

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.

Realismo emocional infantil: aproximación a las concepciones emocionales en los niños.

Gorostiaga, Damian.

Cita:

Gorostiaga, Damian (2014). *Realismo emocional infantil: aproximación a las concepciones emocionales en los niños*. 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/000-035/293>

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

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>.

REALISMO EMOCIONAL INFANTIL: APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES EMOCIONALES EN LOS NIÑOS

Gorostiaga, Damian

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Se trata de caracterizar las Concepciones emocionales de los niños postulando un Realismo Emocional definido como la propensión a concebir las emociones con características del mundo físico. Para ello se discuten las características del Realismo Infantil (Piaget, 1926) frente a las críticas dualistas de la Teoría de la Mente (Wellman, 1990). Se presenta un estudio evolutivo, descriptivo; donde a través de un procedimiento cualitativo y una entrevista diseñada a tal efecto, se reconstruyen las concepciones que los niños tienen sobre el mundo emocional. Se concluye que hay una tendencia a caracterizar las cualidades afectivas y los estados subjetivos, por sus propiedades externas, extendidas y localizadas espacial y temporalmente, centrada en los aspectos más visibles, comportamentales, situacionales; por lo que el rasgo principal que organiza la concepción propia de este realismo, es la confusión de emoción-expresión-situación.

Palabras clave

Realismo Infantil, Teoría de la Mente, Emoción, Concepciones de los niños

ABSTRACT

CHILDHOOD EMOTIONAL REALISM: APPROACH TO EMOTIONAL CONCEPTS OF CHILDREN

These conceptions characterize childhood emotional postulating an Emotional Realism defined as the propensity to conceive emotions with features of the physical world. This features childhood Realism (Piaget, 1926) are discussed against dualistic reviews of theory of mind (Wellman, 1990). An evolutionary, descriptive study was presented; where through a qualitative method and an interview designed for this purpose, the concepts that children have on the emotional world are rebuilt. We conclude that there is a tendency to characterize the affective qualities and subjective states, by their external, extended and spatial properties you locate and temporarily focusing on the most visible, behavioral, situational aspects; so the main feature that organizes the very conception of this realism, is the confusion of emotion expression-situation.

Key words

Childhood Realism, Theory of Mind, Emotion, conceptions in children

1)EL REALISMO INFANTIL Y LAS CRITICAS DUALISTAS DE LA TEORIA DE LA MENTE.

“Un sobrino mío, tendría cinco o seis años entonces -mis fechas son bastante falibles-, me contaba sus sueños cada mañana. Recuerdo que una mañana (él estaba sentado en el suelo) le pregunté qué había soñado. Dócilmente, sabiendo que yo tenía ese hobby, me dijo:

-Anoche soñé que estaba perdido en el bosque, tenía miedo, pero llegué a un claro y había una casa blanca, de madera, con una escalera que daba toda la vuelta y con escalones como un corredor y además una puerta, por esa puerta saliste vos.

Se interrumpió bruscamente y agregó:

-Decime, ¿qué estabas haciendo en esa casita?” (Borges J. L)

Madres y padres tienen conocimiento de tales ocurrencias y confusiones, que la psicología evolutiva ha caracterizado de manera sistemática como Realismo Infantil, que siguiendo a Piaget (1926), se define como la tendencia del pensamiento infantil a atribuir existencia sustancial a fenómenos o productos psíquicos.

Así los niños pequeños creen que los sueños les vienen desde la habitación y la noche, y que son imágenes externas que otras personas también pueden ver. Su aspecto más realista surge de la emoción, que asustando los despiertan pensando que lo soñado tiene un carácter objetivo y real. Y aún los niños más grandes (como en el sobrino de Borges), siguen creyendo que se ha estado en los lugares y con las personas con que se sueña.

Esta propensión epistémica a la indiferenciación entre lo subjetivo y lo objetivo, ha recibido críticas dualistas provenientes de la llamada Teoría de la Mente en su versión más clásica y dura (Wellman, 1990).

En las críticas se sostiene que los chicos comprenden el carácter no real de los pensamientos: Así un niño que quiere galletitas, si le decimos que piense una, no se conforma invocando su imagen para comerla. Y si está jugando a que una banana es un teléfono; no sucede que cuando quiera hablar de verdad, agarre la banana, ni que tampoco se coma el teléfono.

Se afirma así que los niños les conceden a los pensamientos una serie de propiedades diferentes a la de los objetos físicos (por ejemplo, que no se pueden tocar), y no confunden lo que representa el juego con lo que pertenece a la realidad.

De todo ello se concluye que los niños desde los tres años (y quizás antes), son dualistas: Esto es, que son capaces de establecer la distinción básica entre los fenómenos de la mente y los fenómenos del mundo material.

También en lo que sigue sostendré que la comprensión cotidiana del sentido común adulto descansa sobre un dualismo ontológico fundamental: los fenómenos mentales internos por un lado y los fenómenos físicos externos por el otro. Sucede que de manera habitual nos entendemos a nosotros mismos y a los demás como sujetos con una vida mental: con sensaciones, sentimientos, emociones, deseos, creencias, recuerdos, ilusiones, pensamientos, rasgos de carácter, aptitudes, voliciones; que atribuimos y con las que explicamos y pre-

decimos las manifestaciones conductuales. Se parte del hecho evidente, de que nadie necesita ser un psicólogo profesional para poder preguntarse por lo que hacen las personas y por cómo encajan con lo que nosotros hacemos, apelando para ello a pensamientos, deseos y emociones. Esa es nuestra psicología cotidiana, de sentido común; psicología "natural", de todo ser humano, con la que recortamos un sector de la realidad que denotamos a partir de unos fenómenos, eventos, estados y procesos caracterizados como psíquicos. Y como nadie necesita ser Psicólogo Diplomado para explicar y predecir la conducta en esos términos, se dice que esa manera de postular estados mentales para dar cuenta de las acciones propias y ajenas constituye una "Teoría de la Mente" (Gorostiaga, 2002b).

Así también los niños tienen una psicología intuitiva. Sin embargo también presentan una peculiaridad: Son unos psicólogos exagerados. Este Animismo infantil, que consiste en la extensión de la atribución mentalista a objetos que no lo son, parece refutar esa creencia tajante y rígida del dualismo (Riviere, 1991:43; Delval, 1975).

Avanzando en el debate y en la discusión, Wellman distingue un realismo (ontológico) infantil y un realismo (epistemológico) infantil (1990: 33). Con el primero hace referencia al estatus existencial de los fenómenos psíquicos, mientras que el segundo hace referencia a su origen y naturaleza. Así, si bien los niños delimitan un conjunto de fenómenos mentales de otros que no lo son (ontología dualista difusa e intuitiva), también se constata que justamente el animismo y el realismo infantil, consisten en la confusión relativa de los planos ontológico/epistemológico; y que las conceptualizaciones infantiles irán en la dirección de esa progresiva diferenciación y especificidad de los hechos psíquicos (1).

Por otra parte, creemos que tal tendencia vinculada al egocentrismo, se prolonga más allá de la infancia y la niñez. También Freud, como Borges, sostiene la superposición en un plano del sueño y la vigilia, de la fantasía y la realidad. Que como los poetas, no es imposible que toda la vida sea un sueño. O para decirlo en términos Freudianos, que nos despertamos para seguir soñando (2).

Así, el animismo y el realismo propios del niño persisten en formas del pensamiento adulto: en las creencias del pensamiento mágico y mítico (Ruiz, R.H., 1994), en las formas metafóricas de la vida cotidiana (Lakoff y Johnson, 1980) y en el arte.

Ese plano de confusión, no implica que no haya a su vez diferenciación de ficción y realidad.

Hay diferenciación y confusión relativas (Quintanilla y Sarria; 2003). Relativa a la capacidad cognitiva, y al momento del desarrollo. Relativa al contexto y la situación (no es lo mismo el juego de ficción que la situación adaptada a una tarea). Relativa al tipo de fenómenos: Porque como veremos, las reacciones emocionales, son las que promueven la indiferenciación con la realidad. La observación de las intensas reacciones emocionales que provocan los pensamientos en los niños (el niño que piensa en un monstruo, rápidamente puede entrar en pánico), nos permite inferir que lo están viviendo como si fuera real y por lo tanto hay una confusión. También los adultos cuando vemos una película de miedo, lo sentimos, en ese contexto ficticio. La reacción emocional, sigue estando presente en los adultos, por lo que se supone que hay una continuidad entre la ficción infantil y la ficción adulta. La diferencia con el niño, es que a pesar de la reacción emocional, el adulto no duda del carácter ficticio de lo que está viendo. Lo que en otro aspecto, lo vuelve aún más paradójico (paradoja de Redford) ¿Cómo puede emocionarnos una narración que sabemos ficticia? Creo que el problema de la filosofía analítica de la mente, es que no es posible, desde la lógica, que haya "creencias a medias" (un poco reales y un poco ficticias).

Digamos finalmente que la cuestión de la materia y el objeto de estudio de la psicología ha sido debatida largamente en la historia (Ruiz, R. H., 1995). También nos guía la hipótesis de que hay un dominio de hechos que llamamos psíquicos, que presentan especificidad y características diferenciales respecto de los hechos que abordan las ciencias naturales (Ruiz, R. H., 1986).

2) LA EXPLORACION DE LAS CONCEPCIONES EMOCIONALES EN LOS NIÑOS(3).

Por nuestra parte, las investigaciones que hemos podido realizar (Gorostiaga, 2002a) acerca de "las concepciones sobre la emoción en el niño", van en esa dirección, y muestran que los niños/as tienen sus propias convicciones sobre las emociones aunque no sean capaces de expresarlas de la manera organizada en que los hacen los niños/as mayores, los adultos y los científicos. Así, las actividades que realiza el niño/a para desenvolverse en el mundo se apoyan en regularidades que ha construido y que atribuye a la realidad, y en representaciones y anticipaciones de lo que va a suceder. Hemos podido constatar que los niños/as manifiestan molestias, inquietudes y malestar de una manera diferente a la de los adultos y que desde muy pequeños se preocupan por el origen del sufrimiento, del placer y del conflicto emocional; y que elaboran algún tipo de concepción para dar cuenta de tales asuntos. Los niños/as hacen preguntas a los adultos, mantienen conversaciones con otros niños y participan en interacciones en las que refieren ideas sobre sus gustos, preferencias y aflicciones de maneras que a veces parecen curiosas, sorprendentes y otras veces incomprensibles. Según todo ello es posible constatar que los niños/as realizan un esfuerzo por entender y darles sentido a sus experiencias emocionales y que tratan también de organizar las situaciones y la información emocional que reciben de los adultos (Paladino, Gorostiaga, 2010). Los resultados muestran que las emociones tienen intrincadas relaciones con sus convicciones y conceptos, por lo que resulta necesario integrar para su interpretación las dimensiones básicas de la cognición y la afectividad.

Las cuestiones apuntan a formular el problema de "¿qué es una emoción para el niño/a?", ¿"qué piensan y qué saben los niños/as sobre la realidad emocional?, ¿qué términos utilizan para identificar a las emociones y qué relaciones establecen entre ellas?, ¿qué clasificaciones hacen de las emociones?, ¿Cuáles son las positivas, las negativas, las básicas, las derivadas, las simples y las complejas? ¿Qué interpretaciones tienen de las causas de las emocionales y cómo esto influye en su capacidad para enfrentarse a experiencias que les producen preocupación o miedo? ¿Comprenden gradualmente mejor la vida emocional, -y si es así- cómo cambian con la edad los conocimientos que tienen sobre la emociones y las estrategias de afrontamiento?

Se trata de un estudio evolutivo, descriptivo y cualitativo, acerca de las concepciones emocionales en el niño. Para ello diseñé e implementé una entrevista semiestructurada, en profundidad y de aplicación individual, a los fines de comprender las concepciones de los niños/as respecto de sus experiencias emocionales. La misma consistió en preguntas básicas guionadas, comunes a todos los sujetos, orientadas para un diálogo abierto y flexible; y operacionizadas según los contenidos problemáticos de la vida emocional delimitados en la investigación.

Se conformó una muestra por conveniencia de 100 niños/as entre 5 y 14 años de La Plata, Buenos Aires, Argentina, de similares niveles socioeconómicos. Se dividieron grupos por edad y género: 5 años (n=10, 5 mujeres, 5 varones), 6 años (n=10, 5 mujeres, 5 varones),

7años (n=10, 5 mujeres, 5 varones), 8años (n=10, 5 mujeres, 5 varones), 9años (n=10, 5 mujeres, 5 varones), 10años (n=10, 5 mujeres, 5 varones), 11años (n=10, 5 mujeres, 5 varones), 12años (n=10, 5 mujeres, 5 varones). 13años (n=10, 5 mujeres, 5 varones). 14años (n=10, 5 mujeres, 5 varones). Las entrevistas duraron alrededor de 40 minutos; fueron grabadas y transcritas palabra por palabra, explorando los asuntos referidos a su: Identificación, Nombres, Caracterización, Reconocimiento, Clasificación, Determinación causal y situacional, Afrontamiento, Regulación, Extensión (límites de la realidad emocional) y Ambivalencia-Conflicto. Si bien el instrumento de recogida de los datos es fundamentalmente verbal, a los fines de suscitar y focalizar las cuestiones, se presentaron una secuencia de imágenes de expresiones faciales. Para el análisis, se crearon de modo constante, categorías cualitativas siguiendo los pasos para la codificación, seleccionando los términos expresados en el discurso de los niños/as, agrupando en unidades relevantes y significativas, que mantuvieran conexión con el marco conceptual, procediendo inductivamente y de modo provisorio hasta la inclusión de nuevos datos tanto a nivel empírico como conceptual (Valles, 1997; Delval, 2001).

3)EL REALISMO EMOCIONAL EN EL NIÑO: La emoción como Expresión. "Ojos que no ven, corazón que no siente".

Por lo tanto, siguiendo a Piaget, llamaremos Realismo Emocional, a la manifestación del realismo infantil en el plano emocional: la propensión a concebir las emociones con características del mundo físico que tienen los niños hasta (aproximadamente) los 7 años de edad. Sus principales rasgos son:

-Las emociones son eventos externos:

Los niños/as de este nivel, conciben la existencia de situaciones y expresiones emocionales.

Hay una tendencia a caracterizar las cualidades afectivas por sus propiedades externas, estableciendo una equivalencia entre el estado subjetivo y su expresión.

Extendidas y localizadas espacial y temporalmente, se centran en los aspectos más visibles, comportamentales, situacionales; por lo que el rasgo principal que organiza la concepción propia de este realismo, es la confusión de emoción-expresión-situación.

Por ejemplo, para los chicos y chicas de este nivel conceptual "La alegría está en la boca", "La tristeza está en las lágrimas...en el llanto...en el juguito de la flor".

"(La tristeza se siente) adentro de los ojos, porque lloraba".

Identifica que un hombre está enojado, "Porque se ve, lo veo" (en la boca, en los ojos), Así en general, reduce todo sentimiento a su expresión (sonrisa, llanto, lágrimas, manos, ojos, saltar, correr, gritar).

-Las emociones son propiedad del objeto y la situación.

Hay una primacía del objeto y la situación. Están en el mundo y en las cosas.

Consideran las emociones como independientes y subsistentes en sí mismas e impuestos por el objeto y la situación. Se localizan y focalizan en una situación concreta y tienen la "densidad y el peso" de los acontecimientos. Son estados fácticos y no dispositionales.

-Las emociones nos afectan y son reactivas a la situación.

Se concibe el registro y captación individual de su impulso, pero eso no quiere decir que haya un sujeto que la produzca. Más bien, las conciben como una relación de exterioridad. Les vienen desde afuera y los poseen de manera pasiva. Las propiedades externas del evento y del objeto que ejerce su atracción, son las causantes

de la emoción y suficientes para caracterizarla, estableciendo una correspondencia entre el estado subjetivo y el pensamiento sobre la situación. En tal caso, la subjetividad está concentrada en el valor del objeto.

