

LA GÉNESIS DE LA REPRESENTACIÓN EN PIAGET Y EN VIGOTSKY.

Yacuzzi, María Luciana & Borzi, Sonia Lilian.

Instituto de Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología (UNLP)

lulu-psi@hotmail.com

Resumen

Este trabajo se enmarca en la beca de investigación cuyo tema es: “El concepto de *representación* en Psicología y Psicoanálisis: convergencias, divergencias y entrecruzamientos”¹. Dicha investigación tiene como objetivos caracterizar de modo sistemático el concepto de representación en la obra de Piaget, Bruner y Freud, como autores de referencia básica en Psicología y Psicoanálisis, y analizar la importancia y el papel que cada autor le otorga a la representación para la constitución subjetiva, así como para la construcción de la realidad y la interpretación del mundo que realiza el sujeto.

En esta exposición se trabajará sobre la génesis del concepto de representación en Piaget y en Vygotsky, señalando las divergencias y convergencias posibles entre las dos explicaciones.

Para el primer autor, analizamos especialmente sus trabajos sobre la imitación y el juego simbólico como antecedentes fundamentales de la función semiótica, en tanto función que posibilita la representación del mundo desde los soportes del lenguaje y la imagen mental.

Según Piaget, la representación involucra la constitución de una función simbólica (más específicamente función semiótica), en tanto la diferenciación de significantes y significados posibilitan evocar un significado ausente a partir de un significante. Para el autor, los únicos significantes utilizados por el niño antes de la representación, son los “indicios” perceptivos o las señales de condicionamientos, que implican significantes indiferenciados de sus significados, pero que constituyen una de sus partes o de sus aspectos. Al no existir aún esta diferenciación, no se puede hablar de función simbólica propiamente dicha, puesto que la representación constituye la evocación de un significado a partir de un significante (Piaget, 1981).

En el caso de Vygotsky, tomaremos su obra fundamental acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje para analizar la génesis de la representación. Para Vygotsky (1979) el desarrollo está determinado por factores sociales y es una consecuencia de la interiorización de formas de conducta y organización del conocimiento de la sociedad en la que vive el sujeto. Es decir, los procesos intrapsicológicos son primero procesos interpsicológicos derivados de las relaciones interpersonales.

¹ Beca UNLP, Tipo “A”, otorgada a María Luciana Yacuzzi. Directores: Dr. Ariel Viguera y Lic. Sonia Borzi.

En el caso de la génesis del pensamiento, la función *planificadora* del lenguaje, que acompaña y organiza la acción del niño, comienzan con las regulaciones provenientes de los adultos o de otros niños mayores que le indican cómo resolver un problema, lo orientan en el qué hacer y cómo hacerlo (habla externa). De este modo, el niño comienza a organizar su propia acción reproduciendo en voz alta (habla egocéntrica o privada) aquellas cláusulas recibidas de un otro, hasta que finalmente comienza a hacerlo en voz baja o internalizada (habla interna). Aquí se observa cómo algo que comenzó siendo interpsicológico, se convierte en intrapsicológico a través de las interacciones posibilitadas por el lenguaje. Las funciones mentales superiores tales como el razonamiento, la solución de problemas, el pensamiento, y la memoria lógica, son internalizadas por el individuo a partir del aprendizaje cooperativo, mediatizados por el lenguaje como herramienta cultural de intercambio.

Del análisis de ambas teorías, se concluirá que pueden ser pensadas como perspectivas dialécticas, genéticas y constructivas del desarrollo cognitivo.

Para Piaget, el empleo de signos no constituye un factor decisivo para el desarrollo, ya que la novedad no se da por mediación semiótica, sino por la dinámica del sistema. Considera que la función semiótica supone distintos tipos de representaciones (lenguaje, juego, imagen mental, grafismo, imitación diferida); y ofrece una explicación sobre la emergencia de esta función y la construcción de signos.

Para Vygotsky, en cambio, la utilización de signos es uno de los aspectos que mejor define la naturaleza del desarrollo humano, en tanto tiene orígenes sociales y culturales. Postula la función de mediación semiótica (instrumentos, diferentes sistemas de descontextualización por los cuales el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal de su utilización) No obstante, no hay una explicación sobre el modo en que se construyen los sistemas simbólicos.

