

LA CUESTIÓN METODOLÓGICA EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO  
COGNITIVO

Néstor Roselli (CONICET/UCA)

Revista PSICODIAGNOSTICAR, ADEIP, Vol. 21, 2011, 9-19, ISSN: 0328-2104

**Resumen:**

El trabajo se propone hacer una síntesis de las diferentes posturas teórico-metodológicas que han emergido en el campo de la psicología del desarrollo, en especial del desarrollo cognitivo. Aunque no todas tienen la misma validez histórica, estas diferentes concepciones tiñen, a veces de manera solapada, el discurso psicológico actual. Precisamente, se intenta explicitar los rasgos identificatorios de cada postura, no siempre bien discriminados. También se analiza la relación entre el aspecto metodológico y las asunciones teórico-epistemológicas.

**Palabras clave:** Psicología del desarrollo / Desarrollo cognitivo / Método de investigación / Evaluación cognitiva

METHODOLOGICAL ISSUES REGARDING THE STUDY OF COGNITIVE  
DEVELOPMENT.

**Abstract:**

The article aims at making an outline of the different theoretical and methodological approaches that have risen in developmental psychology, particularly those regarding cognitive development. Although not all of these perspectives have the same current relevance, all of them influence the development of contemporary psychological discourse. Therefore the article attempts to depict the gist of each approach, given that the main characteristics of these perspectives are not usually defined clearly and distinguished among the different theories. In addition the relation between methodological and theoretical-epistemological aspects is analyzed.

**Key Words:** Developmental psychology/ Cognitive development/Research method/Cognitive assessment.

Este trabajo se propone hacer una síntesis integrada de las diferentes posturas metodológicas que existen, con diferente grado de vigencia, en torno al estudio del desarrollo cognitivo. Como en muchas áreas de la psicología, la cuestión metodológica es objeto de debate permanente.

Lo primero que hay que decir es que el desarrollo humano es una unidad, o sea que la centración en la evolución ontogenética de los procesos cognitivos es un recorte metodológico que puede ser teóricamente impugnado desde una epistemología de la subjetividad (González Rey, 1997). Ciertamente la dificultad del diálogo entre psicoanálisis y psicología del desarrollo cognitivo es un ejemplo de la disociación entre las dimensiones afectiva y cognitiva en la construcción del sujeto. El concepto de identificación, esencial en una teoría psicoanalítica del desarrollo, difícilmente encuentra cabida en una perspectiva del desarrollo centrada en el aspecto cognitivo. Aceptando este recorte, el panorama de la psicología del desarrollo cognitivo es altamente heterogéneo en lo que hace a la cuestión metodológica. Esta heterogeneidad no es sino la expresión de distintas perspectivas teóricas del desarrollo.

#### *La concepción madurativa*

En un extremo podemos situar a una idea madurativa del desarrollo, que equipara a éste con el crecimiento. Su representante más emblemático es Arnold Gesell (1975a, 1975b), ampliamente conocido por su exhaustiva descripción de la conducta infantil desde el embrión hasta los 16 años. Gesell tiene una concepción continua del crecimiento, al punto que la base de su descripción son períodos de 3 meses en las 4 áreas de referencia: el desarrollo motor, la conducta adaptativa, desarrollo del lenguaje y conducta personal-social. La función del investigador es fotografiar estos cambios conductuales continuos desde afuera, es decir, como observador objetivo. La observación es, sin duda, su instrumento preferido. Una idea teórica similar, también madurativa, es la corriente psicométrica de la evaluación de la inteligencia, iniciada por Binet, Galton y Thurstone, entre otros, que apuntaban a establecer edades mentales,

equivalentes a las edades cronológicas. El concepto de edad mental es un concepto estadístico; representa el nivel de performance mayoritario a una cierta edad.

El modelo madurativo del desarrollo - o “nativista”, al decir de Bower (1983) - está muy arraigado en el común de la gente; responde a una representación social muy vigente en la vida cotidiana. La idea es que la naturaleza “es sabia” y “sabe lo que hace”; el desarrollo es un fenómeno natural y espontáneo. Si el orden social no juega en contra, impidiendo o distorsionando la condición natural, el desarrollo está garantizado, conforme a una evolución progresiva y necesaria. Valga como ejemplo la siguiente enumeración de secuencias necesarias en el desarrollo de un comportamiento específico.

