



Revista Latinoamericana de Psicología

ISSN: 0120-0534

direccion.rlp@konradlorenz.edu.co

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Colombia

Bustamante de, Manuela

El desarrollo psicológico del niño según la psicología soviética

Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 10, núm. 3, 1978, pp. 411 - 422

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80510309>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL DESARROLLO PSICOLOGICO DEL NIÑO SEGUN LA PSICOLOGIA SOVIETICA

MANUELA DE BUSTAMANTE *
Universidad Estatal de Moscú

A review is presented of the problems of child development in Soviet psychology. A short account is given of the main ideas of the theory of cultural-historical development of the human mind, proposed by L. S. Vygotsky, and carried out by his followers. According to Vygotsky's theory, the initially natural mental functions are mediated by the achievement of culture, and enter into complex relationships with one another, forming new functional systems or "higher mental functions" specific for human beings. The paper stresses the investigations of intellectual development, especially the problem of learning and mental development. Galperin's theory of step-by-step learning of mental actions is presented.

PSICOLOGIA EVOLUTIVA SOVIETICA

El presente artículo contiene una descripción general acerca de las investigaciones que se llevan a cabo en la Unión Soviética, sobre el desarrollo psicológico del niño.

La dirección de las investigaciones en esta área tiene sus raíces en los planteamientos teóricos de L. S. Vygotsky (1934, 1935, 1956, 1960). Su aporte fundamental lo constituye la creación de la *teoría histórico-cultural* del desarrollo del psiquismo humano. En esta teoría las funciones psíquicas superiores (percepción, atención, memoria, pensamiento) son consideradas como resultado de la asimilación individual de los productos de la cultura humana (materiales y espirituales). El desarrollo de estas funciones se halla en conexión es-

* Dirección: Faculty of Psychology, Moscow State University, Moscow, USSR.

trecha con el proceso de formación de nuevas estructuras funcionales del cerebro. Estas estructuras se han denominado sistemas funcionales cerebrales (Luria, 1973).

Vygotsky plantea la hipótesis del *carácter mediatizado* de las funciones psíquicas. De acuerdo con ella, así como en el trabajo del hombre hay utilización de instrumentos los cuales lo mediatizan en sus relaciones con el medio externo, en los procesos psíquicos hay utilización de sistemas específicos de señales (símbolos, signos). Por medio de estas señales se lleva a cabo una reestructuración de las funciones psicológicas. Es así como las funciones psíquicas primarias, naturales, se convierten en funciones superiores no solamente en el desarrollo de la humanidad sino a través del desarrollo ontogenético. De esta manera la percepción se vuelve categorial, el pensamiento se vuelve conceptual, la atención voluntaria y la memoria lógica.

En la temprana infancia el niño es aún incapaz de utilizar los medios externos que le permitan organizar su actividad psíquica. Paulatinamente el niño va aprendiendo a utilizarlos, atravesando primero una etapa externo-material y, alcanzando luego la etapa mental por medio del proceso de interiorización.

El *lenguaje* constituye el sistema central de señales. El niño realiza su asimilación a través de varios estadios hasta convertirse en pensamiento verbal discursivo propiamente dicho (Vygotsky, 1934).

La hipótesis sobre el carácter mediatizado de las funciones psíquicas ha sido confirmado experimentalmente en los trabajos sobre memoria (Leontiev, 1972), Smirnov (1966), Zinchenko (1949); sobre percepción: Zaporozhetz (1963, 1967), Zinchenko (1956, 1962), Ruscaya (1957), Venguer (1969, 1976), y sobre pensamiento: Teplov (1954), Shevariev (1957), Galperin (1957, 1966).

Se ha demostrado por ejemplo que el desarrollo de la percepción en el niño se realiza gracias a la asimilación de "modelos sensoriales" (Zaporozhetz, 1967) los cuales incluyen determinadas cualidades sensibles de los objetos, y constituyen sistemas que son producto de la actividad productiva humana como por ejemplo, el pentagrama musical, el sistema fonético, las formas geométricas, los colores del espectro y muchos otros.

