

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2014.

Las capacidades de pedir, prestar, intercambiar y compartir en niños/as de tres y cuatro años.

Gómez, Valeria Mariel.

Cita:

Gómez, Valeria Mariel (2014). *Las capacidades de pedir, prestar, intercambiar y compartir en niños/as de tres y cuatro años. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-035/292>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecXM/s5N>

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>.

LAS CAPACIDADES DE PEDIR, PRESTAR, INTERCAMBIAR Y COMPARTIR EN NIÑOS/AS DE TRES Y CUATRO AÑOS

Gómez, Valeria Mariel
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Esta comunicación tiene la finalidad de presentar parte del estado de avance del proyecto. Los objetivos son a) caracterizar acciones y argumentaciones de niños/as de 3 y 4 años que muestren el desarrollo de sus competencias normativas referidas a vínculos posesorios con objetos institucionales de uso común en el jardín de infantes; b) exponer las argumentaciones infantiles para pedir, prestar, intercambiar y compartir que impliquen las posiciones jurídicas de proponente u oponente en el conflicto intersubjetivo. El tipo de diseño es exploratorio-descriptivo. La muestra es finalística y la recolección de datos se realiza mediante observaciones semi-participantes en terreno. El tratamiento de datos es cualitativo, de tipo hermenéutico: se analizan fragmentos narrativos verbales y motrices que manifiestan los/as participantes de conflictos intersubjetivos suscitados en clases de sala de cuatro años. Hemos constatado secuencias psicogenéticas en el desarrollo de la capacidad de pedir, prestar, compartir e intercambiar.

Palabras clave

Psicogénesis, Vínculos posesorios, Niñez

ABSTRACT

DEMANDING, GIVING, SHARING AND EXCHANGING CAPACITIES IN THREE AND FOUR YEARS CHILDREN

This paper aims to present the state of progress of the project. The objectives approached are: a) characterize actions and arguments of normative competence related to possessory links with institutional objects of common used in kindergarten, b) present children's arguments to request, borrow and exchange objects at juridical positions of proponent or opponent in the intersubjective conflict. The design is of exploratory and descriptive type. The sample is finalistic and data collection is performed by semi-participant observations in field. Data processing is qualitative, of hermeneutic type: we analyze the verbal and motor narrative fragments which show the intersubjective conflicts participants raised in four years room class. We have observed psychogenetic sequences in the development of demanding, giving, sharing, and exchanging capacities.

Key words

Psychogenesis, Possessory links, Childhood

Introducción

Inscribimos la investigación en el "giro pragmático" que efectúa la investigación en psicología del desarrollo a partir de los '80. El interés se centra en el modo en que los/as niños/as adquieren distintas competencias (cognitivas, lingüísticas, relacionales) en la vida cotidiana, resolviendo problemas habituales en sus contextos de socialización (Bruner, 1983, 1990; Haste, 1987; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997). Particularmente delimitamos como unidad de análisis central a las *situaciones cotidianas de conflictos intersubjetivos*

sucedidos durante clases de nivel inicial. Esta "unidad de análisis" es un objeto complejo constituido por secuencias de acciones discursivas y motrices de varios sujetos. Un episodio de conflicto, es un relato construido por el/la observador/a que capta las intervenciones relevantes de los participantes del mismo.

Definimos entonces a las situaciones de conflictos como "acciones humanas en interferencia intersubjetiva" (Cossio, 1963, en Ynoub, 2001) organizadas bajo "formatos" (Brunner, 1983) sistemáticos de interacciones normativas que configuran una "zona de construcción" (Newman, Griffin y Cole, 1989). Sostenemos que el proceso de resolución de conflictos intersubjetivos es una zona de construcción que permite el aprendizaje de normas, criterios de justicia y acciones válidas a nivel sociocultural y que promueve el desarrollo normativo infantil. Los episodios de conflictos intersubjetivos pueden comprenderse como problemas de justicia. Sustentamos esta idea en que si se pudiese extraer algún aspecto presente en los distintos usos de la noción de justicia que ha hecho tanto la ética como la psicología del desarrollo moral[i], éste podría referirla a un criterio de regulación de las relaciones intersubjetivas. En este sentido la hemos utilizado y, por ello, un problema de justicia debe entenderse como un conflicto en las interacciones dentro de un contexto regulado por distintas normas (Pizzano, 2002, Pizzano y Gómez, 2003 y Gómez, 2005).

