psicología “natural”, de todo ser humano, con la que recortamos un sector de la realidad que donotamos a partir de unos fenómenos, eventos, estados y procesos caracterizados como psíquicos. Y como nadie necesita ser Psicólogo Diplomado para explicar y predecir la conducta en esos términos, se dice que esa manera de postular estados mentales para dar cuenta de las acciones propias y ajenas constituye una “Teoría de la Mente”.

Pero tal como postula Rabossi (2000) conviene revisar el punto de partida que deriva en “la Teoría de que la Psicología del Sentido común es Teoría” porque “este planteo inicial determina las discusiones subsiguientes: si es reductible a algunas de las teorías científicas preferidas”, “si es posible eliminarla”, “si es posible vindicarla”, “si sus constructos son reales”(p. 644)

En nuestro caso, enfatizaremos el fundamento de ese examen crítico, puesto que el planteo de la caracterización del Sentido común en términos de “Teoría” se ha extendido a la infancia. Pero, ¿cómo es y cómo se adquiere esa psicología en los niños ?. Los debates surgen a partir de las maneras con que se ha intentado definir esta

Psicología espontánea, cotidiana y natural del Sentido Común. Al respecto nos detendremos en la justificación y críticas del empleo de la categoría epistemológica de “teoría científica” para estudiar los conocimientos infantiles sobre la realidad en general y la realidad mental en particular.

En tal caso, adelantemos que será interés de este trabajo el plantear una alternativa que caracterice a la Psicología del Sentido Común en la infancia en términos de capacidad cognitiva y concepción.

II. La Filosofía de la Mente y las Críticas a la Teoría de la Teoría.

De acuerdo con Rabossi (2000) la tradición analítica de la Filosofía de la Mente acostumbra aceptar ese punto de partida canónico según el cual se postula la existencia de una Psicología del Sentido Común a la que se atribuye carácter teórico, se le asigna ciertas entidades y modalidades explicativas propias y se discute sus relaciones con alguna teoría científica de la mente. Este dogma de la Filosofía de la Mente tiene una tradición en Filosofía y en ideas previas de Dewey, Sellars, Feyerabend y Quine. Pero fue Paul Churchland (1970) quien planteó la existencia de un marco conceptual del sentido común con el que nos concebimos a nosotros mismos como personas y que tiene todos los rasgos estructurales y lógicos que denominamos “Teorías Científicas”.

Sin embargo, la “Teoría de la Teoría” presenta tres defectos de planteo y de argumentación que hacen dudar de su fecundidad, y que Rabossi resume como sigue:

1) Los partidarios de la Teoría de la Teoría no apelan a un sentido claro, compartido y estricto de “teoría” (en la que se advierte una graduación que va de la rigurosidad a la laxa descripción); 2) Ningún defensor de la Teoría de la Teoría cuenta con criterios claros de adecuación descriptiva de Sentido Común (expresiones como “marco”, “marco estructurado”, “esquema conceptual”, “marco estructurado de conceptos”, y su descripción en términos de “actitudes proposicionales” y explicaciones en términos de “deseos y creencias”); 3) No concuerdan con el tipo de Teoría Científica con que cabe relacionar la Psicología del Sentido Común, ni cuál es la índole de esa relación (Por ej. Neurociencias, Psicología Cognitiva, Teoría de la Decisión; y por ej. eliminación, sustitución, vindicación) (Churchland P.M., 1984) (Rabossi E., 1995 y 2000). Podemos concluir de esa manera con Rabossi, que “la Teoría de la Teoría no es una propuesta adecuada, o al menos no es convincente”. Sucede que hay un problema

que no se plantea explícitamente: “¿cuál es la condición, la índole o es status del Sentido Común?”. Para ello plantea una hipótesis alternativa a la teoría de la Teoría, según la cual el sentido común debe ser visto como un “complicado saber-hacer” (Rabossi, 2000, p. 650). Al respecto sugiere caracterizar este “saber hacer” como un núcleo duro de convicciones básicas invariables, universales, constitutivas de nuestro ser/estar en el mundo que establecen la naturaleza de las cosas y las personas, que no son destrezas o aptitudes, que no son creencias, opiniones pero que sirven de base a los sistemas de creencias.