La segunda hipótesis se refiere al origen de los procesos intelectuales, opuesta a las hipótesis de orientación biológica y a aquellas que consideran como primarios los fenómenos de la conciencia. Vygotsky y sus continuadores (Leontiev, Zaporozhetz, Elkonin, Luria, Galperin, Davidov) consideran que el contenido de la conciencia está condicionado por la actividad externa material práctica del sujeto. En este enfoque se supera la posición dualista, que considera la actividad interna o de conciencia contraria a la actividad externa. Leontiev (1972) considera los procesos de conciencia y la actividad externa

no como dos procesos diferentes, sino como formas de una sola actividad vital del sujeto, donde una de estas formas (la interna) es originada por la actividad externa. Es decir la actividad externa material se interioriza y adquiere la forma de actividad interna "ideal". La actividad externa concreta del sujeto se entiende así como un proceso de solución de problemas. Resolver un problema implica siempre transformar el material inicial en un producto dado, y esta transformación se alcanza gracias a la realización de determinadas acciones (externas y/o mentales). En la actividad psíquica entran además como elementos estructurales los objetivos, motivos, significados, instrumentos, etc. Un análisis detallado se halla en la obra de dicho autor (Leontiev, 1972).

El factor determinante del desarrollo psicológico del hombre lo constituye la asimilación de la experiencia social (Vygotsky, 1956). El hombre no nace con facultades predeterminadas de pensamiento, todo lo asimila a través del aprendizaje en el cual los objetos intervienen como objetos sociales, es decir, además de sus características sensibles materiales conllevan una forma específica de utilización, una forma de acción elaborada a través del desarrollo cultural. La asimilación de la experiencia social en el hombre se realiza gracias a la "interiorización". Las investigaciones sobre la interiorización demuestran la naturaleza social de los procesos psicológicos (Vygotsky y Luria 1930; Leontiev, 1972, Galperin, 1957, Rubinstein, 1945, y otros).

El proceso de *interiorización* ocupa un lugar central en las investigaciones de la escuela soviética, y aunque constituye también uno de los problemas centrales en los trabajos de autores occidentales como Wallon (1964), Janet (1928), Piaget (1947), contiene un enfoque diferente; autores como Bruner (1966) desarrollan un enfoque similar al de la escuela soviética.

En el análisis del problema del desarrollo psicológico del niño los autores soviéticos señalan la variabilidad histórica de los procesos de desarrollo (Vygotsky, 1934; Blonsky, 1961). La infancia se determina por el carácter y las condiciones de cada sociedad. Por eso, establecer una periodización del desarrollo psíquico del niño implica un estudio de las fuentes y condiciones bajo las cuales se lleva a cabo el desarrollo.

Se concede gran importancia a la investigación de la *actividad* específica que el niño realiza, y en la cual reproduce como experiencia individual una serie de habilidades ya existentes (habilidad musical, pictórica, deportiva, artística, etc.). Las funciones que el niño realiza en una sociedad están determinadas por las relaciones con los adultos y los demás niños, donde el adulto tiene el papel de portador y organizador de los diversos tipos de actividades.

A cada período de la infancia le corresponde un determinado tipo de actividad que se denomina "rectora" cuyo desarrollo condi-

ciona los cambios fundamentales en los procesos psicológicos del niño y las características de su personalidad en un determinado estadio de su desarrollo (Leontiev, 1972; Elkonin, 1971). Elkonin diferencia los siguientes tipos de actividad rectora, los cuales corresponden a determinados períodos cronológicos de la niñez actual. En forma general son:

—Predominio de la relación emocional inmediata (del nacimiento al primer año).

—Actividad objetal instrumental (del primer año a los 3 años).

—Actividad lúdica (3-7 años).

—Actividad escolar (7-11 años).

—Comunicación dentro de formas colectivas más organizadas como son las organizaciones artísticas, deportivas, científicas, de trabajo, etc. (11-15 años).

—Actividad escolar (15-17 años). Comprende 2 orientaciones técnico-profesional y científica.