Entre las similitudes de ambas perspectivas, podemos señalar la presencia de procesos de cambio cualitativo que dan lugar a transformaciones: del sistema cognitivo en el caso de Piaget, y de los procesos psicológicos superiores para Vygotsky. En los dos casos, los cambios se producen en las interacciones dialécticas del sujeto y el medio, aunque el énfasis de uno esté puesto en los mecanismos constructivos del sujeto en la interacción con el objeto; y en el otro, en los procesos de internalización a partir de la acción semióticamente mediada.

Palabras clave: Piaget, Vygotsky, génesis, representación

Abstract

This work is part of the research grant on the theme: "The concept of representation in Psychology and Psychoanalysis: convergences and divergences crosslinks". This exhibition will

work on the genesis of the concept of representation in Piaget and Vygotsky, focusing the divergences and convergences between the two possible explanations. For Piaget, representation is not an innate ability or a copy by an internalization of the experiences with the environment. The acquisition of the representation will involve the reorganization of the sensorymotor stage categories, from the semiotic function; time described by Piaget as a "Copernican revolution", as it represents the passage from a sensorymotor intelligence, based on the action taken on the objects of reality, to intelligence understood as representative or thought itself, with the support of language and mental image to the anticipation of the action.

Vygotsky, meanwhile, will not be interested in both the origins of semiotic behavior, but how subjects internalized the system of signs through semiotic mediation. For him, this function will differentiate the lower psychological functions from the superior ones. Sign systems (involving not only the language but also numerical notation systems, maps, etc.) have a social nature and become single through the process of internalization, which is a reconstruction and not a simple transfer of interpsychological to the intrapsychological.

Keywords: Piaget, Vygotsky, genesis, representation.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca dentro de la beca de investigación cuyo tema es: "El concepto de representación en Psicología y Psicoanálisis: convergencias, divergencias y entrecruzamientos". Dicha investigación tiene como objetivos caracterizar de modo sistemático el concepto de representación en la obra de Piaget, Bruner y Freud, como autores de referencia básica en Psicología y Psicoanálisis, y analizar la importancia y el papel que cada autor le otorga a la representación para la constitución subjetiva, así como para la construcción de la realidad y la interpretación del mundo que realiza el sujeto.

El eje de esta exposición serán la obra de Jean Piaget y el papel que le atribuye a la imitación en el pasaje de la acción a la representación; y las conceptualizaciones de Vygotsky sobre el habla egocéntrica o habla privada, como el "eslabón" entre el habla externa y el habla interna. Ambos autores presentan una teoría genética y dialéctica del desarrollo cognitivo, superando visiones dicotómicas (Overton, 2003).

Para Piaget, la representación no constituye una capacidad innata ni una interiorización por copia de las experiencias con el medio. La adquisición de la representación implicará la reorganización de las categorías del estadio sensoriomotor, a partir de la función semiótica; momento descrito por Piaget como un "giro copernicano", ya que supone el pasaje de la inteligencia sensoriomotriz,

basada en la acción efectuada sobre los objetos de la realidad, a la inteligencia entendida como representativa o pensamiento propiamente dicho, con el soporte del lenguaje y la imagen mental para la anticipación de la acción.

Vygotsky, por su parte, no se interesará tanto en el origen de las conductas semióticas, sino en cómo los sujetos internalizan el sistema de signos a través de la mediación semiótica. Para este autor, esta función diferenciará las funciones psicológicas inferiores de las superiores. Los sistemas de signos (que suponen no sólo el lenguaje, sino también sistemas de notación numérica, mapas, etc.), tienen una naturaleza social y se vuelven individuales gracias al proceso de interiorización, que consiste en una reconstrucción y no un simple traspaso de lo intersicológico a lo intrapsicológico (Martí, 2000).

Génesis de la representación en Piaget

Para esta teoría, la idea de génesis implica no el punto de origen pensado como inicio, sino como momento resultado de procesos de transformación y reorganización de sistemas preexistentes, sosteniendo al mismo tiempo una continuidad de mecanismos a lo largo de los mismos. Por lo tanto, rastrear el origen de la representación no se trata de “datar” su aparición, sino de poder explicar cómo surge en tanto complejización y transformación del subsistema cognitivo, en interacción indisoluble con los subsistemas social y biológico (García, 2000).