Para clasificar los conflictos intersubjetivos en distintos tipos de problemas de justicia, trabajamos con la categorización elaborada por Pizzano (2002) de las distinciones clásicas realizadas por Aristóteles en su *Ética Nicomáquea* y de Kohlberg (1984, p. 572). Establecimos así tres tipos de problemas de justicia, a saber: problemas de justicia distributivos, problemas de justicia correctivos y problemas de justicia procedimentales. En esta oportunidad trabajaremos sólo sobre problemas de justicia distributiva.

La **justicia distributiva**: remite al primer tipo de justicia particular (especial) definido por Aristóteles, que es la justicia en el sentido de la igualdad. Está restringida a aquellas acciones cuyo objeto sea la distribución o el intercambio de bienes. Para pensar la justa distribución, Aristóteles plantea la proporción analógica establecida entre cuatro términos (por lo menos). Guariglia señala la dificultad de adoptar los criterios que contemplan todos los puntos de vista para establecer los méritos que se deberían tener en cuenta al establecer las justas proporciones (problema de relativismo). A su modo de ver, el punto que Aristóteles pretende establecer es que "sea cual fuere el criterio adoptado, la justicia de una decisión podrá ser sostenida o atacada si en su aplicación se mantiene de modo coherente el criterio elegido para establecer el mérito en todas las proporciones entre personas y cosas que se establezca" (Guariglia, 1997, p. 268).

Analogando estas definiciones con el fenómeno que nos interesa estudiar, decidimos incluir en este tipo fundamentalmente a aquellos conflictos intersubjetivos por la disposición, circulación y uso de objetos materiales (juguetes, útiles, alimentos, etc.) o inmateriales (turnos en un juego, espacio a ocupar, tipos de tareas a realizar,

etc.). Estos conflictos surgen por la falta de acuerdo con el criterio utilizado para fijar las proporciones de la distribución, como por ejemplo entre “a todos por igual” o “mayor parte a algunos que otros de acuerdo al mérito o status”, o bien, disputas por “condiciones de igualdad en el intercambio”, etc. Nuestro interés no está puesto en evaluar o juzgar si tal o cuál criterio es justo (proporcional) y si fue correcto o incorrecto que se mantenga o no tal o cual criterio de proporcionalidad; sino en indagar cuáles son los criterios que regulan los conflictos, cómo se construyen en las clases, si se modifican de acuerdo a las intervenciones que realiza el docente, etc. Es decir nuestro interés está centrado en comprender los modos de resolver este tipo de problema de justicia, en poder identificar los criterios que son considerados válidos e inválidos por los distintos participantes del conflicto y en descubrir aspectos de su génesis.

Dada la complejidad y amplitud del fenómeno, a los fines de esta ponencia, presentaremos parte del estado de avance respecto a dos preguntas guías del proyecto: ¿Qué reconocimientos posesorios se advierten en las conductas y/o argumentaciones que se siguen en las experiencias de *pedidos, préstamos e intercambios*? ¿Qué modalidades *procedimentales* se utilizan para *pedir, prestar e intercambiar objetos* y cómo varían en el desarrollo del niño/a?

Específicamente expondremos motivos de conflicto que dieron inicio a un problema de justicia distributivo cuando el objeto en disputa es de propiedad institucional y las acciones y/o argumentaciones manifestadas por los/as niños/as cuando su función en el conflicto es de proponente (quien demanda) u oponente (quien se defiende o se opone a esa demanda) en la secuencia de resolución del conflicto.

Materiales y Método:

El diseño metodológico es de carácter exploratorio-descriptivo. Hemos trabajado con una muestra finalística, guiados por criterios sustantivos (teóricos) y con la finalidad de asegurar profundidad y riqueza en los datos (Glasser y Strauss, 1980). La muestra se conforma de cien *episodios de conflictos intersubjetivos*. Los episodios fueron registrados en clases de educación física de nivel inicial (sala de cuatro años) de dos colegios privados de Capital Federal y uno de Provincia de Buenos Aires. Los/as niños/as participantes en los conflictos tenían entre tres y cuatro años de edad.

La modalidad de producción del material empírico está integrada por tres formas de registro realizadas simultáneamente en cada una de las clases observadas: a) la videofilmación general de la clase; b) la grabación de interacciones verbales entre los/as participantes de la clase[i] y c) el registro observacional escrito de los episodios de conflicto realizado por parte de un/a observador/a-investigador/a[ii]. Diseñamos un protocolo de recolección de datos que permitió realizar una síntesis organizada y sistemática de la información producida.