Estos tipos de actividad rectora condicionan el surgimiento de nuevas estructuras y funciones de la personalidad. Gracias a la actividad objetal por ejemplo el niño, no simplemente manipula los objetos sino que reproduce formas específicas de acción con ellos, se somete a la lógica de los objetos. Al usar la cuchara el niño aprende a colocarla en posición horizontal, resultado que no se alcanza inmediatamente sino que supone una serie de estadios y de coordinación medio-fin (Galperin, 1957).

Los tipos de actividad rectora se dividen en dos grandes grupos: el primer grupo lo integran actividades donde predomina la asimilación de tareas relacionadas con las normas de comportamiento, comunicación, relaciones interpersonales, motivos, etc. Y en un segundo grupo actividades donde predomina la asimilación de acciones con los objetos (materiales, espirituales) es decir se forman las capacidades intelectuales.

Los autores soviéticos rechazan un concepto evolutivo del desarrollo infantil y conceden gran importancia al estudio y especificación que juegan los períodos críticos del desarrollo. Precisamente las características de los períodos críticos reflejan la aparición de profundos cambios cualitativos en la actividad del niño y en su psiquismo. Especificar la esencia de los períodos críticos es fundamental para construir un adecuado sistema de educación.

Dentro de las áreas de estudio que se han venido desarrollando con mayor intensidad en los últimos años tenemos las siguientes: estudios sobre formas de comunicación entre el recién nacido y el adulto, su papel funcional en el desarrollo psicológico posterior (Zaporozhetz y Lisina, 1974). Estudio de los motivos dentro de la

actividad escolar, relaciones con la formación de los conceptos científicos (Elkonin, 1974 y otros). Utilización del método de gemelos en los estudios genéticos sobre las funciones y características del sistema nervioso (Ravich-Sherbo, 1974). Fuentes y condiciones del desarrollo psíquico (Elkonin, 1971, Bozhovich, 1968). Génesis de las habilidades sensoriales (Venguer, 1976). Causas de las desviaciones del desarrollo psíquico del niño (Pebzner y Blasoba, 1971). Retrasos en el desarrollo y dificultades escolares (Menchiskaya, 1971). Restablecimiento y superación de los trastornos y dificultades en el aprendizaje. Diagnóstico del desarrollo psíquico (Nepomnyachaya, 1975). Estudios sobre el pensamiento del niño pre-escolar. Creación de condiciones que permitan superar los niveles de desarrollo intelectual considerados como norma (Galperin, 1969; Obujova, 1972; Burmenskaya, 1976).

LA FORMACION DE LOS PROCESOS INTELECTUALES

Las investigaciones sobre el pensamiento y sobre el desarrollo de los procesos cognoscitivos en el niño constituyen un gran aporte dentro de la psicología científica del pensar, y sus resultados dan luz sobre algunas de las cuestiones relativas a la génesis de estos procesos (Galperin, Zaporozhetz, Elkonin, 1963; Davidov, 1972; Zaporozhetz, Venguer, Zinchenko, Ruscaya, 1967).

Uno de los problemas centrales de la psicología evolutiva lo constituye la relación entre la educación y el desarrollo intelectual. Diferentes autores conciben el desarrollo intelectual en dependencia del papel que atribuyan a los diferentes factores del desarrollo. Para Piaget (1966) el desarrollo intelectual se considera independiente de la educación, y se halla determinado por leyes inherentes al desarrollo como tal, que implican la preparación, el establecimiento, la asimilación y el perfeccionamiento de las estructuras lógicas. El orden de aparición se considera universal, aunque la educación acelera o retarda la edad en que se manifiestan estas estructuras. En sus trabajos posteriores Piaget anota que el pensamiento proposicional puede no aparecer en determinados tipos de culturas donde la actividad humana se limita a trabajos meramente técnicos o estrictamente profesionales (Piaget, 1972). Los universales adquieren así un carácter menos absoluto y más elástico, sin embargo Piaget considera que no existen datos suficientes para descartar su universalidad.

En la escuela soviética por el contrario, se reconoce el papel determinante de la educación en los procesos intelectuales. Vygotsky (1935, 1956) y sus continuadores (Elkonin, Zaporozhetz Galperin, Zinchenko, Luria, Davidov y otros) consideran que la fuente del desarrollo intelectual está fuera del individuo, en su medio, en ese *proceso activo* gracias al cual el sujeto asimila la experiencia social,

es decir a través del aprendizaje. La educación no simplemente acelera o retarda, sino que lleva consigo el desarrollo. El desarrollo intelectual sólo es posible si existe un proceso educativo y su aprendizaje correspondiente. En esta concepción, aprendizaje y desarrollo intelectual no se identifican: el aprendizaje se considera como una actividad orientada a la adquisición de conocimientos y habilidades.

El desarrollo intelectual no se reduce a la adquisición de determinados conocimientos o habilidades, sino que implica un cambio substancial en las estructuras de pensamiento del educando, y estos cambios ocurren en el proceso de aprendizaje.

Concretamente Galperin (1959) diferencia tres tipos de aprendizaje en dependencia de los elementos orientadores que se presentan al educando. En el primer tipo de aprendizaje al niño se le presenta el objeto o acción a realizar y se le exige un resultado. El niño espontáneamente, y por sí mismo busca los elementos orientadores de la tarea, la mayoría de las veces los encuentra al azar, por ensayo y error, en forma poco conciente. Hay un aprendizaje casual, inconstante, susceptible de olvido fácil. Esta es una de las formas más difundidas de analizar la formación de los conceptos en el niño.

En el segundo tipo de aprendizaje, se le dan al educando todas las indicaciones necesarias y la orientación que le permita realizar la tarea desde el principio en forma correcta. Los elementos orientadores se establecen en forma empírica, es decir su elección se hace con el fin de eliminar los errores. En este tipo de aprendizaje se adquieren conocimientos generalmente con base en la memoria o en habilidades difíciles de generalizar. Ocurre un aprendizaje de tipo formal.

El tercer tipo de aprendizaje se lleva a cabo por el método de análisis de los objetos, que le permite al niño establecer un sistema de orientación necesario, para resolver cualquier otra tarea dentro de la misma área. Gracias a este análisis, el niño distingue los rasgos y parámetros esenciales del material estudiado llegando así a la estructura del objeto. El aprendizaje de acuerdo a este tipo de orientación lleva a la formación de esquemas generales de orientación en la realidad, y por lo tanto puede decirse que tiene una influencia directa sobre el desarrollo intelectual. "En este sentido el aprendizaje constituye la forma del desarrollo intelectual" (Galperin 1957 a).

El proceso de aprendizaje realizado gracias al tercer tipo de orientación, constituye uno de los elementos más importantes dentro de toda una teoría orientada al estudio de la génesis de los procesos intelectuales (psíquicos). Propuesta por Galperin (1957 a, b, c, 1959), la teoría de "la formación de las acciones mentales a través de diferentes etapas", busca seguir el proceso de establecimiento de los actos mentales, partiendo de la base de que la actividad psíquica es el re-

sultado del tránsito de los actos externos materiales al plan perceptivo, de la representación y del concepto.

Este tránsito se realiza a través de diferentes etapas en cada una de las cuales se realiza una reproducción y transformación de la misma. Esta nueva estrategia de investigación se contrapone a los métodos de "cortes transversales" los cuales permiten constatar los resultados que el niño ha alcanzado en un determinado período de desarrollo intelectual. En ellos se describe qué tipo de orientación sigue el sujeto, qué estrategias usa para llegar a la solución, qué hipótesis plantea o descarta, etc., y finalmente se concluye a qué nivel o en qué estadio de pensamiento se encuentra.

El método de formación activa intenta no solamente describir y analizar los procesos psíquicos ya concluidos (que constituyen la fase de constatación), sino que tratando de aplicar el método propio de las ciencias naturales busca crear, reproducir y orientar la formación de nuevos procesos psicológicos.

Vygotsky en sus primeros trabajos anotaba "cuando constatamos resultados, tenemos información sobre ciclos de desarrollo ya concluidos; cuando los estudiamos en su formación podemos juzgar sobre las leyes internas que los rigen" (Vygotsky, 1935).

El método de formación activa supone un cambio de posición del mismo investigador. Toma parte activa, crea las condiciones que puedan mantener la formación de nuevos procesos psicológicos. Para ello debe elaborar un sistema objetivo que corresponda a las exigencias de cada proceso, y creará las condiciones que aseguren la realización de estas exigencias por parte del educando.

La acción en cualquiera de sus formas constituye la unidad de análisis dentro del método de la formación activa. La acción según Galperin es un proceso objetivo que transforma el material inicial en un producto dado. La acción por su nivel de realización se divide en materiales (ejecutadas con objetos reales), materializadas (se ejecutan con sustitutos de los objetos esquemas, signos, diagramas), verbales (sin apoyo de los objetos sensibles) e internos o mentales.

En diferentes investigaciones se ha demostrado que las acciones mentales de orden superior, (o sea aquellas que reflejan alto nivel de abstracción, generalización, conciencia, crítica) no se forman sin la participación de sus formas precedentes (Galperin, 1957; Elkonin, 1974). Es así que la formación de los actos mentales en su forma más completa sigue las siguientes etapas:

- 1) Creación de los elementos que orienten al sujeto en la tarea, lo cual constituye la parte orientadora de la acción. Es una tarea suficientemente compleja ya que exige por parte del experimentador la creación de un plan diferenciado o algoritmo de las características

del objeto o proceso, presentación de instrumentos adecuados y composición y secuencia de las operaciones necesarias.

2) Realización de acciones materiales con los objetos o con sus sustitutos, que incluyen una serie de pasos en forma amplia antes de llegar al resultado final.

3) La acción se realiza por el niño en voz alta en ausencia de los objetos. Esta etapa es de gran significación evolutiva, ya que se ha demostrado que la sola representación de la acción no es suficiente para la asimilación de la misma (Galperin, 1957 a; Davidov, 1972; Nepomnyachaya, 1957, 1975; Golmshto, 1958). Puede haber comprensión pero no asimilación. Gracias al lenguaje se hace posible la abstracción. A medida que la acción adquiere rapidez se produce una reducción y automatización de las operaciones. Cuando el sujeto las realiza en voz baja "para sí mismo" constituyen el lenguaje interno (Teplov, 1948; Sokolov, 1963).

Galperin incluye la etapa del lenguaje interno como forma transitoria al pensamiento propiamente dicho. Se observó que los niños que son capaces de realizar la acción en un plano verbal, son incapaces de hacerlo en silencio (Davidov, 1972; Nepomyachaya, 1957). Según Galperin el lenguaje interno sufre cambios posteriores; los modelos sonoros de las palabras desaparecen de la conciencia, y solamente interviene para el sujeto el significado; el proceso se convierte entonces en pensamiento, el cual ha sido descrito por los psicólogos de la escuela de Wüzburg como "pensamiento puro". Nos hemos limitado a una enunciación general en este último aspecto ya que constituye un problema bastante controvertido y exige un análisis más detallado.

Dentro de los resultados más importantes obtenidos con el método de formación de los actos mentales a través de diferentes etapas, están los relativos a la actividad intelectual del niño pre-escolar. Se lograron conceptos de causalidad física en niños de 4 años y medio a 6 años (Galperin y Elkonin, 1967), mientras que en los trabajos de otros autores (Piaget y colaboradores) hay datos de explicaciones causales solamente a partir de los 7 años.

También tiene gran importancia el hecho de que en niños de 5-6 años se obtuvo un dominio del principio de conservación, indicando así la aparición de un nuevo nivel de pensamiento a edades más tempranas (Obujova, 1972; Burmenskaya, 1976).

El método de formación de los actos mentales se ha aplicado también a la formación de modelos perceptivos (Galperin, 1957 c; Ignatiev, 1957; Zaporozhetz, 1967); a los procesos de atención (Kavilnitskaya, 1970; Laudis, 1969) y a la formación de hábitos motores (Galperin y Pantina, 1958; Reschetova, 1964).

REFERENCIAS

- Bruner, J. S. y cols. *Studies in cognitive growth*. Nueva York: Wiley, 1966.
- Blonsky, P. P. *Selección de obras de pedagogía*. A. P. N., RSFSR, 1961. (en ruso).
- Bozhovich, L. I. *Formación de la personalidad en la infancia*. Moscú: Právishenie, 1968 (en ruso).
- Burmenskaya, G. B. Concepto de conservación y desarrollo psíquico del niño. *Voprosi Psjologii*, 1976 (en ruso).
- Davidov, B. B. *Tipos de abstracción en el aprendizaje*. Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1972 (en ruso).
- Elkonin, D. B. Problemas de aprendizaje y desarrollo en las obras de L. S. Vygotsky. *Voprosi Psjologii*, 1966 (en ruso).
- Elkonin, D. B. Sobre la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *Voprosi Psjologii*, 1971 (en ruso).
- Elkonin, D. B. *Psicología del aprendizaje del escolar en los primeros años*. Moscú: Znanie, 1974 (en ruso).
- Galperin, P. Y. La acción mental como base de la formación del pensamiento y de la imagen. *Voprosi Psjologii*, 1957 (a) (en ruso).
- Galperin, P. Y. Acerca del lenguaje interno. En A. P. N. Dokladi. Moscú: RFSR, 1957 (b) (en ruso).
- Galperin, P. Y. Formación de modelos sensibles y conceptos. Moscú: A. P. N. 1957 (c) (en ruso).
- Galperin, P. Y. Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales. *Ciencia psicológica en la URSS*, Moscú: 1959 (en ruso).
- Galperin, P. Y. Resultados más importantes en las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales y conceptos. Moscú: Avtoreferat, 1965 (en ruso).
- Galperin, P. Y. Método de "cortes" y método de la formación por etapas en las investigaciones sobre el pensamiento infantil. *Voprosi Psjologii*, 1966 (en ruso).
- Galperin, P. Y. Hacia una investigación del desarrollo intelectual del niño. *Voprosi Psjologii*, 1969 (en ruso).
- Galperin, P. Y., y Elkonin, D. B. Análisis de la teoría de Jean Piaget sobre el desarrollo del pensamiento infantil. Prefacio a la traducción al ruso del libro de Flavell, *La psicología genética de Jean Piaget*. Moscú: Právishenie, 1967 (en ruso).
- Galperin, P. Y., y Pantina, N. C. El hábito motor en dependencia del tipo de orientación en la tarea. Resumido en: Reflejo de orientación y actividad orientadora de búsqueda, Moscú: A. P. N., 1958 (en ruso).
- Golmshtok, N. E. Características psicológicas de las acciones matemáticas en niños de primer grado escolar con diferentes niveles de rendimiento. *Kand. Diss. Moskouski Ped. Inst.*, 1958 (en ruso).
- Ignatiev, E. I. Percepción y reproducción del color en niños escolares en el aprendizaje del dibujo. *Voprosi Psjologii*, 1957 (en ruso).

- Kabilnitskaya, S. L. Formación experimental de la atención. *Kand. Diss.*, 1970 (en ruso).
- Laudis, B. Y. Construcción del proceso del recuerdo. En *Problemas psicológicos Jarkov*: JGU, 1969 (en ruso).
- Leontiev, A. N. *Problemas del desarrollo psicológico*. Moscú: Universidad de Moscú, 1972 (en ruso).
- Luria, A. R. *Fundamentos de neuropsicología*. Moscú: Ed. Moskoski gos, 1973 (en ruso).
- Menchiscaya, H. A. *Problemas psicológicos del retraso en los escolares*. Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1971 (en ruso).
- Nepomnyachaya, N. I. Papel del aprendizaje en la compensación de algunos defectos neurodinámicos en niños con retardo mental. *Voprosi Psjologii*, 1957 (en ruso).
- Nepomnyachaya, N. I. Métodos de estudio y de diagnóstico del desarrollo psíquico del niño. *Sbornik Nauchnik Trudob*, 1975 (en ruso).
- Obujova, L. F. *Etapas del desarrollo del pensamiento infantil. Formación de elementos para un pensamiento científico*. Moscú: Universidad de Moscú, 1972 (en ruso).
- Piaget, J. *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin, 1947.
- Piaget, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*. 1972.
- Piaget, J., e Inhelder, B. *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.
- Pebzner, M. C., y Blasova, T. A. *Niños con retrasos temporales del aprendizaje*. Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1971 (en ruso).
- Ruscaya, A. G. Papel de la actividad orientadora de búsqueda en la formación de la abstracción elemental en los niños. En *Problemas del reflejo de orientación*. Moscú: A. P. N. RSFSR, 1957 (en ruso).
- Reschetova, Z. A. Dirección de la formación de habilidades en la producción y su programación. Moscú: Sbornik Programirovannogo Obuchenia, 1964 (en ruso).
- Rubinstein, S. L. *Problemas sobre actividad y conciencia en la psicología soviética*. Moscú: MGU, 1945 (en ruso).
- Ravich-Sherbo, I. V. Determinación genética de las características del sistema nervioso y problemas sobre su constancia. En Sbornik, *Diagnostiki psixicheskogo rasvitiá*. Talin: 1974 (en ruso).
- Sokolov, A. N. *Lenguaje interno y pensamiento*. Moscú: Pravvischenie, 1963 (en ruso).
- Smirnov, A. A. *Problemas de psicología de la memoria*. Moscú: Pravvischenie, 1966 (en ruso).
- Shevariev, P. A. *Investigaciones sobre la psicología de los hábitos y habilidades intelectuales*. Moscú: Izvestia, 1957 (en ruso).
- Teplov, B. M. *Problemas de psicología de la percepción y del pensamiento*. Moscú: Izvestia, 1948 (en ruso).

- Teplov, B. M. *Problemas de psicología del lenguaje y del pensamiento*. Moscú: Izvestia, 1954 (en ruso).
- Venguer, A. A. *Percepción y aprendizaje*. Moscú: Prasvischenie, 1969 (en ruso).
- Venguer, A. A. *Génesis de las habilidades sensoriales*. Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1976 (en ruso).
- Vygotsky, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Moscú: 1934 (en ruso).
- Vygotsky, L. S. *Desarrollo intelectual del niño en el proceso de aprendizaje*. Moscú: Uchpedis, 1935 (en ruso).
- Vygotsky, L. S. *Investigaciones selectas en psicología*. Moscú: A. P. N. RSFSR, 1956 (en ruso).
- Vygotsky, L. S. *Desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Moscú: A. P. N. RSFSR, 1960 (en ruso).
- Vygotsky, L. S., y Luria, A. R. *Estudios sobre historia del comportamiento*. Moscú: 1930 (en ruso).
- Wallon, H. *Del acto al pensamiento. Ensayo de psicología comparada*. Traducido del francés. Buenos Aires: Láutaro, 1964.
- Zaporozhetz, A. B. *Desarrollo de los movimientos voluntarios*. Moscú: A. P. N. RSFSR, 1960 (en ruso).
- Zaporozhetz, A. B. Algunas cuestiones psicológicas sobre la educación sensorial en la infancia temprana. En *Sbornik, Sensornoe bospitanie deschkolniov*. Moscú: A. P. N. RSFSR, 1963 (en ruso).
- Zaporozhetz, A. B. Desarrollo de la percepción y actividad. *Voprosi Psjologii*, 1967 (en ruso).
- Zaporozhetz, A. B., y Lisina, M. I. *Desarrollo de la comunicación en el pre-escolar*. Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1974 (en ruso).
- Zaporozhetz, A. B., Venguer, A. A., Zinchenko, V. P. y Ruscaya, A. G. *Percepción y acción*. Moscú: Irasvischenie, 1967 (en ruso).
- Zinchenko, V. P. Recuerdo involuntario, dependencia de los motivos frente a la actividad. *Uchonne zapiski, In-ta Psjologii*, 1949 (en ruso).
- Zinchenko, V. P. Algunas características de los movimientos orientadores de la mano y el ojo. Papel en la formación de los hábitos motores. *Voprosi Psjologii*, 1956 (en ruso).
- Zinchenko, V. P., Van-Chi-Sin, y Tarakanov, V. V. Establecimiento y desarrollo de las acciones perceptivas. *Voprosi Psjologii*, 1962 (en ruso).