Insertar Tabla 1

En el fondo hay una idea rousseauiana del desarrollo, que está muy arraigada en la educación, sobre todo en la corriente de la “Escuela Nueva” o “Escuela Activa” (Cousinet, Decroly, Lombardo-Radice y Dewey), que pregona una educación que acompañe a la naturaleza, dejando que ésta haga su obra (Pelanda, 1995).

#### *La visión conductista*

En contraposición, el conductismo es el exponente paradigmático de un modelo “ambientalista” del desarrollo, que equipara desarrollo a aprendizaje comportamental. De hecho, más que de teoría del desarrollo resulta más apropiado hablar de teoría del aprendizaje conductual. Por supuesto, el peso está puesto en la consideración de variables externas al organismo: las contingencias de reforzamiento (sea éste directo o

vicariante) y el modelaje, fundamento de un aprendizaje conductual decididamente asociacionista y mecanicista. En esta epistemología comportamentalista, el sujeto cognitivo como tal, es decir, los procesos mentales o interiores, no tienen cabida. Fiel a la tradición skinneriana, Bijou y Baer (1969) representan esta idea del desarrollo, aunque también Bandura, Sears y Walters. En esta perspectiva, la finalidad de una psicología del desarrollo es el estudio de la adquisición del repertorio conductual, o sea el aprendizaje del comportamiento objetivo o manifiesto por vía asociativa. En este proceso no hay etapas ni secuencialidades necesarias, determinadas intrínsecamente. Al contraponer su teoría conocida como del “aprendizaje social”, Bandura (1964) critica las teorías de los estadios del desarrollo infantil, tanto freudiana como piagetiana, por cuanto privilegian la variabilidad intraindividual en detrimento de las diferencias interindividuales; la teoría del aprendizaje social, en cambio, encuentra que los patrones de influencia social que moldean la conducta individual no son tan variables, como sí lo son los de los diferentes grupos y contextos. Así, un patrón de sociabilidad dependiente (o de dominio-sumisión) no es una cuestión de edad ni de estadio, sino del tipo de influencia social que actúa sobre el niño, que tiende a ser bastante estable intraindividualmente, pero muy variable interindividualmente. En otras palabras, acceder a una sociabilidad independiente, basada en la simetría relacional, no es una cuestión de estadios sino de las contingencias del aprendizaje social del niño. Cuando hay un salto en el desarrollo (la adolescencia, por ejemplo) es porque hay un cambio (debido a valores sociales y culturales prevalecientes) en el sistema de reforzamiento social, que no tiene nada que ver con una supuesta modificación intrínseca del ciclo evolutivo. En esta tesitura, en un artículo Bandura (1969) se refiere al aprendizaje social (por modelaje) de los juicios morales, refutando la idea piagetiana de etapas morales de secuencialidad necesaria. Es bien conocida la distinción que Piaget hace entre moralidad

heterónoma o impuesta, asociada a la consideración exclusiva de las consecuencias objetivas de los actos, y moralidad autónoma, en la que priman los principios y las intenciones. Según Bandura, no se trataría de fases evolutivas necesarias sino de distintos tipos de juicio moral susceptibles de instalarse en el repertorio conductual de los sujetos en función de las contingencias de aprendizaje social

Results of the two experiments under discussion consistently demonstrate that moral judgments are more variable both within and between individuals and more modifiable than Piaget's theory would lead one to expect. Furthermore, modeling influences, which receive no mention in Piaget's account of the conditions regulating judgmental behavior, though they are obviously operative in everyday interactions, emerge as significant determinants (1969, p.279).

En lo que hace específicamente al aspecto metodológico, el conductismo valoriza la observación conductual dentro de un marco experimental. A diferencia de la observación naturalista, el encuadre experimental permite acceder al aprendizaje de comportamientos específicos, reconociendo las contingencias de influencia social que determinaron dichos aprendizajes. El experimento implica plantear una estrategia de control de variables y la consideración de una serie estadística de casos, lo que permite una lógica inferencial.

### *La psicología genética*

Pero es en Europa, al calor de corrientes filosóficas a la vez introspectivas y promotoras de un sujeto activo, donde emerge la psicología del desarrollo cognitivo propiamente dicha. El constructivismo piagetiano es el mejor exponente de una idea interactiva del sujeto frente al medio. En esta ponencia vamos a circunscribirnos a la propuesta metodológica del psicólogo ginebrino.