Por último Rabossi (2000, p. 652) destaca una importante consecuencia respecto de la relación de la Ciencia y el Sentido Común: 1) No hay continuidad entre la Ciencia y el Sentido Común. “La Ciencia no es el Sentido Común organizado”; y 2) No hay imperialismo de la Ciencia.

III. La Psicología Comparada y la Teoría de la Mente

De acuerdo a lo reseñado, la consideración del “Sentido Común como Teoría” ha venido a instalar a la Ciencia como el modelo adecuado y privilegiado de comparación para la Psicología del Sentido Común.

Pero quizás lo más curioso haya sido extender tal caracterización canónica a la vida animal. Porque si parece riesgoso extender la vida mental más allá del humano, parece aún más arriesgado y extraño postular que el animal no humano realiza una teorización acerca de lo mental. Se trata del original trabajo de David Premack y Guy Woodruff (1978) titulado “¿Tienen los chimpancés una Teoría de la Mente?”. Fue esta investigación sobre la inteligencia en primates no humanos la que dio el gran debate sobre esta perspectiva de la Teoría de la Teoría en la Psicología Animal, en la Filosofía de la Mente y luego en la Psicología del Desarrollo. La cuestión planteada era si los chimpancés tendrían una capacidad de atribuir estados mentales tales como intenciones, deseos, conocimientos o creencias a sus congéneres, de forma que les permitieran predecir y explicar su comportamiento. En su investigación mostraban a un chimpancé videos en los que un actor humano dentro de una jaula para animales, hacía frente a problemas intentando alcanzar objetos inaccesibles, como ser, un racimo de bananas fuera de la jaula. Al final del video, se mostraban al animal cuatro fotografías, una de las cuales daba una “solución” al problema humano, que para el caso consistía que el actor llegara fuera de la jaula con un palo. Lo que se encontró es que el chimpancé escogía de manera adecuada y fiable la solución. Para Premack y Woodruff lo importante no era la

solución del problema, sino que para hacerlo, esta inteligente chimpancé llamada Sarah, se había dado cuenta de que el personaje tenía un problema y le atribuía la intención y el deseo de solucionarlo, para predecir lo que tenía que hacer con el fin de resolverlo. Esta atribución de intención y deseo de solucionar un problema, condujeron a estos investigadores a interpretar que los chimpancés tenían una “teoría de la mente”, es decir, “que es capaz de atribuir estados mentales a los demás (sean coespecíficos o miembros de otras especies) y a sí mismos. Un sistema de inferencias de estas características merece el calificativo de teoría, en primer lugar porque tales estados no son directamente observables y, en segundo lugar, porque es posible utilizar el sistema para formular predicciones, sobre todo en lo referente al comportamiento de otros organismos” (Premack y Woodruff, 1978).

Al respecto, cabe aclarar que la Psicología Comparada (Gorostiaga, 1999) constituye una perspectiva adecuada y fructífera en el estudio de lo psíquico y los problemas planteados alrededor de la psicología del sentido común. En un sentido amplio, la Psicología Comparada hace mención a una metodología consistente en la confrontación de cualidades psíquicas de individuos de distinto sexo, edad, etnia, cultura o clase social. En un sentido más restringido, hace mención a la discriminación de lo propiamente humano respecto de lo animal. La metodología comparada permite encontrar lo igual en lo distinto y lo distinto en lo igual, y por lo tanto apunta tanto a la continuidad como a la discontinuidad. Sin embargo, su uso antropocéntrico consiste en borrar las diferencias con los otros animales, humanizándolos. Para el caso, es conocida la exageración Darwinista sobre la teoría de la recapitulación, según la cual la ontogénesis repite la filogénesis. De lo dicho, se concluye que es fácil, encontrar la misma recapitulación y los mismos riesgos al comparar el sujeto con la ciencia: la consecuencia de borrar sus distancias y diferencias tal como puede suceder cuando se postula al niño como teórico y se compara su producción con la de la historia de la ciencia.