Las emociones dependen y están definidas por el contexto donde acontecen y son consecuencias directas y están naturalmente conectadas a eventos, sucesos, acciones y normas típicas de las situaciones y el objeto. De allí que la diferenciación de las emociones provenga de las expresiones y situaciones prototípicas.

Así, si un chico se perdió en el supermercado, llora, tiene miedo o tristeza, y la forma de solucionarlo es que venga la mamá.

-La emoción es un evento actual y presente.

Centradas en el aquí y ahora, son estados pasajeros, episódicos.

Desgajan a las emociones de su pasado y las representan como si estuvieran total y claramente determinadas por las cosas que afectan en el presente, a la situación actual.

De allí que la Sorpresa sea el prototipo de la emoción en la infancia.

-Las emociones "se ven".

Se captan de manera directa, inmediata y objetiva.

Casi el lema del realismo emocional podría resumirse en el siguiente enunciado: "ojos que no ven, corazón que no siente".

-Emociones no son del organismo sino del cuerpo como representación social.

No hay referencia clara a los cambios somáticos y viscerales. La concepción del realismo emocional, difiere de la concepción experta (psicológica/neurológica/biológica), según la cual ésta última incluye necesariamente la referencia a estados fisiológicos del organismo (James, 1884). Así el cuerpo es reducido a su expresión (típicamente facial) o a su representación social (el corazón, la cabeza, el cerebro). También se constata en los niveles superiores, una progresiva anatomización de las emociones. Es decir, que se pasa de una localización en la situación y en la expresión facial y corporal (propia del realismo), a una representación social anatómica. Así en todos los niveles conceptuales el corazón es un tópico emocional y una construcción social típica de la cultura.

-Las Emociones son básicas, simples, discretas, antitéticas, secuenciales, y prototípicas:

Los niños/as de este nivel inferior, conciben y nombran unas pocas emociones básicas con las que agrupan el conjunto de la afectividad. Los niños se conciben como capaces de saber si tienen miedo, sorpresa, alegría, tristeza, enojo y amor; las que diferencian por su expresión y situación prototípica.

Las caracterizan a través de valoraciones estéticas, morales, hedónicas, y en parte adaptativas (buenas, malas, lindas, feas, le gustan o no, "nos sirven")

Estas valoraciones son absolutas y rígidas, y sus diferencias de intensidad también están vinculadas al objeto y la situación.

También son simples y discretas. Antitéticas y secuenciales, no pudiendo concebirse la presencia simultánea de dos emociones.

Así mismo, a medida que avanzan en las conceptualizaciones, se vuelven más prototípicas para las llamadas básicas.

Además cuando la propiedad externa que se privilegia es la expresión, las básicas son Miedo, alegría, tristeza, enojo, amor, sorpresa. Y cuando se toma como criterio a la expresión, el miedo aparece como la emoción prototípica.

También el miedo y la alegría son las más fáciles de atribuir.

Sin embargo, cuando la propiedad externa considerada es la si-

tuación (evento y objeto), la emoción más básica y prototípica es la Sorpresa (la más realista, ya que es una emoción situada en un evento específico).

Así mismo comienza la tendencia a caracterizar a las emociones hacia lo lúdico, placentero, bueno, y lindo.

-Antropocentrismo Emocional:

Las emociones son antrópicas y toman al humano como modelo emocional. Toman como patrón de comparación las expresiones faciales o sus equivalentes, para evaluar la presencia en los otros seres (minerales, vegetales, animales y máquinas). Atribuyen emociones a criaturas totalmente no lingüísticas, por lo que hay primacía de la expresión sobre el lenguaje. Y en general no se concibe que las computadoras tengan emoción, aunque a veces, sí tengan pensamientos.

Digamos por último que el criterio para establecer el límite superior del presente "Realismo Emocional", es el "Subjetivismo Emocional" (La emoción como sentimiento).

Siendo el realismo la concepción que reduce el sentimiento a la expresión y la situación; también en su complejización hay un comienzo de diferenciación del sentimiento, por los estados subjetivos y creencias que acompañan la emoción.

Así, el criterio para establecer ese pasaje conceptual de este nivel al siguiente, es la disociación Expresión/Sentimiento: La distinción sistemática de un estado subjetivo interno, que llamamos Sentimiento, diferenciado de los aspectos observables como los comportamientos y la expresión. Las emociones adquieren una nueva espacialidad: "son algo" que "sucede" "dentro".