Es sabida la crítica de Piaget a la psicometría clásica por su incapacidad para acceder al pensamiento natural del niño, lo que lo lleva a proponer lo que él llama método clínico (o de exploración crítica). Al psicólogo ginebrino le interesa el conocimiento o representación que el niño tiene de la realidad. Para acceder a esto lo mejor es una conversación con el sujeto, dejando que éste se exprese libremente sobre la tarea en cuestión y formulando preguntas no preestablecidas sino en función de las respuestas del niño y de acuerdo a las hipótesis que le van surgiendo al entrevistador. El objetivo central es no interferir desde el exterior con la representación infantil, que es siempre singular. Interesan las creencias espontáneas y también desencadenadas (de ahí el interrogatorio y la contraargumentación), pero no las creencias sugeridas. Precisamente es por esto, y por su falta de adecuación idiográfica, que Piaget rechaza los instrumentos apriorísticos estandarizados. Por otra parte, el egocentrismo infantil limita las posibilidades de la pura observación para acceder a los niveles representacionales.

En *La representación del mundo en el niño* (1926) Piaget le otorga a su método el carácter de experimental, por cuanto implica un testeo sistemático de hipótesis alternativas

El examen clínico es por lo tanto experimental, en el sentido de que el profesional se plantea un problema, formula hipótesis, adapta a ellas las condiciones, y finalmente controla cada hipótesis confrontándola con las reacciones que estimula en la conversación (p.10).

Sin embargo, este experimentalismo tiene una gran diferencia con el método experimental clásico: las respuestas de los sujetos redireccionan las hipótesis del investigador, y en este sentido el interrogatorio también es dirigido por los interrogados. Esto confiere al diálogo piagetiano un carácter claramente dialéctico (Castorina y

Baquero, 2005). Por otra parte, como bien lo hacen notar los referidos autores, hay en Piaget una actitud epistemológica contraria a separar los fenómenos estudiados, priorizando las conexiones entre los mismos, lo cual es opuesto a la idea experimentalista de descomponer los procesos en unidades simples testeables.

Berthoud y Kilcher (2000) enumeran los siguientes rasgos del método clínico de la escuela ginebrina

1. En el curso de la entrevista, el experimentador genera hipótesis sobre el significado de la conducta del sujeto, y las pone a prueba de inmediato con preguntas adicionales.
2. Aunque el experimentador sigue un protocolo preestablecido, permite que lo guíen las respuestas del sujeto.
3. El experimentador no sólo solicita juicios, sino que también alienta al sujeto a justificar sus respuestas con una argumentación.
4. La interacción verbal es un componente esencial del método clínico. El experimentador hace preguntas, sugerencias y contrasugerencias; el niño verbaliza sus previsiones y observaciones, y justifica sus acciones y respuestas.

#### *El enfoque histórico-cultural*

Mientras que en Piaget la interacción investigador-sujeto debe ser neutra, en el sentido de que el primero debe abstenerse de cualquier influencia enseñante, en Vygotsky el papel tutorial juega un rol importante en la exploración cognitiva ya que proporciona el andamiaje que le permite acceder a la zona de desarrollo próximo. Esto es lo que Feuerstein llama evaluación dinámica (en oposición a la estática), que permite establecer el potencial de aprendizaje o desarrollo potencial de un sujeto. Para Vygotsky esta técnica de evaluación cognitiva encuentra su fundamento en el hecho de que, para

él, los procesos intersubjetivos preceden genéticamente a los intrasubjetivos (Wertsch y Addison-Stone, 1985).

Pero la idea de Zona de Desarrollo Próximo no es el principal aporte metodológico del enfoque histórico-cultural. Mucho más, lo es su idea contextualizada del desarrollo, de la que se derivan importantes consecuencias metodológicas. El entorno cultural no es un mero escenario o marco externo: implica la mediación semiótica de la actividad humana. Es a través de la acción social comunicativa, esto es, de la interacción social semióticamente mediada, que se desarrolla la mente del niño. La interacción con los otros y los instrumentos culturales (básicamente el lenguaje como actividad social) son la clave del desarrollo cognitivo, léase la conciencia como interiorización del diálogo intersubjetivo.