IV. La Psicología del Desarrollo y la Teoría de la Mente.

El estudio de la capacidad de atribuir mente a los demás y a sí mismos, en el niño es mucho más fácil que en los chimpancés, puesto que se pueden plantear situaciones y acceder a la atribución de creencias y deseos, o manifestar las predicciones del comportamiento ajeno, sirviéndonos del lenguaje. En 1983, Heinz Wimmer y Joseph

Perner, dos psicólogos del desarrollo, idearon una tarea que permitía determinar la presencia o no en el niño de capacidades de “teoría de la mente”. Se trata de la tarea de la “falsa creencia”. Se cuenta al niño una historia sencilla representada con muñecas y maquetas, en las que Sally y Ana, están en una habitación. Sally posee un objeto atractivo, una bolita, que la otra no tiene. Sally guarda el objeto en una canasta y a continuación se marcha de la habitación. En su ausencia, Ana, cambia el objeto de lugar, poniéndolo en su propia canasta. Luego Sally vuelve a la habitación y quiere su bolita. Allí se le hacen al niño una pregunta crítica: ¿Dónde va a buscar Sally su bolita?. Para poder responder correctamente, el niño tiene que “darse cuenta de que Sally posee una creencia falsa con respecto a la situación, distinguiéndola de su propia creencia (verdadera) o conocimiento acerca de la localización real del objeto”. Es decir, que el niño tiene que representarse mentalmente no sólo un estado de hechos, sino también la capacidad de Sally de representarse a su vez, la situación en función de su acceso informativo a ella. A esta capacidad de representarse una representación, y sobre todo una representación que puede ser verdadera o falsa como es esta creencia, se la ha considerado el supuesto básico de la “teoría de la mente”. Así, hacia los cuatro años, los niños desarrollan un sistema conceptual complejo, del que se sirven para dar razón de su propia conducta y de la ajena y que incluye la noción básica de creencia falsa. En torno a esta edad llegan a diferenciar los propios estados mentales de los de otras persona y son capaces de definir los contenidos de tales estados mentales (creencias) en función de las fuentes de acceso informativo que los han producido, como si hicieran uso de una complicada cadena inferencial (Riviere, Sarriá y Nuñez, 1994).

Llegados a este punto, conviene destacar que esta calificación de “Teoría de mente” acuñada para calificar las capacidades de los primates no humanos y extendidas a la infancia, tienen el mismo carácter equívoco tal como surgía de las críticas a la Teoría de la Teoría, constituyéndose en el punto de debate la hipótesis de que dicha capacidad constituya en realidad una teoría.

V. La capacidad cognitiva de captar la mente no es una Teoría

¿Hasta qué punto es posible plantear que las capacidades cognitivas de los niños en su desarrollo constituyen una “teoría”? Como hemos planteado al comienzo del trabajo, el problema radica en responder ¿Cómo es y cómo se adquiere esa psicología en los niños? (Wellman, 1990; Perner, 1991; Riviere y Nuñez, 1996). Los debates surgen a partir de las maneras con que se ha intentado definir a esta Psicología

espontánea, cotidiana y natural del Sentido Común, que van desde su caracterización como una Teoría Intuitiva o Empática-Emocional (Trevarthen, 1982), como una Teoría de la Simulación o Imaginación-Identificación (Harris, 1989), y como una Teoría de la Mente o Teoría-Teoría (Gopnik y Metzoff., 1997 ; Castorina., 2000). Es así que frente a la llamada “Teoría de la Mente” se plantean una serie de inconvenientes respecto a la exagerada caracterización teórica del acceso a las otras mentes, planteando dos grandes tipos de alternativas, ambas surgidas del estudio de la vida emocional.