El procedimiento de análisis es de tipo cualitativo, enmarcado en un proceso hermenéutico de las interacciones: se interpretan las acciones y fragmentos discursivos de los distintos actores del episodio. La interpretación se realiza desde categorías conceptuales sustentadas en el marco teórico de la investigación.

Resultados

• Motivos de conflicto en problemas de justicia distributiva

Los motivos de conflicto que dieron origen a problemas de justicia distributivos caracterizados por *disputas por el uso de un objeto de propiedad institucional* (objetos de uso común para todos los integrantes de la clase) son:

- Forcejeos entre niños/as para ocupar el objeto y/o quitárselo a otro/a;

- Pedido del objeto para hacer uso del mismo por parte de un/a niño/a y negativa de otro/a
- Pedido del objeto a modo de préstamo por parte de un/a niño/a y la negativa de otro/a
- Pedido del objeto para uso compartido por parte de un/a niño/a y la negativa de otro/a
- Pedido de uso alternativo del objeto (turnos) por parte de un/a niño/a y la negativa de otro/a
- Pedido de intercambio de objetos por parte de un niño/a y la negativa de otro

• La función del proponente o demandante en el episodio de conflicto

El proponente es quien actualiza un conflicto, demandando a otro/a respecto a alguna acción y/o demandando la intervención del docente (función de juez) para que medie en el conflicto iniciado.

Coincidiendo con Ynoub (2001), evidenciamos que las primeras formas de demanda son enactivas, es decir acciones sensoriomotoras que se realizan a partir de una interacción. Las principales son el **llanto**, el **grito** y los **forcejeos** con otros/as. Podemos afirmar que inicialmente estas acciones no son intencionales, son reacciones espontáneas, pero luego, al asociarse con las acciones que a continuación realizan los/as otros/as, se organizarían con intencionalidad. Se construyen así como habilidades adquiridas por la práctica intersubjetiva y se configuran como modos aprendidos para demandar ciertas acciones en los/as otros/as: el cese de acciones por parte del oponente en el conflicto o la intervención del adulto en función de autoridad. El modo más complejo de estas manifestaciones, aunque ya pasando al plano simbólico, se da cuando los/as niños/as: **exclaman “no”** en su intento de detener o denunciar a su oponente; o **exclaman el nombre del docente** (nombre de pila o su referencia institucional “seño”, “profe”, según sea el modo instituido de comunicación), solicitando su intervención. Pueden hacerlo también al tiempo que gritan, lloran y/o forcejean.

La intervención del docente, siempre interrumpe estas situaciones enactivas y da comienzo a la circulación de la palabra. La palabra y la comunicación verbal vendría a ponerse en el lugar de la acción sensoriomotriz. Se habilita así la posibilidad de que el/la niño/a participe en un formato de interacción verbal, anticipador de las habilidades jurídico-sociales que irá construyendo. Los interrogantes del docente acerca de las demandas del niño/a que llora, grita, etc., parecería que en un inicio caen al vacío, ya que los/as niños/as no dan respuesta; pero poco a poco van facilitando la constitución de la facultad cognitiva de demandar.

Veamos ahora, cómo se ponen en acto estas demandas que enuncian los proponentes del conflicto en problemas de justicia distributiva:

· Una de las primeras y más recurrentes demandas que formalizan los/as niños/as para reclamar su derecho a uso u ocupación de objetos y/o espacios es argumentando **prioridad de ocupación del objeto o espacio**: “*Es mío, yo lo tenía*”; “*Este es mi aro, yo estoy adentro, ustedes no*”; “*Me lo sacó*”; etc. Estas demandas son esgrimidas tanto ante el docente como entre pares. Hemos constatado que para todos los/as niños/as (que conformaron la muestra), este tipo de enunciados se consolidaban como resguardos posesorios. Afirmar estar ocupando el objeto o el haberlo hecho en primer lugar, se constituye en un argumento válido para reclamar el derecho a posesión del mismo.

