

La teoría de la mente en la educación desde el enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky

*Wilmar Fernando Pineda Alhucema**

Recibido: Febrero 8 de 2011

Aceptado: Mayo 25 de 2011

Theory of mind in education from Lev Vigotsky's socio-historical approach

Palabras clave: Teoría de la Mente, Enfoque socio-histórico, Zona de desarrollo próximo, Competencias mentalistas, Internalización.

Resumen

La teoría de la mente estudia la habilidad para predecir las conductas del ser humano y para inferir sus estados mentales que permitan un conocimiento anticipado del otro. Las últimas investigaciones han mostrado que este concepto tiene una alta aplicabilidad en lo relacionado con la interacción social. Por otro lado, el enfoque socio-histórico propuesto por Vigotsky, plantea que los procesos psicológicos superiores son generados por la vida en comunidad y por la cultura. Debido a aplicabilidad de la teoría de la mente en la interacción social, es fácil mostrar la relación que hay entre ambas perspectivas y su potencial para la educación. El presente artículo de reflexión presenta argumentos desde los cuales se puede vislumbrar la incursión de las neurociencias en la formación socioafectiva en la escuela.

Key words: Theory of mind, Socio-historical approach, Upcoming development zone, Mental competences, Internalization.

Abstract

The theory of mind studies the ability to predict the behavior of human beings and to infer their mental states and allow advance knowledge of the other. The recent research has shown that this concept has a high applicability in relation to social interaction. On the other hand, socio-historical approach proposed by Vygotsky suggests that higher mental processes are generated by community life and culture. Because applicability of the theory of mind in social interaction, it is easy to show the relationship between the two perspectives and their potential for education. This reflection article presents arguments from which it can glimpse the incursion of the socio-affective neuroscience training in school.



* Joven investigador Colciencias 2do. Investigador Grupo Neurociencias del Caribe, Universidad Simón Bolívar. wpinedaalhucema@gmail.com

Introducción

La educación es uno de los procesos socializadores más importantes en una comunidad. Desde que los primeros grupos humanos empezaron a organizarse en asentamientos, la formación de sus descendientes ha sido fundamental para el mantenimiento de la comunidad y, por supuesto, de la tradición. Mantener la tradición resultaba útil, ya que de esta manera se aseguraban de que los conocimientos logrados por una generación pasaran a la siguiente intactos, permitiéndole a esta nueva descendencia la búsqueda de nuevos aprendizajes. Así lo señala Posner (1998), quien afirma que uno de los roles más importantes de la educación es el de mantener en la sociedad una serie de conocimientos organizados que propicien su desarrollo.

Pero cuando se habla de conocimiento no debemos limitarnos a aspectos técnicos y científicos, pues estos también incluyen la formación que recibe una persona para integrar a la sociedad. En este sentido el mismo Posner (1998) asevera que el interés de la educación no solo consiste en transmitir conocimientos técnicos, sino también los valores y principios éticos con los que se rige una comunidad determinada. Es de esta manera como la educación juega un papel fundamental en la sociedad, ya que no se trata de un proceso en el que meramente se transmiten técnicas y procedimientos, sino además un medio a través del cual la cultura es transmitida, sostenida en el tiempo y también transformada. Siguiendo esta misma línea, también Freire (1984), más que la transmisión de conocimientos y valores, halla en

la educación el medio a través del cual una comunidad logra liberarse de sistemas opresores, promoviéndose de esta manera la formación de ciudadanos críticos y constructores de sus propios sistemas de gobierno.

La alta relevancia de la educación en una sociedad es indiscutible, como también que para que la educación sea eficiente es necesario echar mano de una gran diversidad de conceptos que se han dado desde diferentes ciencias. Entre los autores que han hecho uno de los aportes más importantes a la educación se encuentra el psicólogo ruso Lev Vigotsky, nombre fundamental cuando se habla de psicología del desarrollo, psicología educativa y pedagogía. Sus planteamientos enmarcaron al individuo en un contexto social, dándole una gran relevancia, en ese contexto, a los procesos de socialización para el desarrollo del pensamiento y las funciones mentales superiores del niño y del adulto (Frawley, 1999; Wertsch, 1985; Coll, Palacio, Huertas, Rosa y Montero, 1991, y Marchesi, 2002).