Por un lado, la llamada Teoría de la Doble E (Empática – Emocional), cuyo representante más destacado es Trevarthen (1982). En ella se destaca que la temprana captación y relación con los otros es puramente afectiva, vivencial prenocional y de fusión intersubjetiva. Tal planteo, correspondiente al primer año de vida del niño, es anterior a la “Teoría de la Mente” cuyas nociones e inferencias serían a lo sumo, productos tardíos que tiene sus fundamentos en la relación intersubjetiva de acceso primario. (Rivere, Nuñez, 1996, p. 82-86)

Otra opción a la Teoría de la Teoría de la Mente, es la llamada Teoría de la Simulación o doble I (Identificación – Imaginación). Tal postura es sostenida por Harris (1989), quien desde el desarrollo de la comprensión de las emociones sostiene que lo esencial en la comprensión de los estados mentales es la capacidad de simularse o imaginarse a sí mismo en la situación del otro. Así, más que inferir lo que el otro hace, por el contrario, el niño lo que haría es verse a sí mismo en la situación problema, imaginar los deseos, pensamientos, y emociones que él mismo tendría en una situación similar, e imaginar cuáles serían sus acciones.

Como puede apreciarse, se trata de un campo teórico no homogéneo sintetizado en la dicotomía de quienes plantean que ese proceso de representarse la mente es básicamente “intuitivo” y aquellos que por el contrario consideran que se trata de un proceso “inferencial y proposicional”. Esa dicotomía se dispersa en distintas formulaciones matizadas. Como siempre, las mejores soluciones suelen surgir de los puntos mixtos que nos pongan a resguardo de considerar al niño como un científico-psicólogo, sin que por ello le neguemos la presencia de mediaciones cognitivas de creciente complejidad (Rodríguez Moneo, 1999).

Por nuestra parte, las investigaciones que hemos podido realizar y que todavía se hallan en curso (Gorostiaga, 2002) acerca de “las concepciones sobre la emoción en el niño”(1), van en esa dirección, y muestran que los niños tienen sus propias convicciones

sobre las emociones aunque no sean capaces de expresarlas de la manera organizada en que los hacen los niños mayores, los adultos y los científicos. Así, las actividades que realiza el niño para desenvolverse en el mundo se apoyan en regularidades que ha construido y que atribuye a la realidad, y en representaciones y anticipaciones de lo que va a suceder. Hemos podido constatar que los niños manifiestan molestias, inquietudes y malestar de una manera diferente a la de los adultos y que desde muy pequeños se preocupan por el origen del sufrimiento y el conflicto emocional ; y que elaboran algún tipo de concepción para dar cuenta de tales asuntos. Los niños hacen preguntas a los adultos, mantienen conversaciones con otros niño y participan en interacciones en las que refieren ideas sobre sus gustos, preferencias y aflicciones de maneras que a veces parecen curiosas, sorprendentes y otras veces incomprensibles. Según todo ello es posible constatar que los niños realizan un esfuerzo por entender y darles sentido a sus experiencias emocionales y que tratan también de organizar las situaciones y la información emocional que reciben de los adultos. Los resultados muestran que para los niños las emociones no son simplemente algo que les sucede y frente a las cuales son receptores pasivos, sino que tienen intrincadas relaciones con sus convicciones y conceptos, por lo que resulta necesario integrar para su interpretación las dimensiones básicas de la cognición y la afectividad.

De acuerdo con todo ello, la posición más adecuada frente a los datos surgidos de la psicología del desarrollo y respecto a la captación de la mente emocional, es que siempre hay mediación y elaboración cognitiva, aunque ello no implique procesos inferenciales deductivos proposicionales. Es decir, que en el conocimiento y en la emoción hay siempre mediación y construcción de una significación por elemental que sea, pudiendo quedar definida como la traducción intelectual del afecto (Ruiz R.H. , 1995, p.173).

Quizás el problema surja de que la caracterización cognitiva de los procesos de captación de la mente se hace en función de un modelo de la Epistemología, confundiendo el punto de vista del sujeto con la perspectiva de la ciencia.