· Hemos constatado otras demandas, en donde los proponentes denuncian que un par no les “presta el objeto”. Los enunciados más recurrentes son: “*Leo, Valen no me quiere prestar*”; “*Santiago no está prestando*”; “*Ella no me deja jugar ahí (columpios). No me*

presta”; *“Mate no me quiere prestar la paleta”*; *“No me presta eso”*. Cabe aclarar que estas demandas las registramos sólo en clases en las que el docente en conflictos previos, proponía el **préstamo** como una forma válida de resolución de problemas distributivos. Habría una norma básica que sostendría que los objetos institucionales de uso común se deben prestar. En estas clases, nadie puede pretender el uso ilimitado de un objeto si otro/s también desea/n usarlo. Esta norma, en algunos casos entra en contradicción con la norma que otorga derecho de uso por prioridad de ocupación. Ante situaciones en las que un/a niño/a argumentaba su derecho a uso por haber ocupado primero el objeto, otros comienzan a argumentar (sin invalidar la norma anterior), que luego de ocuparlo, debe prestarlo.

La demanda de préstamo en estos casos, no siempre implica comprensión integral de dicho acto. En sí un préstamo es dar una cosa a alguien para que la use durante un tiempo y después la devuelva. Es decir, en un préstamo está implicada también la obligación de devolver o restituir la cosa a quien otorgó el préstamo. En todos los/as niños/as pudimos identificar, que la demanda de préstamo estaba orientada a que el otro deje de usar el objeto y se lo otorgue (primer aspecto del préstamo), pero en ninguno encontramos que en la demanda se explicita el compromiso a retornar luego el objeto.

Sí registramos, aunque en menor cantidad, algunas demandas que se iniciaban porque alguien no cumplía la segunda parte del préstamo: *“Yo le presté, y ahora no me lo quiere dar”*; *“Él no me presta y yo le presté mucho rato”*. En estos casos entendemos que la demanda implica una coordinación social de acciones en donde el mutuo reconocimiento de derechos y obligaciones supone la reversibilidad práctica: si doy algo en préstamo, se espera que quien lo recibe retorne luego el objeto conservado.

No hemos registrado conflictos por préstamos en los que el objeto en préstamo, luego de ser usufructuado, se haya modificado (rotura, consumo, etc.), así que no pudimos constatar otro aspecto de la reversibilidad práctico social que es la exigencia de que el objeto retorne compensado (Ynoub, 2009).

· En algunos/as niños/as identificamos una demanda que sería por el **intercambio** de objetos, pero usando la palabra “prestar”: *“Yo te presto éste y vos me prestás ese”*; *“Me tenés que dar uno porque yo te presté”*. Pareciera que si alguien realiza un préstamo quien lo recibe tiene la obligación de realizar el mismo acto con otro objeto. También registramos que para solicitar intercambios usan la palabra “dar”: *“Dame ese y yo te doy este”*; *“Me tenés que dar, vos tenés el que era mío”*. Lo interesante aquí es que en ambas modalidades enunciativas se exige la reciprocidad de un intercambio, debe haber una coordinación mutua de acciones de dar o prestar realizada de forma simultánea. Cabe aclarar que no hemos podido constatar si para los/as niños/as hay diferencias semánticas al usar una u otra palabra para enunciar la demanda de intercambio. Creemos que no, porque a las demandas por intercambio de préstamos no les siguió nunca la exigencia de que los objetos sean retornados al sujeto que los poseía inicialmente. Lo que tampoco encontramos son demandas por la validez del intercambio, planteando un problema por la equivalencia o proporcionalidad que debería haber en el mismo. Creemos que esto se debe a que todavía se rigen por el valor de uso de los objetos.

· Una demanda cercana al pedido de préstamo es la solicitud de **compartir** el objeto o la denuncia de que alguien no lo hace. Los enunciados más comunes son: *“No quiere compartir”*; *“No comparte conmigo el juego”*.

La diferencia es que en esta demanda, el reclamo es que el objeto sea usado simultáneamente por todos los interesados en el uso del

objeto o espacio de juego. (En el préstamo, quien presta pierde por un tiempo la posibilidad de usufructuar el objeto). Al igual que las demandas de préstamos, éstas las registramos en clases en las que el docente sostiene la norma de que los objetos de uso común se deben compartir. Especialmente cuando hay escasez de objetos y más de un/a niño/a quiere usar el mismo objeto, el docente propone que una forma válida de resolución del conflicto es el uso compartido.

