

EL CONSTRUCTIVISMO EN EDUCACIÓN ¹

Pablo Ríos Cabrera

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Correo electrónico: pabloriosc@cantv.net

Resumen

Vivimos una época signada por la vertiginosidad de los cambios, la explosión informativa la interconexión y la competitividad. Estas circunstancias demandan que el sistema educativo se aboque, más que al *cambio de conductas*, al *desarrollo de las potencialidades* de los estudiantes, a través de capacidades como el aprendizaje permanente, la formación ética y el trabajo en equipos, entre otras. Como marco teórico para responder a estas demandas se viene proponiendo, fundamentalmente, al constructivismo, pasando de ser uno de los enfoques con que se intenta aportar respuestas a convertirse en el enfoque insignia de las reformas educativas que se adelantan en diversos países. Sin embargo, hay una multiplicidad de dificultades a la hora de adoptar este enfoque como guía del proceso educativo. Estas dificultades comienzan con la definición misma del constructo. En este trabajo se propone una definición del constructivismo en el contexto educativo y se reflexiona acerca de algunos elementos de dicha definición. Se considera crucial la definición por cuanto para hablar con propiedad de algo, lo más conveniente es comenzar por precisar a qué nos estamos refiriendo, cómo lo estamos entendiendo y cuáles consideramos son sus características esenciales. Entre las reflexiones se incluye el origen epistemológico del constructivismo, los riesgos del eclecticismo, la ubicación del constructivismo como modelo, teoría o paradigma, la diferencia entre acceder al conocimiento o a la verdad y el apoyo de los agentes mediadores en dicho proceso. Falta discutir otros aspectos de la definición como son el papel de los conocimientos previos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1968) y el concepto de aprendizaje por reestructuración (Pozo, 1989). La intención del trabajo es profundizar en el debate sobre un tópico definitivamente polémico. Queda abierta la invitación para que pasemos del *dígame cómo*, al *piensemos cómo* y un buen inicio puede ser el construir una definición del constructivismo.

Palabras clave: constructivismo, conocimiento, epistemología, eclecticismo.

¹ Este artículo está publicado en la *Revista Laurus*, año 1999. 5(8), 16-23.

A continuación se discuten los elementos fundamentales de la definición que se presenta al final del trabajo.

1. El origen epistemológico

Uno de los nudos críticos del constructivismo es su tránsito de la epistemología a la psicología y la educación. No es lo mismo *conocer* que *aprender*. Así, los orígenes y desarrollo del constructivismo pueden rastrearse a través de diversas áreas como el arte, la filosofía o la psicología; sin embargo, la raíz del constructivismo que ha llegado a la educación hay que buscarla en la epistemología, más concretamente en la epistemología genética piagetiana, por cuanto el problema central del constructivismo es el relativo al conocimiento y, entrando en lo propiamente educativo, encontramos las vinculaciones con el problema del aprendizaje. En efecto, para quienes nos desempeñamos como educadores las preguntas van desde ¿qué vale la pena saber? pasando por ¿cómo aprendemos?, ¿con quién aprendemos mejor? hasta ¿cómo se origina o cómo se modifica el conocimiento? Esta última es la pregunta epistemológica y fue una de las preguntas de Piaget y sus seguidores.

Otras preguntas vinculadas son ¿Con qué "materia prima" construimos los conocimientos?, ¿Con los datos de la "experiencia sensorial" o con las "ideas del pensamiento"? Estas preguntas remiten a la disputa histórica entre empiristas y racionalistas, concepciones que han ejercido gran influencia en los enfoques acerca del aprendizaje y del desarrollo prevalentes dentro de la psicología, con sus correspondientes implicaciones educativas.

Dentro de la perspectiva *racionalista* se considera a la razón como la fuente principal del conocimiento; según ésta el conocimiento es tal cuando es lógicamente necesario y cuya validez es universal; es decir, cuando nuestra razón juzga que una cosa tiene que ser de un modo, siempre y en todas partes, y no puede ser de otra manera. Se desdeña el conocimiento particular, casual, contingente y directo así como el saber-hacer, se piensa que el auténtico conocimiento es de índole teórica: son conclusiones de la razón admitidas necesaria y universalmente por su fuerza lógica. Es un conocimiento predominantemente conceptual y deductivo. Ejemplos de este tipo de conocimiento son los principios matemáticos empleados universalmente para la demostración de los teoremas. Por su parte el *empirismo* nace dialécticamente como antítesis del racionalismo enfatizando la experiencia como fuente de todo saber. Si hay verdad necesaria y universal, no puede obtenerse sino a partir de lo perceptible y sensible.

Piaget (En Chomsky y Piaget, 1983) busca una síntesis dialéctica de racionalismo y empirismo; al respecto afirma: "No hay conocimiento alguno que deba su origen únicamente a las percepciones porque estas están siempre dirigidas y encuadradas por esquemas de acción" (p. 51). Se accede así a una tercera opción frente al problema del conocimiento, considerando que éste es posible gracias a la interacción de dos polos: el sujeto y el objeto, encerrarse en cualquiera de ellos, de una manera exclusivista, dificulta la comprensión del fenómeno. En este sentido, el *constructivismo* considera la contribución tanto de las experiencias sensibles como de los conceptos del pensamiento, en la producción del conocimiento; porque en las más simples percepciones hay contenidos de pensamiento. La experiencia sensible "per se" pudiera ser un caos absoluto si no dispusiéramos de esquemas, conceptos y representaciones mentales las cuales permitan agrupar, jerarquizar, organizar; en general, comprender dicha experiencia.

Según la epistemología genética desarrollada por Piaget (1970), los conocimientos se generan no sólo de los objetos mismos sino de las acciones ejercidas por el sujeto sobre éstos, así como de las propiedades que dichas acciones agregan a los objetos. La experiencia no es vista como una copia perceptiva del objeto, sino como el resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto, es el factor determinante en el desarrollo de las estructuras cognitivas del sujeto.

Esta perspectiva ha ido calando en disciplinas como la psicología cognitiva y las teorías del aprendizaje y la psicología de la instrucción o de la educación, al punto que se han ido desechando progresivamente las concepciones epistemológicas realistas o empiristas y las teorías del aprendizaje asociacionistas. Estudios provenientes de todas estas áreas concuerdan en sustentar que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad externa, sino de un proceso dinámico e interactivo, a través del cual la información del medio es interpretada y reinterpretada por el sistema cognitivo del sujeto que va construyendo gradualmente modelos explicativos cada vez más completos y complejos. En este sentido, conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, y ello siempre está abierto a ser mejorado o cambiado.

Los aportes fundamentales de la epistemología genética piagetiana para el constructivismo pueden caracterizarse por lo siguiente:

- Entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación *dinámica* en la cual el sujeto es *activo* frente a lo real, busca, provoca e interpreta la información proveniente del entorno.

Pedagógicamente, lo anterior supone brindarle al aprendiz la oportunidad de experimentar, manipular objetos reales y símbolos, que se planteen interrogantes y trate de buscar sus propias respuestas.

- Para construir conocimiento no basta con ser activo frente al entorno. El Constructivismo supone la existencia de estados internos en el sujeto. El proceso de construcción es un proceso de *reestructuración y reconstrucción*, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos. Lo nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido, y lo trasciende.
- El sujeto es quien construye su propio conocimiento. Sin una actividad cognitiva *propia e individual* y que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce.

Una apretada síntesis de los extensos y complejos planteamientos de Piaget y sus colaboradores podría ser: su interés se ha centrado en la génesis y desarrollo de estructuras y operaciones de carácter lógico y cada vez más complejas, tales como la conservación, clasificación, seriación, reversibilidad, entre otras. Estas dotan al individuo de una mayor capacidad intelectual y, por lo tanto, le permiten una mejor aproximación a objetos de conocimiento más abstractos y difíciles. Piaget estaba interesado en identificar, describir y explicar principios y procesos generales de funcionamiento cognitivo como asimilación y acomodación, equilibración, toma de conciencia, y en estudiar cómo estos principios y procesos intervienen en la construcción de las categorías lógicas del pensamiento racional como, por ejemplo, espacio, tiempo, causalidad, lógica de las clases y las relaciones.

Desde el punto de vista educativo, a Piaget se le ha cuestionado (Gómez-Granell y Coll, 1994; Marchesi, Carretero y Palacios, 1983) el centrarse en procesos en desmedro de los contenidos, el dar poca importancia a lo social y la escasa atención a las diferencias individuales. Veamos con más detalle.

- A. Piaget no prestó mayor atención a las situaciones particulares, los contenidos concretos utilizados para investigar unos y otros, son casi siempre un recurso metodológico, y rara vez devienen objeto de estudio en sí mismos.
- B. En segundo lugar, para Piaget la construcción del conocimiento es un proceso fundamentalmente interno e individual, que la influencia del medio sólo puede favorecer o dificultar. El diálogo se establece entre sujeto y objeto, y la mediación social no constituye

un factor determinante, ya que la construcción de estructuras intelectuales progresivamente más potentes obedece, en último término, a una necesidad interna del intelecto.

- C. Piaget, apoyándose en la lógica y la biología, explica el desarrollo de la inteligencia como este ocurre en el "sujeto epistémico", pero no en el sujeto psicológico. Prestó poca atención a las diferencias individuales, al establecer que existe un orden único de desarrollo intelectual válido para todos los seres humanos e independientemente de las diferencias entre ellos. Se dedicó a verificar empíricamente su modelo teórico más que a estudiar los procesos seguidos por los sujetos al resolver un problema.

Lo antes señalado ha conducido a que las propuestas pedagógicas basadas en la teoría de Piaget presenten a menudo inconvenientes como los siguientes:

- A. Que el objetivo de la enseñanza sea favorecer la construcción de estructuras de pensamiento como clasificación, conservación, seriación, entre otras, bajo la presunción de que el dominio de dichas estructuras es lo que va a permitir la comprensión de los diferentes contenidos.
- B. Que los estudiantes deben construir su propio conocimiento a través de un proceso de descubrimiento relativamente autónomo, en el que el papel del profesor es proponer experiencias y situaciones que ayuden a ese proceso.

No obstante lo anterior, hay que decir que el interés de Piaget fue eminentemente epistemológico y no pedagógico y a nadie se le puede cuestionar por dedicarse a estudiar lo que más le plazca. En segundo término, los planteamientos de Piaget y sus seguidores abrieron la perspectiva constructivista a la educación y sus explicaciones acerca del funcionamiento del sistema cognitivo humano, a través de conceptos como el conflicto cognitivo, desfase óptimo, asimilación, acomodación y equilibración, siguen siendo útiles en educación. Por otra parte, contribuyó a destacar la importancia de la acción, más que las teorizaciones sin sentido para los estudiantes, la necesidad de partir de contenidos escolares significativos en la vida del aprendiz y por los cuales él sienta curiosidad y la reivindicación del espíritu investigativo, crítico, creativo y autónomo, como metas fundamentales del proceso educativo.

2. Entre la yuxtaposición y el eclecticismo

Como se indicó al principio, la perspectiva teórica con la cual se pretende responder a las demandas actuales es el enfoque *constructivista* y hay actualmente una tendencia a

aceptarlo como el más adecuado para vencer fallas del sistema educativo como el memorismo y la descontextualización. Se le considera como la perspectiva más compleja de entender el proceso educativo y una buena forma de promoverlo. Sin embargo, también es cierto que a la construcción personal se llega después de innumerables aprendizajes asociativos elementales, por lo cual, en el proceso educativo hay situaciones donde lo procedente es el aprendizaje por asociación (Ertmer y Newby, 1993). Por lo anterior, diversos estudiosos alertan ya sobre los peligros del *reduccionismo constructivista* (Pozo, 1996; Carretero y Limón, 1997) o de ver al constructivismo como un slogan o una marca de prestigio, razón por la cual diversos enfoques y propuestas se autodefinen como constructivistas, haciendo que el constructivismo cumpla una cierta función de comodín donde cabe casi todo. Mientras que para los más pragmáticos no hay que hablar tanto de constructivismo, sino de propuestas concretas para mejorar la práctica en el aula (Gómez-Granell y Coll, 1994; Delval, 1997a, 1997b; Coll, 1997). En definitiva, se hace necesaria la revisión de las teorías en uso y su papel en el proceso educativo.

En efecto, las diferentes teorías proporcionan a menudo explicaciones y descripciones notablemente diferentes y, a veces, contrapuestas acerca del qué y del cómo de los procesos de construcción. Así mismo, ninguna suministra una visión integradora del desarrollo y del aprendizaje humanos suficientemente satisfactoria. Por tanto, se trataría de buscar que el educador disponga de un conocimiento condicional, en el "pensar cómo" y sea capaz de decidir sobre la estrategia que ha de utilizar, para cuál contenido, para qué tipo de estudiantes, en cuál momento y para lograr qué objetivos. Para ello se requiere de una comprensión integral de las potencialidades y debilidades de las diferentes teorías a fin de tomar decisiones y aplicarlas solas o combinadas cuando sea pertinente. Esto le proporciona al educador la flexibilidad necesaria para ser espontáneo y creativo frente a las dificultades o cuando se encuentre limitado por el tiempo o frente a situaciones imprevistas.

En definitiva, el *mejor* enfoque será el que más se adecúe a la gran variedad de situaciones potenciales del proceso educativo; es decir, dependerá del contexto y del momento. Esto es lo que Ertmer y Newby, 1993) denominan *eclecticismo sistemático*. En este sentido, hay que evitar los extremos del *fundamentalismo* que ocurre cuando se excluye todo lo que no comulgue con lo aceptado por una *minoría iluminada* que pretenda reformar el sistema

educativo siguiendo sus propias presunciones, dogmas, caprichos o conveniencias. El otro extremo a evitar es el del *eclecticismo* que puede convertirse en simple yuxtaposición; es decir, en la reunión de elementos que desembocan en aplicaciones contradictorias y las cuales, tarde o temprano, naufragan en los mares de la inconsistencia.

Por otra parte, en psicología y en educación coexisten varios paradigmas alternativos, es decir, son disciplinas *pluriparadigmáticas* con todas las ventajas y desventajas que esto pueda tener. Se trataría por tanto de reflejar la convergencia de unas ideas o principios básicos, de unos enfoques y de unos autores que, en principio, se sitúan en enfoques teóricos diferentes. También hay que huir de dogmatismos y de reduccionismos, aceptando la posibilidad de interpretaciones diversas, pero, igualmente legítimas, de los principios constructivistas.

Por todo lo anterior, se debe adoptar una metodología *integradora*, que propicie la utilización de diversos enfoques, en función de las necesidades de los diferentes momentos, de las distintas tareas y situaciones, de la diversidad del alumnado, de los diferentes tipos de agrupamientos que se constituyan, entre otros factores. En este sentido, se considera que el constructivismo en educación es *una* perspectiva y no *la* perspectiva, lo cual sería contradictorio con el propio constructivismo.

3. Modelo, teoría o paradigma

La otra pregunta sobre el constructivismo es si se trata de un modelo, una teoría o un paradigma. Veamos, el *modelo* es una representación de la realidad. Un modelo teórico es una estructura abstracta que guarda una analogía o semejanza con la realidad de la que es modelo. El constructivismo no pretende representar, más bien explicar. En un sentido científico, una teoría es un conjunto de enunciados o hipótesis y leyes confirmadas con las que se intenta captar, comprender y dominar la realidad. El constructivismo no cumple con estas condiciones.

El término de más frecuente uso y hasta abuso es el de *paradigma*. Tal y como la concibe Kuhn la ciencia no es simplemente un sistema teórico de enunciados que se desarrollan en la mente de los individuos que se dedican a ella, sino una actividad que lleva a cabo una comunidad de científicos, en una época determinada de la historia y en condiciones sociales concretas. Kuhn (1975), define el paradigma como un conjunto de creencias, valores y técnicas compartidos por una comunidad científica. Por nuestra parte

entenderemos el paradigma como la conjunción de fundamentos epistemológicos, supuestos teóricos y criterios metodológicos con los cuales opera una comunidad científica y le permiten percibir y explicar una parte de la realidad de una manera determinada. Así concebido, no se puede hablar de un paradigma constructivista de la educación por cuanto hay profundos desacuerdos en los aspectos metodológicos del constructivismo.

Después de la discusión anterior sobre la validez de los conceptos de *modelo*, *teoría* o *paradigma* para el constructivismo y tomando en cuenta que en educación no contamos con una base teórica única que provea los principios prescriptivos integrales para todo el proceso educativo, consideraremos al constructivismo como una *perspectiva* entendiéndola en el sentido de *visión*, cuyo objetivo tácito o explícito es el de servir como marco de referencia para la acción práctica.

4. Conocimiento o verdad

Es importante destacar que, bajo una perspectiva constructivista, a lo que nos aproximamos es al *conocimiento*, no a la *verdad*. El conocimiento tiene un sentido personal, de cierta manera subjetivo. Por el contrario, la verdad esta más asociada con exactitud y certeza. Desde el punto de vista del constructivismo radical, se plantea la necesidad de dejar de lado pretensión de tener verdades idénticas para todos, inmutables y eternas. Cuando la verdad está establecida y tiene sus intérpretes legítimos, es fácil denunciar, corregir y hasta castigar el error. No se precisan discusiones, ni difíciles acuerdos. Quien cree que ostenta la verdad se atribuye todos los derechos y no pide permiso para imponerse. La ilusión de estar en posesión de la verdad ha sido con frecuencia fuente de intolerancia, muchas veces, con dramáticas consecuencias. Hay ejemplos a lo largo de la historia de que los responsables de hacer correr más sangre, son los mismos que creen estar en posesión del derecho, la lógica o la razón. La opción constructivista, al rechazar la posibilidad de una verdad única, lleva consigo una declaración en favor de la diversidad y la tolerancia. Sin embargo, para ello hay que desarrollar la capacidad para vivir con verdades relativas, con preguntas para las que no hay respuestas, con la sabiduría de no saber y con las paradójicas incertidumbres de la existencia, todo esto, puede ser la esencia de la madurez humana y de la consiguiente tolerancia frente a los demás.

5. Sujeto activo, no actividad

En todo proceso educativo hay, básicamente, tres componentes: contenidos, aprendices y alguien que pretende *enseñar*. La *participación activa del sujeto* se refiere a la implicación personal en la construcción del conocimiento. Aquí entra en juego toda la afectividad, las valoraciones y motivaciones de la persona. En definitiva, todo lo que energiza nuestra conducta. No es suficiente con la presencia. Es necesario que la mente busque, se pregunte, explore y se apropie, en vez de simplemente absorber, copiar, mantener y repetir. En el sentido que aquí se usa, la *actividad* no es sinónimo de *movimiento*, ni de *ejercitación*. Se trata de una *activación interior*, que puede ocurrir perfectamente en la quietud y el silencio.

6. Aprender sólo o acompañado

En estrecha relación con el punto anterior, la definición también establece la necesidad de tener el apoyo de *agentes mediadores*. La exposición a datos e informaciones no es suficiente para que éstos se conviertan en conocimientos en la mente del aprendiz. Generalmente, esta exposición a lo que conduce es a la simple memorización. Para el logro de esa activación interior, la tarea del educador no puede ser la de presentar nuevos conceptos ya construidos sino mostrar cómo el uso de un viejo concepto crea contradicciones e incertidumbres (ver el concepto de *conflicto cognitivo*. Inhelder y Piaget, 1985; Piaget e Inhelder, 1978) para apoyar luego el proceso de construcción del nuevo concepto que permite superar las contradicciones y reducir la incertidumbre. El reto de los profesionales de la educación es justamente lograr que estos datos e informaciones se conviertan en conocimientos que el estudiante pueda incorporar a su acervo y aplicar con provecho. En definitiva, hay que organizar una metodología integradora, activa y participativa en la que se desarrollen la iniciativa y la creatividad del aprendiz.

Mucho se ha debatido acerca del carácter solitario o grupal del conocer, como se vio, a la perspectiva piagetiana se le ha criticado su énfasis en lo individual y subjetivo del proceso. En otros enfoques, por el contrario, se acentúa la participación de los demás y de la socialización con toda su carga cultural. En esta última aproximación se encuentran autores como Vygotsky (1981,1979) y Feuerstein (Feuerstein, Rand, Hoffman and Miller, 1980; Feuerstein, Rand and Hoffman, 1979), entre otros. Como se ve, en esta definición hemos optado por el carácter humano, tanto del proceso de conocer como del contenido

que se conoce. La intervención educativa de los demás tiene un sentido y una intencionalidad marcada por la cultura, los valores y el contexto. Para este apoyo social se usa la expresión *agentes mediadores* para diferenciar el rol del educador de otras acepciones como docente o facilitador (ver Ríos, 1997). Con el uso del plural se pone el acento en que el conocimiento no se construye sólo en la escuela. Los padres son agentes mediadores por excelencia, también los demás miembros de la familia y la comunidad, pasando por los amigos, hasta los medios de comunicación social e Internet.

Con los elementos antes expuestos armaremos una definición del constructivismo en educación diciendo que es *una* explicación acerca de cómo llegamos a *conocer* en la cual se concibe al sujeto como un participante *activo* que, con el apoyo de *agentes mediadores*, establece relaciones entre su *bagaje cultural* y la *nueva información* para lograr reestructuraciones cognitivas que le permitan atribuirle *significado* a las situaciones que se le presentan.

Como se indicó al principio, esta es una definición preliminar en la cual quedan por profundizar varios aspectos, pero, siendo coherentes con la perspectiva constructivista, la idea es aportar elementos para un debate colectivo con el cual construyamos una definición.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1968). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Carretero, M. y Limón, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica. En M. Rodrigo y J. Arnay (Comp.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. (España): Paidós. pp. 137-153.
- Chomsky, N. y Piaget, J. (1983). *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. España: Grijalbo.
- Coll, C. (1997). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma perspectiva epistemológica. En M. Rodrigo y J. Arnay (Comp.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. (España): Paidós. pp. 107-133.
- Delval, J. (1997a). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 257.
- Delval, J. (1997b). Tesis sobre el constructivismo. En M. Rodrigo y J. Arnay (Comp.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. (España): Paidós. pp. 15-33.
- Ertmer, P. and Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.

- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. and Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R.; Rand, Y and Hoffman, M. B. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers*. USA: Scott, Foresman and Company.
- Gómez-Granell, C. Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 221.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona. España: Paidós.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marchesi, A., Carretero, M., Palacios, J. (1983). *Psicología evolutiva. 1. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1970). *Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1978). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. (1996). No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. *Anuario de Psicología*. 69, 127-139.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Ríos, P. (1997). La mediación del aprendizaje. *Cuadernos Educación UCAB*, 1, 34-40.
- Vygotski, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Grijalbo.