Toda la producción científica de Vigotsky se puede condensar en lo que se conoce como enfoque socio-histórico del desarrollo humano (Zumalabe, 2006; Zinchenko, 1999). Para estos autores, no es la biología la que lleva al ser humano a su máximo desarrollo sino la cultura, así como el proceso histórico de adquisición de ciertas habilidades que luego se convertirán en procesos psicológicos superiores. La postura de Vigotsky proviene del materialismo dialéctico (Benbenaste, Luzzi y Costa, 2007) y aun cuando

no desconozca la importancia de la maduración para el adecuado desarrollo, no puede considerarse como determinista, pues trasciende al biologismo, y se atreve a afirmar que lo que diferencia al cerebro humano del cerebro animal es la capacidad que tiene para organizar sus funciones superiores a partir de la interacción social (Ivic, 1994). De manera general, este planteamiento es quizá el aporte más importante de Vigotsky a la educación, pues, desde esta perspectiva, el aprendizaje es una construcción en común en el marco de la colaboración social y, en esa medida, lo más importante será que el maestro sepa promover en el estudiante su potencial de aprendizaje, siendo este último un agente activo dentro de este mismo proceso (Moll, 1993; Martínez, 1999; Ortega, 2005).

Estos aportes de Vigotsky a la educación pueden ser enriquecidos con un nuevo concepto desarrollado en las últimas décadas por la neurociencia: el de Teoría de la Mente, el cual, hilvanado con el enfoque socio-histórico, puede lograr importantes aportes a la educación. En el presente trabajo, se hará un breve análisis de cómo el concepto de Teoría de la Mente visto desde el enfoque socio-histórico puede aportar elementos sustanciales para potenciar las habilidades de interacción entre educandos y fomentar de esa manera tanto habilidades sociales como habilidades de aprendizaje.

La teoría de la mente. Conceptos y generalidades

La teoría de la mente puede ser entendi-

da como la “la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (Tirapú-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao & Pelegrín-Valero, 2007, p. 2). Así entonces, la teoría de la mente es la habilidad que permite que las personas tengan una exitosa interacción social. El concepto nace de los estudios etológicos de Premack y Woodruff (1978) en primates. Mediante una serie de ingeniosas sesiones experimentales, estos investigadores demostraron que los chimpancés podían comprender la mente humana, pues son capaces de atribuir al actor humano estados mentales como la intención y el conocimiento; en otras palabras, el chimpancé “supone” que el actor humano “desea” conseguir un objetivo y “sabe” cómo podría hacerlo.

El concepto tiene su origen en la etología, sin embargo, no demoró en ser aplicado a la psicología del desarrollo. Precisamente, el autismo fue uno de los primeros trastornos en los que se empezó a estudiar la Teoría de la Mente. Un estudio clásico que se puede referenciar es el de Barón-Cohen, Laslie y Frith (1989), en el cual se determinó que los niños con autismo no logran desarrollar una Teoría de la Mente dado que tienen dificultades para realizar atribuciones de estados mentales. Por otra parte, estudios de Frith (1995) sobre la esquizofrenia han mostrado que, en el caso de los síntomas delirantes, existe exceso de atribuciones de estados mentales. Últimamente también se han adelantado estudios en los que se ha examinado el grado de implicación de la Teoría de la Mente en el trastorno

por Déficit de Atención-Hiperactividad, tal es el caso de los estudios de Perner, Kain & Barchfeld (2002), Carleen & Douglas (2003), Carlson *et al.* (2004), Gallardo-Paúls (2008) y Capdevilla-Brophy *et al.* (2005).

El concepto de Teoría de la Mente se denomina así porque cuando un individuo atribuye estados mentales lo hace mediante un sistema de inferencias que tiene las características de una teoría, en el sentido de que, primero, al ser los estados mentales no observables directamente, el sujeto debe hacer una hipótesis de ellos que luego confirmará o descartará, creando así un sistema anticipatorio de la conducta del otro y; segundo, porque ese sistema es usado para hacer predicciones sobre el comportamiento de otros organismos y a partir de ellas regular la propia conducta ante situaciones sociales (Inchausti & Mara, 1999).