A los efectos de fundamentar el termino “teoría” para la caracterización de la captación de la mente, se plantea un argumento para todos los dominios del Desarrollo del Sentido Comun. Al respecto, recientemente Castorina (2000) ha planteado su legitimidad en los siguientes términos: “estamos autorizados a utilizar de modo tentativo la noción de teoría, en un sentido debilitado respecto de su sentido en la filosofía de la

ciencia (...) No vemos inconveniente en referirnos con dicho término a las interpretaciones construídas por los sujetos para legitimar y limitar la autoridad política. Al hablar de teorías infantiles, no suponemos que se elaboren intencionalmente y puedan ser tematizadas por los niños, ni que tengan el mismo grado de rigor estructural o de organización institucional que la ciencia. Por otra parte, no tratamos a las teorías como si fueran una copia de las teorías científicas en la cabeza, nos referimos con ellas a la organización implícita de las acciones cognostivas sobre el objeto. (...) las teorías son una herramienta metodológica apta para dar cuenta de la sistematicidad del pensamiento político de los alumnos, teniendo en cuenta que nuestro propósito en la investigación es la reconstrucción de una génesis, lo que significa siempre estudiar transformaciones que van de un sistema cognitivo a otro. (...) al describir las nociones infantiles como Teorías, nos oponemos a la eliminación de los procesos cognitivos en la ciencia y el saber infantil, a su reducción a las actividades discursivas compartidas, como lo propone el constructivismo social” (Castorina, 2000, p. 61).

Se observa así que en la caracterización citada, Castorina no toma tanto a la mente como un sistema de cómputo o procesador representacional, sino que en esta versión cognitiva, conceptualiza a la mente siguiendo el modelo y los criterios del conocimiento de la ciencia. Sin embargo, las mismas limitaciones con que se conceptualiza a las laxas “teorías” que elaboran los niños, parecen demostrar que los niños no poseen nada que se parezca a una teoría. La debilitada caracterización “teórica”, en su caso (y quizás en ello resida toda la discrepancia con el mencionado autor), solo parece destacar el aspecto de actividad, de riqueza y originalidad de los procesos de conocimiento y sobre todo la pobre caracterización de los niños como “irracionales” o “conductistas”. Pero sucede que en el planteo que consiste en caracterizar al niño como un teórico tomando prestados criterios epistemológicos hay un riesgo frecuente: 1) Confundir la actividad cognitiva con el resultado teórico de esa actividad, y 2) Confundir el sujeto epistémico con la Cultura. Para el primer caso, la actividad cognitiva es planteada como “teórica” en el sentido de dar explicaciones o formular argumentos sobre los hechos. Sin embargo, el resultado de tal actividad no es una “teoría”, sino un grado creciente de conceptualización. El conocimiento práctico de objetivos y resultados es reconstruído en una concepción, es decir, un sistema de ideas y creencias que constituyen una representación de un dominio de la realidad. Hay un proceso de conceptualización que reconstruye el saber práctico adquirido, que ya constituye un conocimiento y que es la fuente inicial de las conceptualizaciones. El paso

del “saber hacer” al “concebir” no es simple iluminación o copia, sino reconstrucción, es decir, modificación e integración de manera diferente de los saberes prácticos constituidos. En ese sentido, estamos de acuerdo con Castorina (2000), cuando sostiene que conviene situar el carácter de “convicciones” (Rabossi, 2000), no como un dato a priori, sino como el resultado necesario de la estructuración intelectual de la realidad. Así, es posible seguir la génesis de esos sistemas de creencias sobre la realidad y reconstruir la estructura intelectual de que dependen, siendo las invariantes nocionales como “sustancia”, consecuencia de esa estructuración (Piaget e Inhelder, 1941).

Por otro lado, el conocimiento del niño y aún del científico, pertenecen al ámbito del Sentido Común o Natural, que es resultado de la ontogénesis. Conviene por lo tanto que esta capacidad cognitiva de todo ser humano, quede distinguida del producto cultural a la cual pertenecen la Psicología Popular y la Psicología Científica. Los teóricos de la teoría argumentan basados en tal confusión de planos, pasando de la continuidad genética del niño con el científico, a la continuidad con la ciencia, siendo que ese salto no es para nada evidente.

Por último, quisiera destacar que la crítica de la Teoría de la Teoría que se deriva de la comparación de identidad con la ciencia, no debe hacernos caer en la “otra” eliminación: Como bien destaca Castorina en el párrafo citado, la ciencia (y su historia), continúa siendo un modelo heurístico. La Historia de la Psicología nos brinda un conjunto de cuestiones, categorías y teorías forjadas sobre el dominio de lo Psíquico, con las cuales es posible percatarse de la originalidad de la Psicología del Sentido Común y de su desarrollo en el niño. Comparación con la Historia de la Psicología sin la cual no se podría recuperar el punto de vista infantil en el conocimiento de la mente y en la producción de ideas originales que no se reducen a una copia ni a una simple transmisión por parte del adulto de conocimientos culturalmente establecidos.