¿Qué se entiende por desarrollo situado o contextualizado? Que la conciencia lleva la marca de las experiencias sociales que la generaron, incluido las mediaciones semióticas. Esta conciencia dialógica no conduce a formas lógicas puras; es forma y contenido. Los “esquemas pragmáticos” de que habla Gilly (1998), y el “marcaje social” al que se refiere Doise (1998), aluden a esta dependencia cognitiva respecto de la experiencia concreta. Pero no se trata sólo de “familiaridad” de contenido, de “restricciones” del campo cognitivo, o de especialización en “dominios” cognitivos. Se trata de una mente que sólo existe en y a través de la actividad, en las acciones cotidianas; no hay mente por fuera de la actividad, lo que equivale a decir que la conciencia es interiorización y exteriorización al mismo tiempo. Es “cognición distribuida”, como diría Salomon (2001), tanto en el sistema físico, como en el sistema social y el sistema simbólico-cultural. Desaparece así la escisión entre lo interior y lo exterior, entre la mente y la acción, entre lo individual y lo social.

¿Qué consecuencias tiene esto desde el punto de vista metodológico? Que el estudio de la función cognitiva tiene que hacerse en situaciones naturales, atendiendo sobre todo a la acción comunicativa, a la discursividad dialógica y a la construcción conjunta de significados. Se debe evitar el estudio de la mente en soledad, despojada de contenidos, por fuera de la actividad social. A esto apuntan los sugestivos conceptos que emplea Pablo del Río y Amelia Álvarez (1994): “zona sincrética de representación”, “mente territorializada”, “cerebro externo”, “conciencia distribuida”, entre otros. Así, dichos autores dicen

Como una araña cuyo movimiento va tejiendo una red de conexiones, una tela que guía, andamia y facilita su movimiento, la actividad humana va así tejiendo conexiones intra y extracorticales sobre el medio y el organismo, reestructurando ambos. Esa reestructuración es el aprendizaje, ese movimiento la actividad. En realidad, ni una ni otra son totalmente individuales, sino que (en mayor o menor grado y de una u otra forma), se tejen en el entramado de la conciencia compartida (op. cit., p. 33).

Desde el punto de vista metodológico, el método etnográfico es el que mejor garantiza el acceso a los sistemas de actividad cotidianos, donde conciencia y contexto convergen. En este sentido, la opinión de Wanda Rodríguez (2008) es bastante coincidente; hablando de la investigación educativa, considera que la investigación-acción y la investigación participativa son las resultantes naturales de la perspectiva vygotskiana, si consideramos a la educación como un sistema de actividad.

Pablo del Río y Amelia Álvarez (op. cit.) resumen así la confluencia de técnicas distintas en el método etnográfico.

Insertar Figura 1

Esta pluralidad de técnicas apuntan a captar tanto unidades simples de actividad (eventos), como secuencias y, finalmente, flujos de actividad. Estos últimos permiten preservar la unidad de sentido del fenómeno estudiado.

### *Los escenarios macrosociales*

Pero apelar al contexto no implica sólo aludir al contexto microsocial o microescenarios. Aquí se hace necesaria una referencia a los sistemas de inclusión que enuncia Urie Bronfenbrenner (1987): micro, meso, exo y macrosistema, que coincide con los niveles de análisis de la psicología social propuestos por Doise (1982): intra, inter-individual, posicional e ideológico. Esto nos lleva a una necesaria articulación entre psicología del desarrollo y psicología de las representaciones sociales, en la que Castorina (2005) pone mucho énfasis. Este diálogo inter-epistémico permitiría “articular dialécticamente a la sociedad con el individuo, la construcción conceptual con sus condiciones sociales, la originalidad de las ideas con las restricciones culturales e institucionales” (p. 39-40).

Vincular la construcción infantil del conocimiento a los sistemas de representación social es una exigencia insoslayable si se tiene en cuenta que el niño no se desarrolla sólo en micro-escenarios sociales; la interactividad social en la que el niño vive y se desarrolla no se refiere sólo a la de su entorno familiar, escolar y grupo de amigos. Existe una interactividad indirecta o mediada con colectivos ampliados, que involucran identificaciones y pertenencias simbólicas. Cada sujeto vive inmerso en un universo (o universos) de significados macro-sociales compartidos. Así, es entendible que la adquisición de las nociones básicas que permiten operar en la realidad reposa, en última instancia, en el direccionamiento que imprimen estas representaciones sociales. Esto es

particularmente evidente en el desarrollo del conocimiento de tipo social, que involucran conceptos como gobierno, nación, justicia, dinero, entre otros.