Para explicar cómo funciona la Teoría de la Mente, existen cuatro posturas: la modular, la teoría de teoría, la simulacionista y el modelo de funciones psicológicas de Riviére. La primera postura afirma que la teoría de la mente actúa de manera innata en un módulo mental discreto que no tiene control voluntario y su operación es rápida y encapsulada, operando sobre un dominio específico que son las personas y sus estados mentales (Leslie, 1987; Rodríguez, García, Gorriz, & Regal, s.f.). La segunda afirma que la capacidad mentalista se desarrolla como una verdadera “teoría”, siendo entonces las competencias mentalistas un conjunto organizado de

conocimientos adquiridos a lo largo del tiempo y, como en las teorías científicas, estos conocimientos se van afinando con la interacción social mediante una actividad inferencial que implica el uso de metarrepresentaciones de la mente de los demás y de sí mismo (Mora, 2010; Mendoza y López, 2004). La tercera postura, o simulacionista, es considerada como “no cognitiva” y afirma que la teoría de la mente no está mediada por nada parecido a lo antes planteado, sino que el proceso de atribuciones y predicciones de los demás se da porque las personas parten del supuesto de lo que ellas mismas piensan o sienten para hacer dicha atribución (Portela, 2003).

Los anteriores enfoques, aunque coherentes y con soportes empíricos, aún se siguen manteniendo en la vieja discusión sobre si la teoría de la mente es adquirida o innata; sin embargo, en la actualidad existe un cuarto enfoque que resulta más completo y supera en gran medida las debilidades de los anteriores. Este es el enfoque de funciones psicológicas de Riviére. López (2007) trata muy bien esta perspectiva. Desde esta se propone que existen cuatro funciones en el ser humano que le permiten su interacción social. Riviére no le da una denominación a cada una de ellas, sino que las clasifica en tipo 1, 2, 3 y 4, y tienen su origen en momentos evolutivos diferentes tanto filo como ontogenéticos. De este modo, las funciones de tipo 1 son las más antiguas y están arraigadas, siendo inmodificables, impermeables culturalmente y compartidas con otras especies animales. Estas funciones le permiten al ser humano, desde los seis meses de

edad, la asignación de constancias perceptivas. Las funciones de tipo 2 también son antiguas, remitiéndose a la filogénesis y a la ontogénesis, e igual que las anteriores son inmodificables, pero también son un poco más especializadas, ya que gracias a esta se incorpora la noción de objeto permanente, constituyéndose en la puerta de acceso a la capacidad representacional.

Las funciones 3 y 4 son específicamente humanas, y aun cuando tienen prescripción genética, también poseen una alta dependencia de la interacción social y son totalmente permeables por la cultura. Implican, además, una intersubjetividad secundaria en tanto que a través de ellas se pueden observar manifestaciones de la capacidad de suspensión semiótica (juego simbólico, lenguaje). La teoría de la mente estaría ubicada en la función 3, ya que en ella se adquieren todas las habilidades y destrezas para hacer atribuciones e inferencias sobre los demás gracias al sistema de suspensión semiótica con la que se puede representar al mundo a través de símbolos, siendo estos dados por la cultura. Finalmente, las funciones de tipo 4 implican el conocimiento y uso de sistemas simbólicos complejos como la escritura, las matemáticas y los códigos musicales (López, 2007).

Habiendo hecho esta breve introducción a la teoría de la mente, miraremos ahora la perspectiva del enfoque socio-histórico de Vigotsky para, luego, analizar cómo desde este enfoque la teoría de la mente puede hacer importantes aportes a la educación.

El modelo socio-histórico de Lev Vigotsky

Sin agotar ni debatir el enfoque vigotskiano, en este apartado se hará una breve explicación de él como fundamento para relacionarlo con la teoría de la mente y la educación. La teoría de Vigotsky le da especial relevancia a la influencia de la cultura en la formación de los procesos psicológicos superiores. Para este autor, estos procesos se originan en la interacción social y son exclusivamente humanos. Ellos regulan la acción en función del control voluntario y durante su organización usan formas de mediación, particularmente la semiótica (Vigotsky, 1981).

Todos los procesos psicológicos superiores, que permiten al individuo regularse en sociedad, tienen su origen primero en lo exterior al sujeto, es decir, en la cultura. Luego, mediante un proceso de internalización, estas funciones de regulación son apropiadas por el sujeto, automatizándose y convirtiéndose en parte de su estructura cognitiva. Vigotsky (1987) denomina a esto Ley General del Desarrollo Cultural y afirma:

... cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente como una categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica... de aquí que uno de los principios más importantes de nuestra voluntad sea el de la división de las funciones entre la gente, de nuevo la división en dos de aquello que ahora está fusionado en uno solo, el despliegue experimental del proceso psíquico

co superior en aquel drama que tiene lugar entre las personas... todas las funciones superiores se han ido constituyendo no en la biología, no en la historia de la pura filogénesis, sino en el propio mecanismo, que se encuentra en la base de las funciones psíquicas superiores constituyen relaciones interiorizadas de orden social, ellas son la base de la estructura social de la personalidad (p. 128).

Este proceso interpsicológico se convierte en intrapsicológico, denominándose internalización y está mediado principalmente por el lenguaje. Así entonces el lenguaje es entendido como un instrumento social con el que las personas logran una reorganización de la actividad interpsicológica para facilitar su internalización (Luria, 1982). Sin embargo, al hablar del paso de lo inter a lo intrapsicológico, no se hace referencia a que en el interior del sujeto se crea un reflejo exacto del exterior, como lo afirman Carrera y Mazarella (2001). Al contrario, se trata de una nueva organización en la que el exterior es ampliamente influyente pero que al interiorizarse se adapta a las necesidades individuales de cada sujeto. Así entonces, una conducta, como, por ejemplo, decir mentiras, se aprende en la interacción con los demás, que es donde hay personas que engañar. Sin embargo, en esa misma medida, la sociedad sanciona la mentira como algo malo y que hace daño. Entonces, el niño que ya aprendió a mentir, internalizando la norma social de que es malo mentir, deja de hacerlo, pero solo en casos en los que mentir sea, desde su juicio, verdaderamente perjudicial para sí mismo y para los demás. El

acto de mentir no desaparece, pero ya no requiere que sea regulado por la sociedad sino que la misma persona puede hacerlo.

Para Vigotsky, sociedad e individuo mantienen una interacción dialéctica. En el caso específico del desarrollo, este autor plantea un concepto que pone claramente al descubierto esa visión dialéctica y es el que se refiere a la zona de desarrollo próximo. Según él, resulta que en el proceso de desarrollo existen dos zonas, la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo potencial o próximo. La primera representa aquello que el propio niño realiza de una manera independiente, es decir, sin ninguna ayuda. Es lo que puede hacer en un momento determinado y que muestra el desarrollo alcanzado. La segunda es la distancia entre el nivel real de desarrollo o la zona de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial determinado por la capacidad de resolver problemas con la tutoría de un adulto o una persona con mayor nivel de desarrollo (García, 2002). El mismo Vigotsky (1989) lo plantea de la siguiente manera:

Es la distancia entre el nivel de desarrollo, lo que sabe, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, lo que puede llegar a saber, determinado a través de la resolución de unos problemas bajo la guía o mediación de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz (p. 135).

De esta manera, las personas que tienen ma-

yores niveles de desarrollo en una sociedad influyen en aquellas que aún están en proceso de alcanzar el mismo. Pero todo se logra con la mediación del lenguaje y los sistemas simbólicos empleados como herramientas, ya que, gracias al aprendizaje de la manipulación de los signos, el niño va organizando su funcionamiento psicológico, más exactamente los procesos psicológicos superiores (Vigotsky y Stone, 1985). La influencia del entorno social e histórico en el sujeto es tal que ayuda incluso al establecimiento de conexiones funcionales en diferentes zonas del cerebro. Peña y Pérez (1985) lo plantean así:

Las funciones superiores humanas se apoyan en una serie de ayudas externas como el lenguaje, o los sistemas de medida, formados por el hombre a lo largo de la historia social, hasta el punto de que no pueden concebirse sin ellas. Estos artificios formados históricamente son elementos esenciales en el establecimiento de conexiones funcionales entre zonas separadas del cerebro, llegando a integrarlas en un sistema funcional. Las medidas adoptadas históricamente para la organización del comportamiento humano crean conexiones nuevas en la actividad cerebral del individuo. Se establecen “nudos funcionales” que conectan áreas del cerebro antes independientes. Estos nudos permiten realizar con menor esfuerzo tareas cada vez más complejas. Se incorporan al cerebro individual los logros de la historia social humana (p. 36).

Como puede notarse, desde la perspectiva de Vigotsky, la cultura, la historia y la sociedad jue-

gan un papel determinante en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, o si se quiere, en aquellos procesos que hacen del individuo un humano, pero, entonces qué ocurre cuando se presentan casos en los que precisamente esa capacidad de interacción se ve afectada, como por ejemplo en el autismo. O ¿qué pasaría si se pudiera potenciar aún más esas habilidades de interacción social?, ¿cuáles serían sus beneficios en el proceso educativo? Desde nuestro punto de vista, en la respuesta a estas inquietudes resulta relevante el concepto de teoría de la mente, ya que, como se ha planteado desde la neurociencia moderna, tal es precisamente el fundamento de la habilidad para las interacciones sociales exitosas.

La teoría de la mente, el enfoque socio-histórico de Vigotsky y la neuropsicología

Habiendo revisado los planteamientos de la teoría de la mente y del enfoque socio-histórico de Vigotsky, es necesario señalar los puntos en relación, que a la luz de los postulados ya hechos son bastante claros.

Retomando los planteamientos de la teoría de la mente, recordemos el modelo de las funciones psicológicas de Riviére. Este modelo plantea que existen básicamente cuatro tipos de funciones psicológicas en el ser humano referidas por supuesto a la interacción social y que, de esas cuatro, las dos primeras son absolutamente predeterminadas biológica y genéticamente y están blindadas contra la influencia de factores ambientales, siendo estos los compartidos con

otras especies. Pero, asimismo, las dos últimas son co-construidas con la cultura y son también perfectamente permeables por esta. De estos dos tipos, es en el tercero en donde se desarrolla la teoría de la mente (López, 2007). Así entonces, se tiene un postulado que asume a la teoría de la mente como un elemento de construcción social pero con fundamentos biológicos de maduración. Este planteamiento se relaciona bastante bien con la postura vigotskiana sobre el desarrollo, que como bien se vio, es fundamentada en la maduración biológica pero potenciada por la sociedad, la cultura y la historia (Ivic, 1999).

De este modo, la teoría de la mente podría entenderse como una función socio-cognitiva con la que el individuo hace mucho más efectiva su interacción social y favorece su desarrollo psicológico. Con otras palabras, el desarrollo de la teoría de la mente en los niños puede relacionarse con el desarrollo psicológico desde el punto de vista socio-histórico en la medida en que, entre más alta sea la capacidad de comprender e interactuar con el otro, mayor sería la facilidad con la que el niño puede alcanzar su desarrollo, como lo plantea implícitamente García (2005), cuando discurre sobre la teoría de la mente y el desarrollo de las inteligencias. Por supuesto, esto hay que sustentarlo con datos empíricos, sin embargo, haciendo un análisis teórico, conceptual e inferencial, la relación es posible, con lo que perfectamente puede pretenderse una hipótesis de investigación.

Y precisamente la neurociencia moderna está

interesada en planteamientos que relacionen el funcionamiento cerebral y cognitivo con los procesos de aprendizaje y formación en la escuela. Así lo demuestra la emergencia de la neuropedagogía, que como disciplina neurocientífica busca sustentar desde el funcionamiento cognitivo-cerebral el aprendizaje y, de esa manera, generar procesos que permitan una educación eficiente y eficaz acorde con las necesidades contextuales del medio y propenda por el desarrollo (Jiménez y Robledo, 2010; Jiménez, 2005). Para la neuropedagogía es fundamental el conocimiento de los procesos neuro-cognitivos para la posterior aplicación en la formación de estudiantes; sin embargo, ella no es ni por poco reduccionista. Menos aun cuando se aplica desde el enfoque socio-histórico de Vigotsky, pues es claro que no se pueden ni se deben desconocer las implicaciones del funcionamiento cerebral en el aprendizaje, pero tampoco se puede desconocer la alta influencia que el medio tiene en la formación del individuo (Jiménez, 2003).

Ahora bien, la neuropedagogía implica la aplicación de la neurociencia a los distintos procesos de aprendizaje como lo manifiestan Jiménez y Robledo (2010), y uno de los procesos en que es importante su influencia es en la formación de competencias sociales, para lo cual el concepto de teoría de la mente es fundamental, por tres razones: primero, el tener en cuenta el proceso de desarrollo de teoría de la mente permite orientar actividades de aula en las que interacción social resulta más eficaz; segundo, se potencia la zona de desarrollo próximo, pues se tendría claro el

modo de interacción con el estudiante de acuerdo con el grado de desarrollo de la teoría de la mente del estudiante; y tercero, al favorecer la integración del estudiante con otros estudiantes, la teoría de la mente se afina, así como las relaciones sociales exitosas.