Podemos situar este proceso en el pasaje del estadio sensoriomotor al estadio pre-operatorio. Aproximadamente, este pasaje se da entre los 18 y los 24 meses, evidenciado por la aparición de la función semiótica.

El período sensoriomotor se identifica por la diferenciación gradual entre sujeto y objeto, dada por la coordinación de las acciones sobre los objetos y de las acciones entre sí. Como resultado de la construcción del llamado grupo práctico de los desplazamientos, se constituirán cuatro grandes categorías fundamentales para la interpretación de la realidad: tiempo, espacio, causalidad y objeto. La coordinación de las acciones y las inferencias prácticas que realiza el niño, demuestran que hay inteligencia antes del pensamiento, en tanto adaptación al medio y resolución de problemas, en el plano sensoriomotriz (Piaget, 1986).

A partir del 4º estadio de este período inicial del desarrollo (caracterizado por las coordinaciones de esquemas secundarios aplicados a situaciones nuevas), surge el índice como unidad de significación, ligado al reconocimiento de objetos y situaciones. El índice no supone diferenciación entre significante y significado: supone una parte, una consecuencia o un aspecto funcional del objeto u acción a la que se refiere. El sujeto los anticipa o reconoce a partir de la percepción del índice. Así, los índices le permiten al niño realizar una previsión, que lentamente comienza a desprenderse de la acción: la coordinación de medios y fines característica de este estadio,

implica prever la aplicación de una coordinación de esquemas a situaciones nuevas (Piaget, 1958).

Cabe aclarar que la percepción para este modelo nunca es pura, sino que está mediada por la interpretación de la realidad a través de los esquemas. De allí surge el concepto de observable (Piaget, 1978), como aquello que el sujeto interpreta de lo percibido. Un ejemplo es cuando el niño reconoce el biberón a partir de la tetina, o que va a ser amamantado por la posición en la que son colocados. Por lo tanto, para que el índice surja, se necesita de la coordinación de esquemas preexistentes, pero no supone la representación como evocación o actividad simbólica. Durante el 5º estadio, el uso de los índices se generaliza y permite no solo la consolidación de la coordinación entre medios y fines, sino la invención de nuevos medios por experimentación activa con los objetos.

Será en el 6º (y último estadio del período sensoriomotor) que se distingue por la combinación mental, el que involucra el pasaje al nivel siguiente por la aparición de la función semiótica. Es en el estudio de este momento del desarrollo que Piaget registra su famosa observación 180 para evidenciar un recurso novedoso que utiliza el sujeto para la resolución de un problema planteado:

En efecto, mira la ranura con gran atención, luego, varias veces seguidas, abre y cierra su propia boca, primero débilmente, después cada vez más. Evidentemente, Lucienne comprende la existencia de una cavidad subyacente a la ranura, y desea agrandar esta cavidad: el esfuerzo de representación que realiza se expresa entonces plásticamente, es decir que, al no poder pensar la situación en palabras o en imágenes visuales nítidas, usa, a modo de “significante” o de símbolo, una mera indicación motriz. Ahora bien, la reacción motriz que se ofrece por sí misma para cumplir este papel no es otra que la imitación, es decir, precisamente la representación en actos; ésta, con anterioridad sin duda a toda imagen mental, permite no solamente detallar los espectáculos actualmente percibidos, sino también evocarlos y reproducirlos a voluntad, Lucienne, pues, al abrir su propia boca, expresa, o incluso reflexiona -si preferimos decirlo así- su deseo de ensanchar la abertura de la caja: este esquema de imitación, habitual en ella, constituye para ella un medio de pensar la situación. (Piaget, 1985; pp. 322-323).

Esta observación se constituye como un recorte privilegiado del momento en el cual se desarrolla la transición entre la inteligencia sensoriomotriz y la inteligencia representativa. Tal como surge de la cita, la imitación en acto tendrá un papel imprescindible en esta transición para que la función simbólica se adquiera.

La representación: entre la imitación y el juego

La representación implica para Piaget: “...la constitución de una función simbólica, es decir, una diferenciación de los significantes y de los significados, puesto que consiste en evocar significados no presentes y no puede evocarlos, por tanto, más que por medio de significantes diferenciados” (Piaget, 1981; p. 1). Esta diferenciación entre significantes y significados que permite la evocación,

y en suma, la representación, surgirá por la articulación entre la imitación diferida y el juego simbólico.