NOTAS:

(1) Se trata del proyecto de tesis de doctorado en psicología, el cual se halla en la fase de análisis y categorización de los datos y que esperamos haber podido defender para cuando el presente artículo salga a prensa. Al respecto, agradezco los comentarios que durante mi ponencia en las Jornadas me hicieron Eduardo Rabossi y Diana Perez, respecto a por qué tomaba como límite inferior de mi investigación los cinco años, siendo que la “Teoría de la Mente” (la teoría de que los otros tienen mente) se sitúa a los tres

años de edad. Mi respuesta fue en tal caso, que no se trata de la discusión acerca del comienzo de tal atribución mentalista. La controversia radica en si conviene o no llamarle “Teoría”, aún a los 14 años. Por otro lado, la “Teoría de la Mente” como línea de investigación se halla centrada en el problema del otro (si el otro tiene mente y cómo accedo a ella), y no tanto en “¿qué es la mente?”. En nuestra investigación, el énfasis en “La concepción de la emoción en el niño” (Gorostiaga D., 2002) apunta precisamente a formular el problema de “¿qué es una emoción para el niño?”, es decir, “qué piensan y qué saben los niños sobre la realidad emocional”.

Referencias Bibliográficas

Broncano, F. (1995)(Ed.). *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía: La Mente Humana*. Madrid, España : Trotta.

Castorina, A. (2000). La estructura y modificación del sentido común en la psicología del conocimiento. En Obiols y Rabossi (comp). *La enseñanza de la filosofía en debate*. (p.53-70). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Churchland, P.M. (1970). The logical Character of action explanation *Philosophical Review*, 79

Churchland, P. M. (1984/1992). *Materia y conciencia*. Barcelona, España : Gedisa.
Engels, P. (1988/1993). (comp). *Psicología Ordinaria y Ciencias Cognitivas*. Barcelona, España : Gedisa..

Gopnik, A. y Metzoff, A. (1997/1999). *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid, España : Visor.

Gorostiaga, D. (1999). “La Psicología Evolutiva de Darwin”. *Estudios e Investigación. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*..UNLP (En prensa).

Gorostiaga, D. (2002). *La Concepción de la Emoción en el Niño*. Proyecto de Tesis Doctoral en Psicología. Dir. Schwartz L. (Resolución Rectoral N°2/2000 -Resolución Decanal N°37/02).Bs. As., Argentina. USA.

Harris, P.L.(1989/1992). *Los niños y las Emociones*. Madrid, España : Alianza.

Perner, J. (1991/1994). *Comprender la mente representacional*. Madrid, España : Paidós.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1941/1971). *El desarrollo de las cantidades físicas en el niño*. Barcelona, España : Nova Terra.

- Premack, D. y Woddruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, I, 515-526.
- Rabossi, E. (1995)(comp.). *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva*. Barcelona, España : Paidós.
- Rabossi, E. (2000). La Psicología del Sentido Común y la Teoría de la Teoría. Algunas reflexiones críticas. *Endoxa Series Filosóficas*, 12, 643-655. UNED.
- Riviere, A. y Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires, Argentina : Aique.
- Riviere, A; Sarriá E. y Nuñez, M. (1994). El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En Rodrigo M.J. (ed.) *Contexto y desarrollo social*. (pp. 47-77). Madrid, España : Síntesis.
- Rodrigo Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires. Argentina : Aique.
- Ruiz, R.H. (1995). *Revista de Historia de la Psicología. Thesis*, 1, 167-186. UNLP.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En Butterworth, G. y Light, P. (eds.). *Social cognition*. (pp.15-46). Cambridge, USA : Cambridge University Press.
- Wellman, H. (1990/1995). *Desarrollo de la Teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao, España : Desclee de Brouwer.