Ventajas de la educación en competencias mentalistas y su relevancia en la formación integral del ser en sociedad

Hasta el momento se ha hablado de la teoría de la mente como la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias (Tirapú-Ustárroz, 2007). Sin embargo, hay quienes postulan que más que una habilidad, la teoría de la mente hace parte de lo que se podría denominar competencias mentalistas (García y Carpintero, 2002; Fernández-Duque, 2008). Con esta denominación se hace referencia a aquellas competencias con las que el individuo puede interactuar exitosamente en sociedad partiendo del interés por entender a la otra persona. Estos postulados son expuestos por López (2007) en su tesis doctoral, en la que también afirma que es difícil hablar con los datos actuales de una competencia mentalista o de una serie de competencias mentalistas. Pero es claro que sí se puede hablar de una teoría de la mente básica y de una teoría de la mente avanzada, con lo que se podría conformar el conjunto de habilidades que componen como tal a una competencia.

Independientemente de la discusión de si la teoría de la mente se puede entender como una

competencia o como una habilidad, es claro que se debe entender como un elemento socio-cognitivo que tiene una estrecha relación con el modelo socio-histórico de Vigotsky, en la medida en que, desde el modelo de Riviére, se trata de una habilidad específicamente humana y perfectamente permeable y modificable por la cultura. A la hora de desarrollar los planes curriculares es importante tenerla en cuenta porque así se puede manejar y aprovechar aún más la interacción social como una fuente de aprendizaje.

La teoría de la mente, llevada a la educación desde la perspectiva socio-histórica de Vigotsky, tiene varias ventajas: Primero, parte de un principio constructivista del aprendizaje en que el estudiante es parte del mismo, pero además favorece la interacción social y el trabajo cooperativo, lo que afina la teoría de la mente y, a su vez, se aprovecha mejor la zona de desarrollo próximo, ya que el estudiante tendrá mejores habilidades para comprender lo que su tutor le quiere decir. Segundo, se pueden adaptar tareas específicas de acuerdo con la capacidad mentalista de los estudiantes para así favorecer su aprendizaje. Tercero, los profesores podrán reconocer en los estudiantes los diferentes matices que hay entre sus habilidades mentalistas y sabrán regular el grado de exigencia con cada uno de ellos, favoreciendo así la educación inclusiva. Cuarto, tener en cuenta la teoría de la mente en el proceso de enseñanza-aprendizaje favorecería no solo la adquisición de conocimientos técnicos sino también la enseñanza de habilidades sociales con las

cuales el estudiante tendrá mejores posibilidades de adaptación en su entorno cotidiano.

En conclusión, la educación debe empezar a tener en cuenta a la teoría de la mente como un concepto que favorecerá no solo el desarrollo de aprendizajes, sino que también, el ejercitar esta habilidad, permitirá que el estudiante tenga mejores competencias sociales. Como lo plantea Riviere (2001): “La relación educativa supone una interacción entre alumnos y profesores, donde la comunicación permite y genera cambios en la mente de otros, por lo que en clases debiera tener un objetivo fundamentalmente mentalista, en tanto procura producir en otras mentes nuevas creencias, nuevos esquemas, nuevos conceptos”.

Referencias

- Barón-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific development delay. En: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-297.
- Benbenaste, N., Luzzi, S. y Costa, G. (2007). Vygotsky: desde el materialismo histórico a la psicología. En: *Hologramática*, 7, (4), 13-32.
- Carleen, F. y Douglas, S. (2003). Executive functioning and theory of mind in children clinically referred for attention and behavior problems. En: *Applied Developmental Psychology*, 24, 51-73.
- Carlson, S., Moses, L. & Claxton, L. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. En: *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, (4), 299-319.
- Capdevilla-Brophy, C., Artigas-Pallarés, J., Ramírez-Mallafre, A., López-Rosendo, M., Real, J. & Obiols-Llandrich, J.E. (2005). Fenotipo neuropsicológico del trastorno de déficit atencional/hiperactividad: ¿existen diferencias entre los subtipos? En: *Revista de Neurología*, 40, (Supl. 1), S17-S23
- Carrera, B. y Mazarella, C. (2001). Vygotsky y el enfoque socio-cultural. En *Educere* 5 (13), pp. 41-44.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2002) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández-Duque, D. (2008). Bases cerebrales de la conducta social, la empatía y la Teoría de la Mente. En: Labos, E., Manes, F. & Slachevsky, A. *Tratado de neuropsicología clínica: Bases conceptuales y técnicas de evaluación*. Buenos Aires: Akadia Editorial, pp. 399-407.
- Frawley, W. (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. España: Paidós.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Frith, CD. (1995). La esquizofrenia como alteración de la conciencia de sí mismo. En: Frith, CD, editor. *La esquizofrenia. Un enfoque neuropsicológico cognitivo*. Barcelona: Ariel.
- Gallardo-Paúl, B. (2008). Las huellas lingüísticas de la Teoría de la Mente: intersubje-

