

XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2024.

Interpretación de escrituras infantiles mediante conceptos del estructuralismo genético.

Martínez, Carolina Emilia.

Cita:

Martínez, Carolina Emilia (2024). *Interpretación de escrituras infantiles mediante conceptos del estructuralismo genético*. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-048/55>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evo3/RVf>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

INTERPRETACIÓN DE ESCRITURAS INFANTILES MEDIANTE CONCEPTOS DEL ESTRUCTURALISMO GENÉTICO

Martínez, Carolina Emilia

CONICET - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología - Pontificia Universidad Católica Argentina.
Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Durante el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DiS-PO) de 2021, se llevó a cabo una investigación sobre un programa de alfabetización para niños de 6 a 8 años, implementado en una iglesia de un barrio vulnerable de Capital Federal. Este trabajo se centra en entender el proceso de alfabetización desde los principios de la epistemología genética, vinculándolo a la transformación de la lógica de la representación de lo real. Se sitúa a la acción como un operador metodológico fundamental, y a la asimilación y acomodación como procesos funcionales básicos e indisolubles mediante los cuales el sujeto interactúa con los objetos. Se ejemplifican algunos aspectos del desarrollo de esquemas de interpretación y producción de textos del grupo de niños, relacionándolo con que para pasar de una lógica transductiva de pensamiento a una reflexiva, es fundamental el descentramiento. Estos hallazgos forman parte de una Tesis Doctoral en Psicología a ser defendida en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Palabras clave

Alfabetización - Estructuralismo genético - Acción - Descentramiento

ABSTRACT

INTERPRETATION OF CHILDREN'S WRITINGS THROUGH CONCEPTS OF STRUCTURALISM

During the Social, Preventive and Mandatory Distancing (DiSPO) of 2021, an investigation was conducted on a literacy program for children aged 6 to 8, implemented in a church in a vulnerable neighborhood of Capital Federal. This essay focuses on understanding the literacy process from the principles of genetic epistemology, linking it to the transformation of the logic of representation of reality. Action is positioned as a fundamental methodological operator, and assimilation and accommodation as basic and inseparable functional processes through which the subject interacts with objects. Some aspects of the development of interpretation and text production schemes in the children's group are exemplified, relating it to the idea that shifting from a transductive logic of thought to a reflexive one requires decentering. These findings are part of a doctoral thesis in Psychology to be defended at the Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Keywords

Literacy - Genetic structuralism - Action - Decentering

Introducción

Durante el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DiS-PO) de 2021 por la pandemia por Coronavirus, se realizó una investigación acerca de prácticas y creencias sobre los procesos de alfabetización infantil de un programa de alfabetización (Taller o Programa)[i] que se lleva adelante en una iglesia de un barrio vulnerable de Capital Federal. Está destinado a niños y niñas entre 6 y 8 años que desde el año 2020 han tenido un contacto irregular o nulo con la escuela. Es decir, que sus aprendizajes curriculares se vieron interrumpidos por no contar con los recursos suficientes para asistir a clase virtualmente. Además, algunos tampoco asistieron previamente a centros de primera infancia o al jardín.

Uno de los interrogantes del equipo del Taller es cómo definir el proceso de alfabetización, y en línea con ello, en el presente ensayo se exploran algunos principios del enfoque de la epistemología genética para elaborar interpretaciones sobre las modalidades de escritura de los niños. Puntualmente:

¿Qué rol tiene la acción en la organización del proceso representativo humano?

¿En qué consiste la transformación de la lógica de la representación de lo real?

En suma, se adjudicarán significados mediante conceptos del estructuralismo genético a recortes de interacciones con los niños/as durante sus procesos de producción e interpretación de textos. Estos resultados forman parte de una Tesis Doctoral en Psicología a ser defendida en la Facultad de Psicología de la UBA.