En la sociedad occidental moderna, por ejemplo, hay ciertos valores o ideologías que constituyen el entramado simbólico en el que se asienta la realidad social; la separación entre el orden inmanente y trascendente es uno de ellos. El desarrollo individual de ciertas nociones sociales, como la de justicia, está teñido por esta escisión, que implica, entre otras cosas, la distinción entre justicia inmanente y justicia divina, y la compleja relación entre ambos niveles. En culturas distintas, no-seculares, la idea de justicia que el niño construye reposa en otros parámetros. Es por ello que las sociedades multiculturales plantean un desafío a la psicología del desarrollo de las nociones sociales.

Pero no se trata sólo de nociones sociales. También el desarrollo de conceptos físicos está direccionado por los sistemas de representación social. Si estos sistemas promueven masivamente una visión no-científica de la realidad, basada en una física intuitiva ingenua, no cabe esperar que el niño pueda sobrepasar estos límites. Aún cuando el sistema representacional no sea monolítico, admitiendo la duplicidad entre conocimiento científico y no-científico, la influencia de esta doble inteligibilidad representacional sigue presente. Es el problema que enfrenta la escuela en la enseñanza de las nociones científicas, cuando éstas no son sostenidas en la vida cotidiana. En esto es decisivo el papel de los grupos de pertenencia socio-culturales de los alumnos.

### *La situación de investigación*

Finalmente, se impone una referencia a la situación social de investigación, ya que el investigador no es un elemento neutro ajeno a la actividad que intenta generar entre el (o los) niño(s) y la tarea. El adulto participa en esa acción social intersubjetiva, y la

actividad resultante responde a una creación conjunta de significado. En palabras de Santamaría (2000), el contexto de investigación debe ser analizado “como un escenario de actividad en el que distintas subjetividades entran en contacto” (p.79), incluida la del investigador.

El siguiente ejemplo es harto elocuente al respecto. En una investigación, Perret-Clermont, Schubauer-Leoni y Grossen (2000) demostraron que, en una tarea clásica de testeo de la noción de conservación del número, los resultados eran distintos según que la investigadora asumiera el rol de maestra o de un compañero de juego; la edad de los niños era la otra variable asociada. En los niños más pequeños, donde la actividad lúdica es reconocida, aún por la escuela, como un espacio prioritario, la investigadora-maestra encontraba que los niños, en su mayoría, eran no-conservadores, incluso más que la investigadora-compañera de juego (Tabla 2). Pero los resultados cambiaban en los niños mayores, donde se supone que la acción educativa cobra importancia frente a la actividad lúdica; aquí los niños resultan ser, en el caso de la investigadora-maestra, muy mayoritariamente conservadores, sobre todo en relación al caso de la investigadora-compañera de juego (Tabla 3).

Insertar Tablas 2 y 3

La conclusión es clara: el rol asumido por la investigadora es una variable que afecta la evaluación, supuestamente objetiva, del grado de dominio del concepto lógico de conservación del número.

Las mismas investigadoras testearon también la influencia del contexto físico-social en el que se hace la evaluación de una función cognitiva. En este caso se analizó el tipo de representación que el niño usa como apoyo simbólico externo en un problema de

suma-resta, según que el ejercicio se plantee en situación de clase o fuera de la misma. La Tabla 4 presenta los resultados, producto del análisis de las notas de los alumnos.

Insertar Tabla 4

Como se observa, en situación de clase, los niños recurren mucho más (en comparación con los niños testeados fuera de la situación de clase) a una apoyatura matemática; en cambio, los segundos emplean muy mayoritariamente soportes simbólicos externos gráficos (líneas o palotes) o lingüísticos (escritura).

### Conclusión

Ciertamente, los abordajes metodológicos que la psicología del desarrollo cognitivo ha ofrecido a lo largo del tiempo son muy variados, en algunos casos complementarios y en otros contrapuestos. Este pluralismo es el resultado de distintas asunciones epistemológicas, distintos objetivos y distintas posiciones teóricas frente al desarrollo cognitivo. En este trabajo se intentó explicitar estos aspectos diferenciales no tan claramente visibles a primera vista.

También se intentó llamar la atención sobre dos cuestiones frecuentemente desatendidas. En primer lugar, hay que tener presente que el desarrollo cognitivo individual involucra necesariamente contextos de interacción social, no sólo los próximos o micro-sociales, sino también los indirectos y mediados (representaciones sociales). En segundo lugar, no hay que olvidar que el propio contexto de indagación cognitiva no es neutro y tiene efectos directos en el fenómeno estudiado.

Tabla 1

*Nivel de desempeño en diversas edades en el acto de verter de una jarra*

Nota. De Slater (1939), reproducido en Delval (1978)

Nivel de desempeño	Cantidad de niños en cada nivel del desempeño en cada edad						Total
	2 años	2 ½ años	3 años	3 ½ años	4 años	4 ½ años	
El agua cae sobre la mesa.	3	5	3				11
Entra en el vaso, pero desborda.		8	7	2	1		18
Control inestable, algún derramamiento, detención antes de desbordar.		6	12	6	5		29
Control firme y fácil, poco derramamiento		1	8	7	7	4	27

PROFUNDIDAD/INTEGRACIÓN



Figura 1. Integración de los diversos instrumentos para lograr el máximo de integración y cobertura en una población dada.

Nota. De Del Río & Alvarez (1994).

Tabla 2

*Evaluación de alumnos de 5-6 años en una prueba de conservación del número*

	No conservadores	Intermedios	Conservadores	Total
Testeados en el rol de maestra.	18 75%	1 4%	5 21%	24 100%
Testeados en el rol de compañera de juego	16 64%	1 4%	8 32%	25 100%

Nota. De Perret-Clermont, Schubauer-Leoni & Grossen (2000)

Tabla 3

*Evaluación de alumnos de 6-7 años en una prueba de conservación del número*

	No conservadores	Intermedios	Conservadores	Total
Testeados en el rol de maestra.	4 16%	1 4%	20 80%	25 100%
Testeados en el rol de compañera de juego	10 40%	3 12%	12 48%	25 100%

Nota. De Perret-Clermont, Schubauer-Leoni & Grossen (2000)

Tabla 4

*Tipo de registro utilizado por alumnos de 8-9 años en la resolución de un problema de suma-resta.*

	Escritura aritmética Ej.: 3+5-2=6	Dibujos (palotes) / Texto escrito	Total
En clase	17 44%	22 56%	39 100%
Fuera de la clase	3 9%	31 91%	34 100%

Nota. De Perret-Clermont, Schubauer-Leoni & Grossen (2000)

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bandura A. (1969). Social learning of moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 11 (3), 275-279.

Bandura A. y Walters R. (1966). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid: Alianza.

Berthoud, I. y Kilcher, H. (2000). Las relaciones entre el método clínico y la zona de desarrollo próximo en un enfoque constructivista de la adquisición del lenguaje. En Tryphon, A. y Vonèche, J. (comps.), *Piaget – Vygotsky: La Génesis Social del Pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Bijou S. y Baer D. (1969). *Psicología del Desarrollo Infantil*. México: Trillas.

Bower T. (1983). *Psicología del Desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

Bronfenbrenner U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Castorina J. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En J. Castorina (coord.): *Construcción Conceptual y Representaciones Sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Castorina J. y Baquero R. (2005). *Dialéctica y Psicología del Desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Del Río P. y Alvarez A. (1994). Ulises vuelve a casa: retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, N° 66.
- Delval J. (1978). La psicología del niño ayer y hoy. En J. Delval (comp.): *Lecturas de Psicología del Niño*. Madrid: Alianza, tomo 1.
- Doise W. (1982). *L'Explication en Psychologie Sociale*. Paris: PUF.
- Doise W. (1998). Sistema y metasistema en las operaciones cognitivas. En M. Carretero (comp.): *Desarrollo y Aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Gesell A. (1975a). *El Niño de 1 a 5 Años*. Buenos Aires: Paidós.
- Gesell A. (1975b). *El Niño de 5 a 10 Años*. Buenos Aires: Paidós.
- Gilly M. (1998). Psicología social de las construcciones cognitivas. En M. Carretero (comp.): *Desarrollo y Aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- González Rey F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. San Pablo: EDUC.
- Pelanda M. (1995). *La Escuela Activa en Rosario*. Rosario:IRICE.
- Perret-Clermont A-N., Schubauer-Leoni M. y Grossen M. (2000). Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche. En A-N. Perret-Clermont : *La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale*. Neuchâtel : Peter Lang.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan.
- Rodríguez Arocho W. (2008). Los aportes de Lev S. Vygotsky a la investigación educativa. *Revista de Psicología*, UCA, Vol. 4, N° 8.
- Salomon G. (2001). *Cogniciones Distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Santamaría A. (2000). La mediación semiótica de las acciones humanas: análisis sociocultural de la situación experimental. *Infancia y Aprendizaje*, N°91, 79-98.
- Wertsch, J. & Addison-Stone, C. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En Wertsch, J. (ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotsky Perspectives*. New York: Cambridge University Press.