NOTAS

(1) Así como en otro lugar hemos revisado la noción de "Teoría", para la atribución mentalista del niño; quizás también convenga revisar si el término "Realismo" y su confusión potencial con la noción filosófica, es el más apropiado para describir y conceptualizar tales fenómenos, o si es más pertinente nominarlo por algunos de sus rasgos: sustancialismo, fenomenismo, externalismo, esencialismo, etc. Para los usos habituales del término Realismo en filosofía se pueden ver: Putman, 1987; Bunge, 2002; Castorina, 1989; entre otros).

(2) No es este el lugar para valorar los aportes del psicoanálisis. Pero cabe recordar que la distinción interno/externo, es un problema metapsicológico y que va desde la espacialización de la realidad psíquica en las tópicas freudianas a la extimidad y la topología lacaniana.

(3) Para una discusión sobre el término "teoría" y nuestra preferencia por el término "Concepciones" infantiles, ver Gorostiaga, 2002b.

BIBLIOGRAFIA

Borges, J. L. (1980): "Conferencia La Pesadilla" en Siete noches, México, Editorial Meló.

Bunge, M. (2002): Crisis y reconstrucción de la filosofía, Barcelona, Gedisa.

Castorina, J. A. (1989): "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento" en Problemas en Psicología Genética, Bs. As., Miño y Dávila.

Delval, J. (1975): El Animismo y el pensamiento infantil, Madrid, Siglo XXI.

Delval, J. (2001): Descubrir el pensamiento de los niños, Barcelona, Paidós.

Gorostiaga, D. (2002a): La Concepción de la Emoción en el Niño. Proyecto de Tesis Doctoral en Psicología. Dir. Schwartz L. (Resolución Rectoral N°2/2000-Resolución Decanal N°37/02), Bs. As., Argentina. USAL.

Gorostiaga, D. L. (2002b/2004): "La psicología del sentido común: alternativas a la teoría de la teoría desde la psicología del desarrollo" [En línea]. IVº Jornadas de Investigación en Filosofía, 7-9 de noviembre de 2002, La Plata. En: Revista de Filosofía y Teoría Política, Anexo 2004. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.174/ev.174.pdf

Gopnik, A. y Metzoff, A. (1997/1999): Palabras, pensamientos y teorías, Madrid, España, Visor.

Harris, P. L. (1989/1992): Los niños y las emociones, Madrid, Alianza.

James, W. (1884): "What is an emotion?", Mind 9, 188-205.

Quintanilla, L. y Sarriá, E. (2003): "Realismo, Animismo y Teoría de la mente", Estudios de Psicología 24 (3), 313-335.

Lakoff, G., y Johnson, M. (1980/1986): Metáforas de la vida cotidiana, Madrid, Cátedra.

Paladino, C.; Gorostiaga, D. (2010): Los chicos y las chicas hablan de sus emociones, La Plata, Al Marcen Editorial.

Perner, J. (1991/1994): Comprender la mente representacional, Madrid, Paidós.

Piaget, J. (1926/1984): La representación del mundo en el niño, Madrid, Morata.

Putman, H. (1987/1994): Las mil caras del realismo, Paidós, Barcelona.

Riviere, A. (1991): Objetos con mente, Madrid, Alianza.

Ruiz, R. H. (1986): "Las características de los hechos psíquicos como criterios de comparación de las hipótesis explicativas en Psicología", 7mo Congreso Argentino de Psicología, FEPA, Córdoba.

Ruiz, R. H. (1994): Pensamiento mágico y pensamiento mítico, La Plata, Editorial de la UNLP.

Ruiz, R. H. (1995): "Algunas conclusiones sobre la Psicología y su Historia" en Revista de Historia de la Psicología, Thesis, 1, 167-186. UNLP.

Valles, M. (1997): Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional, Madrid, Síntesis.

Wellman, H. (1990/1995): Desarrollo de la Teoría del pensamiento en los niños, Bilbao, Desclee de Brouwer.