La acción humana como fundamento del conocimiento: los inicios de las habilidades de interpretación y producción de textos

El enfoque de la epistemología genética sostiene que la acción humana se construye y tiene un rol fundamental como fuente del conocimiento. En el inicio de la vida el ser humano interactúa con su ambiente mediante recursos básicos; el organismo es una totalidad biológicamente estructurada y abierta, y sus primeras interacciones con el entorno son posibles mediante **acciones elementales**. Luego de su repetición, orden y coordinación,

los movimientos con un objetivo se constituyen en **esquemas de acción**, con componentes motores, sensoriales y afectivos, que dan lugar a anticipar el resultado de una acción. Así, las acciones constituyen esquemas como totalidades organizadas y organizantes, con una raíz orgánica (estrictamente biológica), una mental (referida a las coordinaciones de las acciones) y una sociocultural (entorno), y le permiten al sujeto adjudicarle una significación al objeto (García, 2000). Primero, será a nivel sensoriomotor, con el objeto presente (Piaget, 2000), y luego, con la función semiótica, podrá evocar objetos o acontecimientos como recuerdo o anticipación (Piaget e Inhelder, 2000).

En todo ello siempre hay dos **procesos funcionales básicos e indisociables** mediante los cuales el sujeto interactúa con los objetos, que son la **asimilación** y la **acomodación**. La primera está definida por la incorporación del objeto al esquema de acción, y la segunda por la acomodación de los esquemas a las propiedades del mismo. Por ello, la atribución de significación no es estática, sino que se modifica con la acción y coordinación de esquemas. Como de una interacción a otra hay ajustes, lo que transfiere el sujeto es la forma organizativa que permite la incorporación de elementos y, por ende, la sustitución de los contenidos sobre los que las aplica. La actividad cognoscitiva consiste en la construcción de **formas organizativas** o estructuraciones que constituyen sistemas de interrelaciones a partir de la coordinación de las propias acciones. Por ello, la noción central del estructuralismo genético es la acción de **estructurar** u organizar, no así la de estructura como formación estanca (García, 2000). Además de los procesos funcionales básicos, hay dos **instrumentos** involucrados en la construcción del conocimiento, que son la **abstracción** y la **generalización**. Asimismo, los **mecanismos** que intervienen en los procesos constructivos son la **diferenciación** e **integración de elementos**, la **construcción de observables**, **coordinaciones** y **tematizaciones** (García, 2000). Para ejemplificar estos conceptos en relación con el proceso de alfabetización, se cita un ejemplo sobre la primera distinción entre el dibujo y la escritura, así como las dificultades conceptuales que trae comprender el sistema de representación del lenguaje.

Recorte I. Niña 1 y Niña 2 tienen 7 años. *Las niñas ven unos dibujos de arcoíris. La Niña 2 hace uno, mientras que la Niña 1 le pide a la Niña 2 que haga el contorno y rellena con marcadores. Al pedirle a la Niña 1 que incluya su firma, dice “Esperá, que me falta”. Termina y dice “No sé escribir mi nombre”. Lo escribo, menciono cada letra por separado y lo leo. Copió el modelo e indicó “Niña 1” dice acá, profe”. Luego, en un debate con pares sobre cómo escribir “mano”, opina reiteradamente que hay que agregar la E.*

Por una parte, la niña coordina sus habilidades motrices para hacer su nombre de forma similar al modelo. Reconoce que hay una diferencia entre el dibujo, en el plano de lo icónico, y el

texto, en el plano de lo no-icónico, cuestión que Ferreiro (2006) sitúa como uno de los primeros conocimientos en lectoescritura. Se infiere que la Niña 1 no ha elaborado y coordinado otros conocimientos que le permitan realizar escrituras tentativas. A su vez, no es suficiente con que escuche los fonemas de las letras de su nombre y las vea unidas, sino que debe aprender sobre la sonorización, selección y combinación de los grafemas. Similarmente, esto se repite cuando propone escribir “mano” con E. Se podría pensar que para la Niña 1 la palabra aún es una masa indiferenciada, sin ser un cuerpo constituido por elementos integrados bajo ciertas reglas de articulación. Deberá lograr esta compleja construcción conceptual, no natural, más allá del nivel perceptivo (visual y auditivo). Es decir, por más que haya copiado su nombre, esto no fue suficiente para que se consolidasen los esquemas que posibilitan asimilar dicha escritura, ni puede traspolarlos a otras nuevas. En efecto, siempre precisa recurrir al modelo. También se infiere que la Niña 1 no tiene mayores conocimientos en torno a la función del texto. Por el momento sabe que colocar el nombre es firmar, pero aún no toma noción de los aspectos en que la escritura es plástica y desconoce en qué consisten sus otros usos.

Recorte II. *Escribo unas letras y la Niña 1 me pregunta si dice “hermana”. Agrego más letras a la derecha e interpreta que dice “primo”. Le consulto qué podría decir con más letras y propone “sobrino”. Le pregunto si puedo agregar letras a la izquierda de lo ya escrito. Verbaliza e indica con una lapicera que puedo hacerlo solo a partir de un punto arbitrario de la hoja, en la intersección con el medio-círculo de su arcoíris. Agrego letras a la derecha y le pregunto si eso puede ser una palabra, si está bien escrito, a lo que responde “Seño, dice todo esto... 1, 2, 3, 4, 5, 6”. Luego propone que allí dice “amiga”, porque la Niña 2, a su lado, es su amiga. En cuanto a lo que está escrito abajo del todo, niega que pueda ser una palabra porque tiene “una banda de numeritos” (sic).*

Acerca de la escritura a la cual le adjudica significados variados, se conjetura que cuantas más letras hay, más años tiene la persona, está más alejada en el árbol genealógico y/o en el lazo afectivo con respecto a ella. En cambio, cuando propone que allí dice “amiga”, el texto aparece fusionado con su entorno, trata sobre alguien que estima y percibe en ese momento. Parece ser que la niña interpreta las escrituras con referencia a sí misma. Además, en dos oportunidades se solapan el sistema numérico y el alfabético. Una observación importante que hace la Niña 1 es que una palabra bien escrita debe alternar signos variados; rechazó una pseudo-palabra porque repetía la misma letra (la i). Hasta aquí el dibujo y el texto son dos maneras de representar una imagen o un pensamiento, pero hay una gran diferencia al tratar de conceptualizar su naturaleza. Las ilustraciones son comprensibles en sí mismas, aun las abstractas; o muestran una similitud con el objeto representado, o consisten en algún

tipo de trazo con un sentido inherente (expresivo o ensayístico). En cambio, los recortes muestran que es complicado generar conocimientos certeros sobre la interpretación y producción de un texto. Este es un objeto cultural con alto grado de arbitrariedad, armado mediante signos[ii], regulado por una ley artificial e inasequible a la razón, no hay una justificación sobre su forma y contenido que sea fácilmente transmisible. Se podría inferir que al principio las escrituras son pensadas en el mismo plano que un dibujo abstracto, y que luego se comprende la fundamental distinción. Se establece que la Niña 1 constituyó un conocimiento sobre la diferencia entre el dibujo y la palabra escrita porque, aunque no sabe leer y escribir convencionalmente, ya sabe que el texto no es una ilustración.

Entonces, como hay una construcción intelectual en torno a las normas de redacción e interpretación, hay etapas de este proceso con determinada lógica, para lo cual es imprescindible hacer ejercicios de prueba y error; por un lado, cada fase involucrará correctamente algunos aspectos de un objeto cultural complejo como lo es un escrito, pero por el otro lado aún subsistirán características sin ser aprehendidas. En este sentido, Piaget (1997) propuso que en el terreno de la inteligencia se puede hablar de **estadio** cuando la sucesión de las conductas es constante (más allá de las aceleraciones o desaceleraciones que haya en cada caso particular), y además está definido por una estructura de conjunto que explica los comportamientos propios del mismo, no por una propiedad dominante. También es condición la integración entre estructuras, de manera que una precede a la otra y está contenida en la siguiente. Este planteo es una primera referencia al problema de la articulación entre las partes y el todo (Piaget, 1976).

La transformación de la lógica de la representación de lo real y sus exteriorizaciones durante el proceso de escritura y lectura

Una vez establecido que la acción es un operador metodológico central para comprender el proceso representativo de lo real, en este apartado se presenta la evolución de la lógica de las conceptualizaciones. En otras palabras, interesa plantear en qué consiste el **pensamiento transductivo** y qué debe ocurrir para que emerja el **reflexivo**. Esto permitirá comprender por qué los niños/as encuentran dificultades en jerarquizar y ordenar los elementos y relaciones en la composición e interpretación de textos. La cuestión de la relación entre el todo y las partes es necesario vincularla a la noción de **"preconcepto"**, que se define por ser un esquema regido por la ausencia de la identidad individual de las partes de un conjunto y la falta de la clase general. No hay una jerarquía auténticamente constituida mediante la cual se conserve que el todo engloba de manera articulada a los elementos, y, de manera concomitante, tampoco se mantienen las condiciones intrínsecas de aquella parte de un todo. En pocas palabras, no hay composición reversible. Es decir, el sujeto centra su atención en diferentes aspectos, cada uno a su turno y sin

consciencia de ello (Piaget, 1986b, 1996). Así, mediante la asimilación egocéntrica, involuntaria, en el caso del preconcepto el objeto es asimilado a otros por una especie de participación directa (Piaget, 1996b). Así, con el pensamiento transductivo se arriba a conclusiones correctas siempre y cuando el razonamiento no implique encajes y el asunto refiera a un elemento individual. En caso de que esté implicada una clase general, con composiciones de relaciones, este tipo de lógica llegará a soluciones erradas o incompletas (Piaget, 1996b, 1996a).

Recorte III. Niño 3, 6 años. *Afirma que puede decir algo en "DINOSAURIOS", que efectivamente es una palabra. En cambio, en donde los mismos caracteres están un poco separados, no puede decir nada porque la cadena es demasiado larga. Además, la escritura "SAO" es interpretada por el niño como "sapo" [SA(sa) O(po)]. Por su parte, "LO" y "EA" son, en ambos casos, "el sapo", correspondiendo una letra con una palabra. Al preguntarle si en ambos casos puede decir lo mismo, él lo afirmó. Tampoco le trajo un conflicto ver que previamente había escrito "sapo" de otra manera.*

El ejemplo de "DINOSAURIO" muestra el enfoque de la atención en un solo aspecto; si bien se usan las mismas letras y en el mismo orden, el Niño 3 no distingue ni conserva esto y se centra solamente en la longitud de la palabra, que, según sus conocimientos previos, no se corresponde con la extensión promedio. Él interpreta con un alto grado de intencionalidad y hay un acierto en el orden y selección de letras en "SAO", "LO" y "EA", pero hay omisiones de caracteres y de segmentaciones. Aún le falta lograr una totalidad coordinada que contenga todos sus elementos; no hay una diferenciación conceptual o jerarquía mediante la cual él pueda conjugar la sustancia y la función de una letra, una palabra, o varias.

Recorte IV. Niño 4, 8 años. *Hace dos escrituras con pseudo-letras (?OMIA y AM?D) que dicen, según su interpretación, "hormiga". También propone que en el primer caso puede decir "amiga". Donde escribió "BANA", lee "banana", "ELFNTE" y "EL-FNET" significan "elefante" e interpreta "GINO" como "grillo".*

Cuando a la primera pseudopalabra le adjudica dos significados diferentes, se centra en el aspecto auditivo: el acierto reside en asociar que, si dos palabras suenan de manera parecida, deben tener caracteres en común, acomodados bajo parecida lógica sucesoria. El error reside en tratar a la característica de similitud como si fuese de equidad, y en que hay supremacía de la sonoridad por sobre la semántica y por sobre la información visual (un solo conjunto de grafías representa dos significados distintos). A su vez, si simultáneamente se tienen en cuenta las dos pseudopalabras, dos representaciones disímiles remiten al mismo contenido (hormiga). Aquí la semántica está por sobre la información óptica.

En “BANA”, “ELFNTE”, “ELFNET” y “GINO” no hay una lectura convencional del texto. En este último caso la N pierde su valor fonético y su importancia reside en el lugar que ocupa en la cadena. A nivel práctico falta la aplicación de una ley que a nivel abstracto se asume que es del tipo “si a N le corresponden ciertas propiedades distintas de las de LL, no puede ocupar el rol de LL”.

Recorte V. Niño 5, 7 años. *Quiso escribir “EL PERRO” (LEPERRO), “EL PERRITO” (LEPERITO) y “EL GATO CACHORRO” (LEGATO CAYORO). Una semana después, en vez de “CAHORRO” escribió “CACORO”.*

Aquí él selecciona correctamente las letras involucradas, pero aún su orden y la segmentación de palabras no es convencional. También hay una dificultad en torno al uso de la R y RR; es decir, que le falta distinguir que en algunas ocasiones a un solo fonema le corresponden dos letras, que en este caso es la misma. Además, una R tiene dos valores sonoros, que se eligen según su posición en la palabra. Son excepciones a la regla que cuando el Niño 5 conceptualice su regularidad constituirá una ley de redacción de orden superior.

En “CACORO” se observa que la conjunción entre la C y la H, a la cual le corresponde un solo fonema, también trae dificultades para su comprensión. Además, a la H generalmente se la ubica como “la letra que no suena”. Entonces, ¿para qué la escribimos? ¿Cómo puede ser que unida a la C adquiera otro valor sonoro? Estos son ejemplos de los desafíos que encuentran quienes están conociendo el sistema de representación del castellano.

Recorte VI. Niña 8, 7 años. *Por dictado escribió “EL PAN ESTA EN LA MESA”, “AYER YO LLAME A MI CACHORRO”. Autónoma-mente escribió “AVIA UN PERO QUE SE SUVIO A UN ARBOL Y SE QUEDO ATRAPADO Y UNA CHICA LO SALVO”. También leyó “El pan está en la mesa”, en letra minúscula escrito por la tesista.*

La niña escribe según el principio alfabético. Agregó los acentos, la H y la B en “había” y la B en “subió”. Diferenció e integró que Y y LL en “yo” y “llamé” suenan igual, pero no son intercambiables. También sabe que la Y tiene dos sonorizaciones (AYER e Y). Escribió solo en mayúscula, no quería de ningún modo escribir en cursiva porque dijo que no le sale. Tiene por delante consolidar las normas ortográficas, mejorar la estructuración de ideas y enriquecer el texto mediante el desarrollo del relato, más vocabulario, distintos conectores y estilo.

Con los 6 recortes queda representado que en el proceso de adquisición de conocimientos sobre lectoescritura debe haber un pasaje de una interpretación subjetiva del texto a una socialmente compartida. Para el paso de una lógica transductiva de pensamiento a una reflexiva, es fundamental el descentramiento. La ganancia es lograr la comunicación con otras personas,

pero también retomar y comprender la propia producción.

Al respecto, Piaget (1986a) afirma que el progreso lógico y el progreso en la socialización del pensamiento son inescindibles. El sujeto comienza por interactuar con el mundo mediante acciones irreversibles, sin una composición con legalidades entre ellas, centradas sobre sí mismas y sobre su resultado. Entonces, el pasaje de la acción a la operación supone que en el individuo tiene que acontecer una **descentración** fundamental, que consiste en ajustar las acciones hasta lograr sistemas generales aplicables a todas las transformaciones. Justamente, estas composiciones permiten conectar las operaciones de un individuo con las de los demás; la cooperación constituye el sistema de operaciones interindividuales. Además, las operaciones individuales constituyen el sistema de las acciones descentradas y susceptibles de coordinarse unas con otras en agrupamientos que engloben las operaciones ajenas tanto como las propias. En realidad, la **cooperación** y las **operaciones agrupadas** son parte de un mismo fenómeno, y ninguna origina la otra. Ciertamente, el **agrupamiento** es la forma común de equilibrio de las acciones individuales y de las interacciones interindividuales. Por último, para presentar los ejemplos no se utilizó como criterio la edad de los niños/as, sino que fueron ordenados según una progresión lógica de algunos de los conocimientos que deben irse conformando en el proceso de alfabetización. En este sentido, se concluye que los aprendizajes no dependen solamente del factor madurativo. Lo relevado en las entrevistas es el equilibrio logrado hasta el momento por cada niño/a, de lo cual se infiere lo ya elaborado y lo que precisa de reajustes para alcanzar mejores construcciones. Son muestras de los esquemas que pueden poner en funcionamiento, así como también de inconsistencias o dificultades que les surgen al comunicarse mediante textos.

Reflexiones finales

Este trabajo retoma algunos aspectos clave de la construcción de la representación de lo real bajo el enfoque de la epistemología genética, ejemplificando con el proceso de adquisición de habilidades para la lectura y escritura de un grupo de niños y niñas entre 6 y 8 años de contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, que participan en un taller de alfabetización. Así, se establece que la actividad cognoscitiva consiste en la construcción de formas organizativas, estructuradas y estructurantes, para lo cual intervienen procesos de asimilación y acomodación que progresivamente le permitirán al sujeto adaptarse a su medio logrando una mejor coherencia interna entre subsistemas. Se ha esclarecido el rol de la acción como operador metodológico fundamental en la conquista de conocimientos, y las diferencias entre el pensamiento de tipo transductivo y reflexivo. Los ejemplos infantiles de lectoescritura no se ordenaron según su edad, sino según la progresión lógica de algunos de los conocimientos que deben irse conformando en el largo proceso de descentramiento del individuo que se desempeña en sociedad.

NOTAS

[i] Un agradecimiento a los agentes comunitarios por exponer sus prácticas y permitir esta investigación y al Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA) por financiar la presentación de esta ponencia.

[ii] De acuerdo con Piaget (1996c), el símbolo es un significante motivado, que conserva un parecido con aquello representado, y tiene la capacidad de traducir una imagen mental puramente individual, mientras que el signo siempre es social y arbitrario.

REFERENCIAS

- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 01-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>
- García, R. (2000). Los procesos cognoscitivos. In *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Editorial Gedisa.
- Piaget, J. (n.d.). *La equilibración de las estructuras cognitivas*.
- Piaget, J. (1976). Autobiografía. In *Biología y conocimiento*. Ediciones Calden.
- Piaget, J. (1982). Introducción. In *Las formas elementales de la dialéctica* (pp. 9-12). Gedisa.
- Piaget, J. (1984a). El realismo y los orígenes de la participación. In *La representación del mundo en el niño* (pp. 113-149). Editorial Morata.
- Piaget, J. (1984b). Introducción. In *La representación del mundo del niño* (pp. 11-18). Editorial Morata.
- Piaget, J. (1985a). Conclusiones. In *La toma de conciencia* (pp. 254-275). Editorial Morata.
- Piaget, J. (1985b). Introducción y Capítulo I. In *La toma de conciencia* (pp. 9-20). Editorial Morata.
- Piaget, J. (1986a). La explicación en sociología. In *Estudios sociológicos* (pp. 15-111). Editorial Planeta Agostini.
- Piaget, J. (1986b). Las operaciones lógicas y la vida social. In *Obras maestras del pensamiento contemporáneo* (Vol. 62, pp. 163-196). Editorial Planeta-Agostini.
- Piaget, J. (1996a). Conclusiones: las etapas generales de la actividad representativa. In *La formación del símbolo en el niño* (pp. 371-397). Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1996b). El paso de los esquemas motores a los esquemas conceptuales. In *La formación del símbolo en el niño* (pp. 297-335). Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1996c). El sexto estadio (comienzos de la imitación representativa y evolución ulterior de la imitación). In *La formación del símbolo en el niño* (pp. 85-98). Fondo de la Cultura Económica.
- Piaget, J. (1997). Planteamiento del problema. In *Biología y conocimiento* (pp. 1-36). Siglo XXI Editores.
- Piaget, J. (2000). El nivel sensoriomotor. In *Psicología del niño* (pp. 15-37). Editorial Morata.
- Piaget, J. (2005). Introducción. In *Inteligencia y afectividad* (pp. 17-22). Editorial Aique.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). La función semiótica o simbólica. In *Psicología del niño* (pp. 59-95). Morata.