· La función de proponente también la encontramos cuando exigían la regulación temporal del uso de objetos y espacios: formalizaban la demanda al denunciar el no cumplimiento de **turnos**: *“Leo, Candela se subió dos veces y no me deja”*; *“Agus me pasó cuando yo estaba acá”* (*Haciendo fila esperando el turno*); *“Me toca a mí, vos tenés que esperar tu turno”*. Este tipo de demanda implica la coordinación social y el mutuo reconocimiento en una situación común. Si bien cabe aclarar que las demandas se explicitaban como modo de exigir o garantizar la posibilidad de que otros/as permitan el uso del objeto u espacio, es decir, la posición era siempre egocéntrica.

· **La función de oponente en el episodio de conflicto distributivo:** Como dijimos anteriormente, su accionar es opuesto al del proponente (porque le disputa el objeto, se defiende de su accionar, lo ataca o es destinatario de su reclamo, etc.); y es análogo a la *parte demandada* del juicio.

Al igual que con la función del proponente, hemos evidenciado una secuencia que va de formas enactivas (llanto, gritos, forcejeos, empujones y golpes) de respuesta a la demanda de otro, a formas argumentativas.

Las argumentaciones, a modo defensa a las demandas del proponente, son del mismo tipo que las que distinguimos en el apartado anterior al analizar los enunciados verbales de los/as niños/as que demandaban. Es decir, el sentido de las normas que sustenta los enunciados verbales, es el mismo. Lo que cambia es la función: defensa en vez de demanda.

Haciendo una breve síntesis de los **enunciados verbales de los oponentes** según sea el tipo de problema de justicia, podemos afirmar que:

En los problemas de justicia distributiva hemos distinguido la función del oponente de los siguientes modos: a) **de modo simétrico disputando el objeto y defendiéndose enunciando la misma demanda al proponente** (como el ejemplo de recién). El enunciado más simple es el que argumenta por deseo de uso *“yo lo quería”, “lo quiero yo”, “a mí me gusta, dámelo”* etc. Luego se esgrimen argumentos sostenidos en las normas de prioridad de ocupación, préstamo, intercambio, compartir y alternancia temporal para el uso del objeto; b) **defendiéndose de la acusación** de no prestar, no compartir, quitar el objeto que estaba usando otro, no alternar el uso del objeto. bi) **Defensa por negación:** A veces, los argumentos se inician con la palabra “no” y siguen con las mismas palabras que usó el demandante. Ej: *“No, yo no se lo quité”*; *“No, mentira, yo no lo uso siempre”*, etc. En algunas ocasiones, sólo se enuncia la palabra “no”. Interpretamos esta defensa por la negación como el modo más simple. bii) **Defensa por afirmación de posición normativa:** Otras veces los argumentos afirman en la defensa una posición normativa contraria a la recibida como acusación. Ej: *“Yo sí que presto”, “Yo le dejo su turno”,* etc. Aquí no sólo se niega la acusación recibida, sino que se manifiesta a nivel discursivo una posición acorde a las normas que se consideran válidas en el contexto.

Conclusiones

Intentamos hasta aquí mostrar cómo se van construyendo las competencias normativas que se refieren a vínculos posesorios. Cuando un niño aprende a decir que algo es suyo, aprende a conferirle “permanencia al objeto”; cuando aprende a intercambiar, aprende a “establecer equivalencias y a compensar” entre lo que da y lo que recibe; cuando aprende a prestar, aprende a “temporalizar” y a entender la “reversibilidad” presupuesta en esa experiencia o ese acuerdo social (Ynoub, 2001).

Vemos en todas estas demandas la capacidad que han desarrollado los/as niños/as para pedir y reclamar el uso de un objeto, pero de acuerdo a los vínculos jurídicos que se reconocen como válidos en el contexto escolar en el que habitan. Estas interferencias entre sujetos y objetos sólo pueden ser comprendidas si se incluyen los contextos transubjetivos. La interferencia intersubjetiva se determina siempre por referencia al contexto social. Podríamos afirmar que si cambia el contexto cambian las relaciones de reconocimiento.

El pasaje del llanto, grito y forcejeo a cualquiera de estas argumentaciones propuestas por los/as niños/as para dar inicio a la instauración de un problema distributivo, implica el reconocimiento de relaciones jurídicas entre los sujetos y los objetos. Consideramos que en su participación en este tipo de conflictos, el/la niño/a ha averiguado cómo distinguir si un objeto es de él, no es de él, cómo se consigue y qué debe hacer para que se le reconozca la apropiación del mismo.