La imitación y el juego tienen asimismo su origen en el estadio sensoriomotor; en sus comienzos, su funcionamiento está relacionado a los esquemas y modelos presentes y cada uno estará basado en uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo: la acomodación y la asimilación respectivamente.

La asimilación, mecanismo principal en la construcción de la inteligencia, es la incorporación de propiedades o características de los objetos a los esquemas previos del sujeto. Mientras que por otro lado, la acomodación, mecanismo que se manifiesta en simultáneo a la asimilación, es la modificación de los esquemas previos del sujeto en función de las características del objeto. Ambos mecanismos permitirán la puesta en juego del esquema de acción, entendido como aquello que, de una acción, es transponible, generalizable o diferenciable de una situación a otra. (Piaget 1969).

La imitación entonces se define como el acto en el cual se reproduce un modelo en presencia del mismo, que en principio será percibido; más específicamente, la imitación es resultado de la acomodación imitativa, basada en la actividad perceptiva, como esfuerzo del sujeto por diferenciar las características del objeto para luego reproducirlas por hiperadaptación. Esta actividad se irá coordinando progresivamente hasta alcanzar la novedad de la imitación diferida, que supone la reproducción de un modelo previamente percibido, ahora ausente y tendrá a la imagen mental como representación de lo percibido evocado ahora a través del soporte de la imagen (acústica, visual, etc). En el período pre-operatorio, la imitación interiorizada, que prolonga la acomodación de los esquemas del período anterior que constituyen la actividad perceptiva, desemboca en la formación de imágenes mentales. La imagen mental interior precede al gesto externo, permitiendo una imitación interiorizada que es resultado de una imitación previa exteriorizada (Piaget, 1990).

Por lo tanto, la imitación representativa será aquella que proporcione los significantes, en tanto aquellos componentes de la función semiótica, que tienen la función de “simbolizadores” de significados no percibidos actualmente.

En lo que corresponde al juego simbólico, se suscitará por una asimilación “ficticia” de un objeto a un esquema sin esfuerzo de acomodación. La situación lúdica no tiene relación directa con el objeto que le sirve de pretexto, es contingente en tanto que permite el puro ejercicio o funcionamiento del esquema. En este caso, hay una hipoadaptación por ser una conducta que somete a las cosas a la actividad propia, sin reglas ni limitaciones. El juego simbólico, o juego de imaginación, se relaciona a la actividad individual, y más adelante al denominado pensamiento egocéntrico. Los juegos de “como si” manifiestan una acción representada que no tiene nada de

presente o actual, sino que se refieren a situaciones evocadas, son asimilaciones deformantes de la realidad al sujeto, y no intentos de sumisión del sujeto a la realidad (Piaget, 1991). El juego aportará entonces los significados: si toda asimilación se define por relacionar datos actuales con elementos anteriores, y este mecanismo es el que está en la base del juego simbólico, los objetos que son soporte del juego son revestidos de significados procurados por asimilaciones anteriores. En resumen, en el plano de la representación, imitación diferida y juego simbólico tienen relación con la acomodación y la asimilación respectivamente en tanto:

- Las acomodaciones serán dobles: actuales (acomodaciones simples) y anteriores (acomodaciones, imitaciones representativas e imágenes).
- Las asimilaciones también serán dobles: actuales (asimilaciones simples como incorporación de datos a esquemas adecuados) y anteriores coordinaciones establecidas entre estos esquemas y otros evocados sin ser provocados por percepción).

Estas dobles relaciones se manifestarán en las unidades de significación que surgen gracias a la función semiótica:

- Signos: suponen una diferenciación entre significante-significado arbitraria o convencional, de origen colectivos.
- Símbolos: suponen una diferenciación entre significante-significado de analogía, similitud o semejanza, de origen mayormente individual.

Finalmente, la representación como doble juego de asimilaciones y acomodaciones, actuales y pasadas, cuyo equilibrio será resultado de coordinaciones sucesivas, será la característica fundamental de la función semiótica en tanto sistema de significaciones. Esta función incluye el lenguaje, los juegos simbólicos, las imágenes mentales, el grafismo y la imitación diferida.

El pensamiento preoperatorio tendrá a la representación cognoscitiva como elemento para la formación de preconceptos, que le permiten al sujeto rebasar la inmediatez de la acción sensoriomotriz, aumentando las dimensiones en tiempo y espacio de la adaptación. Los procesos constructivos lograrán alcanzar más adelante la posibilidad del pensamiento operatorio, fundamentada en conceptos, por reversibilidad del pensamiento.

Para Piaget (1991), la fuente del pensamiento debe buscarse en la función semiótica. La representación en sentido amplio se confunde con el pensamiento, como inteligencia que no se apoya en las percepciones y movimientos, sino en un sistema de conceptos o esquemas mentales. Mientras que la representación en sentido estricto, se reduce a la imagen mental, evocación simbólica de realidades ausentes. De esta manera, la función semiótica será la base del pensamiento en tanto posibilidad de representación de la realidad, y el lenguaje será una de esas formas de representación posibles, ligada al sistema de los signos de la lengua.

Génesis de la representación en Vigotsky

En la escala filogenética, pensamiento y lenguaje tienen raíces diferentes y se desarrollan en líneas independientes entre sí. Esto se puede corroborar, según Vygotsky (1995) por las investigaciones de Köhler y colaboradores con monos, quienes probaron la existencia de una inteligencia “embrionaria”, semejante a la humana, pero sin ninguna relación con las emisiones sonoras de estos animales. De esto se deriva una fase prelingüística en la filogenia del pensamiento y una fase preintelectual en la filogenia del lenguaje (Vygotsky, 1995).

En el único ser que se encuentra una estrecha correspondencia entre pensamiento y palabra, es en el hombre. Sin embargo, algo similar al desarrollo filogenético se produce a nivel ontogenético. Los balbuceos, gritos y primeras palabras del niño son las raíces preintelectuales del habla, ya que no tienen nada que ver con el pensamiento; y las acciones intencionales del niño, anteriores al advenimiento del habla, constituyen las raíces prelingüísticas del pensamiento.

Pero llega un momento en que habla y pensamiento -que se venían desarrollando en líneas separadas- se unen, dando lugar al habla racional y al pensamiento verbal. Cuando el niño descubre que cada cosa tiene su nombre, el habla comienza a servir al intelecto y los pensamientos comienzan a ser dichos; y esto se reconoce por la curiosidad del niño ante las palabras y por el repentino aumento de su vocabulario, como si hubiera descubierto la función simbólica de las palabras.

El punto central aquí es, para Vygotsky (1995), determinar cuál es el eslabón intermedio entre habla externa y habla interna. El autor encuentra ese eslabón en el concepto de habla egocéntrica desarrollado por Piaget pero, a diferencia de éste, lo utiliza de manera distinta en relación a la función que cumple en el desarrollo del niño.

Para Piaget (1983, p. 65) el habla egocéntrica se da cuando no se distingue, en el habla del niño, ninguna intención de actuar sobre su interlocutor, aspecto que se puede observar cuando los niños hablan sin parar al realizar una actividad o jugar, en presencia de sus compañeros o de adultos, pero resulta imposible distinguir si habla para sí o se dirige a alguien en particular. No se puede reconocer, en este habla egocéntrica, el punto de vista propio del de los otros, puesto que el niño parece más ocupado por estimularse para actuar en participación con *otros*, que en intercambiar opiniones o preguntarles algo.

La diferencia entre las dos posiciones es que, para Piaget, el habla egocéntrica se debe a limitaciones del desarrollo cognitivo general que le impiden al niño tener en cuenta el punto de vista del otro; su función es la de acompañar a la acción, y este fenómeno desaparece con la descentración del pensamiento.

Para Vygotsky, en cambio, “además de su papel de acompañamiento de la actividad y sus funciones expresiva y de descarga, el habla egocéntrica asume pronto una función planificadora,

es decir, se convierte, de forma bastante natural y fácil, en pensamiento propiamente dicho” (1995, p. 109). Así, el habla egocéntrica resulta un instrumento del pensamiento mismo, ya que cumple un papel fundamental en la búsqueda y planificación de la solución de un problema. Este tipo de habla no desaparece con el desarrollo, sino que se internaliza dando lugar al habla interna o pensamiento verbal.

Desde esta perspectiva, el habla egocéntrica o habla privada tiene un desarrollo curvilíneo comprendido entre los dos y cinco años: comienza siendo ínfima, llega a su punto más elevado de manifestación y empieza a disminuir hasta que se internaliza totalmente. La disminución de las vocalizaciones muestra el desarrollo de una abstracción del sonido y la posibilidad de pensar las palabras en vez de pronunciarlas, es decir, se transforman en habla interna. Se pueden distinguir así tres estadios: habla externa, habla egocéntrica y habla interna; resta explicar entonces cómo se produce la internalización.

Para Vygotsky (1979) el desarrollo está determinado por factores sociales y es una consecuencia de la interiorización de formas de conducta y organización del conocimiento de la sociedad en la que vive el sujeto. Es decir, los procesos intrapsicológicos son primero procesos interpsicológicos derivados de las relaciones interpersonales.

En el caso de la génesis del pensamiento, la función *planificadora* del lenguaje, que acompaña y organiza la acción del niño, comienzan con las regulaciones provenientes de los adultos o de otros niños mayores que le indican cómo resolver un problema, lo orientan en el qué hacer y cómo hacerlo (habla externa). De este modo, el niño comienza a organizar su propia acción reproduciendo en voz alta (habla egocéntrica o privada) aquellas cláusulas recibidas de un otro, hasta que finalmente comienza a hacerlo en voz baja o internalizada (habla interna). Aquí se observa cómo algo que comenzó siendo interpsicológico, se convierte en intrapsicológico a través de las interacciones posibilitadas por el lenguaje.

Las funciones mentales superiores tales como el razonamiento, la solución de problemas, el pensamiento, y la memoria lógica, son internalizadas por el individuo a partir del aprendizaje cooperativo, mediatizados por el lenguaje como herramienta cultural de intercambio.

Conclusiones

Según Martí (2000), se pueden señalar algunas diferencias entre las posiciones tratadas en este trabajo; sin embargo, sostiene que estas diferencias no deberían considerarse como contradictorias, sino más bien como complementarias.

Para Piaget, el empleo de signos no constituye un factor decisivo para el desarrollo, ya que la novedad no se da por mediación semiótica, sino por la dinámica del sistema. Considera que la función semiótica supone distintos tipos de representaciones (lenguaje, juego, imagen mental,

grafismo, imitación diferida); y ofrece una explicación sobre la emergencia de esta función y la construcción de signos.

Para Vygotsky, en cambio, la utilización de signos es uno de los aspectos que mejor define la naturaleza del desarrollo humano, en tanto tiene orígenes sociales y culturales. Postula la función de mediación semiótica (instrumentos, diferentes sistemas de descontextualización por los cuales el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal de su utilización) No obstante, no hay una explicación sobre el modo en que se construyen los sistemas simbólicos.

Entre las similitudes de ambas perspectivas, podemos señalar la presencia de procesos de cambio cualitativo que dan lugar a transformaciones: del sistema cognitivo en el caso de Piaget, y de los procesos psicológicos superiores para Vygotsky. En los dos casos, los cambios se producen en las interacciones dialécticas del sujeto y el medio, aunque el énfasis de uno esté puesto en los mecanismos constructivos del sujeto en la interacción con el objeto; y en el otro, en los procesos de internalización a partir de la acción semióticamente mediada.

Finalmente, consideramos con Martí (ob. cit.) la propuesta de avanzar hacia un “constructivismo mediacional”, que considere complementariamente los aportes de ambas teorías, como perspectivas dialécticas, genéticas y constructivas del desarrollo cognitivo.

Referencias bibliográficas

- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Martí, E. (2000). Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky. En A. Tryphon y J. Vonèche (comps.), *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento* (pp. 81-113). Buenos Aires: Paidós.
- Overton, W. F. (2003). Development Across the Life Span: philosophy, concepts, theory. En R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology*, Vol. 6. (pp. 13- 42). New York: Wiley.
- Piaget, J (1923/1983). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1936/1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijabo.
- Piaget, J. (1959/1990). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1964/1991). *Seis estudios de psicología Genética*. Barcelona: Labor.
- Piaget, J. (1967/1969). *Biología y Conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1970/1986). *La Epistemología Genética*. Madrid: Debate.
- Piaget, J. (1975/1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del*

desarrollo. Madrid: Siglo XXI.

Piaget, J. (1981). El papel de la imitación en la formación de la representación. *Infancia y Aprendizaje*. Monográfico 2, 229-235.

Vygotsky, L. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. (1930/1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.