- tividad y enunciación en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología* 46 (supl. 1), 22-35
- García, E. y Carpintero, H. (2002). La modularidad de la mente. Aproximación multidisciplinar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53, 4, 609-631.
- García, T. (2002). La concepción histórico-cultural de L. S. Vigotsky en la educación especial. En *Revista cubana de psicología*, 19 (2), pp. 95-98.
- García, E. (2005). Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias. En: *Educación, desarrollo y diversidad*, 8 (1), pp. 5-54.
- Huertas, J. A., Rosa, A. y Montero, I. (1991). La troika: un análisis del desarrollo de las contribuciones de la escuela socio-histórica de Moscú. *Anuario de Psicología*, 4 (51), 113-128.
- Inchausti, G. & Mara, T. (1999). Teoria da mente: Diferentes abordages. En *Psicologia reflexao e crítica*, 12, (2).
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vigotsky. En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 24, (3-4), pp. 773-799.
- Jiménez, C. (2005). *El cerebro creativo y lúdico*. Bogotá: Magisterio.
- Jiménez, C. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Bogotá: Magisterio.
- Jiménez, C. y Robledo, J. (2010). *Neuropedagogía de los comportamientos violentos*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Leslie, A. (1987). Pretense and representation: The Origins of "Theory of Mind". En: *Psychological Review*, 94 (4), 412-426.
- López, V. (2007). Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social. Tesis doctoral disponible en http://cse.altas-capacidades.net/pdf/Tesis_Doc-toral.pdf
- Luria, A. (1982). *Language and cognition*. Nueva York: Wiley.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1, (1), recuperado el 20 de mayo de 2011 de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol1no1/contenido-mtzrod.pdf>
- Mendoza, E. & López, P. (2004). Consideraciones sobre el desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM) y del lenguaje. En: *Revista de Psicología general y aplicada*, 57 (1), 49-67.
- Moll, L. (1993). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica a la educación*. Argentina: Aique.
- Mora, A. (2010). La Teoría de la Mente en el contexto de la Teoría Dinámica de Tropa y sus aportes a la educación. En: *Revista Educación*, 34 (2), 95-108.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. En: *Revista de educación*, (336), 111-127.
- Peña, J. y Pérez, M. (1985). La neuropsicología Vigotsky y Luria: el cerebro lesionado. En: *Anuario de psicología*, (33), pp. 30-42.

- Perner, J., Kain, W. & Barchfeld, P. (2002). Executive control and higher-order theory of mind in children at risk of ADHD. En: *Infant and Child Development*, 11, (2), 141-158.
- Premack, D.; Woodruff, G. (1978). Does chimpanzee has a theory of mind? En: *Behav Brain Sci.*, (4), 9-30.
- Portela, M., Vírveda, A. & Gayubo, L. (2003). Revisión sobre el estudio de la "Teoría de la Mente" en trastornos generalizados del desarrollo y esquizofrenia. En: *Actas españolas de psiquiatría*, 31 (6), 339-346.
- Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Riviére, A. (2001). Lenguaje y Autismo. En: Valdez, D. (2001). *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Tomo 1. Buenos Aires: Ed. Fundec.
- Rodríguez, N., García, E., Gorrioz, A. & Regal, R. (s.f.). ¿Cómo se estudia el desarrollo de la mente? Recuperado el 15 de junio de 2008 del sitio web de la Universitat de Jaune: www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/20.pdf
- Tirapú-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la Teoría de la Mente? En: *Revista de Neurología*, 44 (8), 479- 489.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de Defecología*, Obras Completas, Tomo V. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Wertsch, J. V. y Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zumalabe, J. (2006). El materialismo dialéctico, fundamento de la psicología soviética. En: *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6 (1), 21-50.
- Zinchenko, V. (1999). Sobre la historia del Instituto Psicológico LG Schukina de Moscú. *Boletín Informativo de la Sociedad Española de Historia de la Psicología*, 22, 1-10.