Han aprendido que no se puede disponer de las cosas de cualquier modo, ya que éstas tienen distintos reconocimientos jurídicos. Estos/as niños/as han aprendido, según el contexto escolar del que han participado activamente, que los objetos pueden ser intercambiados, prestados, compartidos, alternarse en su uso, poseerse según prioridad de ocupación; y que estas formas jurídicas de relación con los objetos están resguardadas por la autoridad escolar.

NOTAS

[i] “En el campo de la ética, concentra gran parte de las teorizaciones y de los debates desde el tratamiento que le diera Aristóteles en su *Ética Nicomáquea* hasta la contemporánea filosofía moral que establece a partir de criterios de justicia el marco de la acción social y política (Rawls, 1971, por ejemplo). En la psicología del desarrollo moral, y solo para referir la importancia que ocupó en las obras de sus dos principales mentores, mencionamos que Piaget (1932) dedica todo el capítulo 3 a su estudio y Kohlberg (1984, pp. 225-232) concluye definiendo su teoría como “la reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento de la justicia”. Dentro del conjunto de investigaciones de Samaja, se sostiene que la justicia es el principio de equilibración de los fenómenos sociales (entendidos éstos como interacciones jurídicamente reguladas) y se postula como hipótesis que constituye el antecedente genético en la *praxis* socio-histórica de las equilibraciones cognitivas (Samaja, 1999)” (Pizzano, 2001).

[ii] Para poder registrar de modo fidedigno las manifestaciones verbales del docente y niños o niñas, el profesor de Educación Física lleva consigo un dispositivo de grabación (MP4). Esto posibilita la toma textual de los actos de habla manifestados por los niños y niñas que estén realizando el acto comunicativo junto al docente en el contexto de la clase.

[iii] La observación fue semi-participante: se concurría sistemáticamente al jardín (dos veces por semana durante tres meses) a observar. Decidimos insertarnos en el medio natural en el que se desarrolla la vida cotidiana de niños/as y docentes en las clases de educación física de nivel inicial. Trabajamos así con una fuente de datos primaria (la observación *in vivo*) a fin de promover la “validez ecológica de los datos” (Samaja, 1993), la cual se caracteriza por la observación continuada de fenómenos en estudio en un amplio rango de situaciones reales. El/la investigador/a se incluía en los

espacios donde niños/as y docentes realizan sus actividades y registraba lo observado, sin propiciar interacciones específicas y sólo respondiendo ante las iniciativas de los/as niños/as. La forma de registro es abierta a modo de notas de campo, intentando que la escritura sea descriptiva de lo observado (distinguiendo sentimientos, percepciones, etc. del observador de los enunciados narrativos “objetivamente” observados)

BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós. 1990.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. 1991.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1980). *The discovery of grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publ.
- Gómez, V. (2005). *Procesos constructivos de configuraciones normativas y valorativas en torno al uso del cuerpo. Un estudio exploratorio en el contexto regulativo de clases de educación física escolar. Informe final Beca UBACyT categoría maestría (2003-2005)*. Inédito
- Guariglia, O. (1996). *Moralidad. Ética universalista y sujeto moral*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Haste, H. (1987). *La adquisición de reglas*. En Bruner, J. y Haste, H. (Comps.). (1987). *La elaboración del sentido La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós. 1990.
- Kohlberg, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1989). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata. 1991.
- Pizzano, A. (2001). *La experiencia moral infantil. Un estudio de episodios de cambio y transgresión de normas instituidas. Informe final de beca de investigación, categoría maestría, UBACyT (1999.-2001)*. Inédito
- Pizzano, A. (2002). *La experiencia moral infantil. Un estudio exploratorio de episodios de conflictos con normas en el ámbito escolar. Xº Anuario de Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología, UBA., p. 453-466*
- Pizzano, A., Gómez, V. (2003). *Elementos para el estudio de la relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo moral infantil. XI Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, U.B.A., pp. 539-548*
- Wertsch, J.; Del Río, P. y Álvarez, A. (1997). *Estudios socioculturales: historia, acción y mediación*. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp.9-32.
- Ynoub, R. (2001). *Semiosis y subjetividad en la experiencia coexistencial. Elementos narrativos, lógicos y retóricos para describir la conducta normativa en la primera infancia. (Tesis doctoral inédita)*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires.