

ISSN: 2145-6569

VOL. **10**
Nº.2

DICIEMBRE
2019

REVISTA DE
PSICOLOGÍA
G3PU



GRUPO ESTUDIANTIL Y PROFESIONAL
DE PSICOLOGÍA UNIVALLE - G3PU -
UNIVERSIDAD DEL VALLE
SANTIAGO DE CALI - COLOMBIA

<https://revistadepsicologiagepu.es.tl/>





REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 10 No. 2 – Diciembre de 2019
ISSN 2145-6569



Editor
Andrey Velásquez Fernández
andreyvelasquez@psicologos.com

COMITÉ EDITORIAL

Cindy Carolina Valencia Corporación Viviendo	Laura Daniela de los Ríos Universidad Javeriana Cali	Nicole Andrea Pérez Universidad del Valle	María Alejandra Claros Universidad del Valle	Dangelly Muñoz Universidad del Valle
Diego Alejandro López González Fundación Católica Lumen Gentium	Natalia Ramírez Moncada UCC Cali	Diana Mildred Rodríguez Universidad del Valle	Helena Rojas Garzón Secretaría de Paz Cali	Rosa Elena Bejarano Universidad del Valle

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda Universidad San Buenaventura	Jorge Alexander Daza Universidad Católica de Pereira	Andrés de Bedout Hoyos Universidad San Buenaventura	Ximena Ortega Delgado Universidad Mariana	Daniel Hurtado Cano Universidad Manuela Beltrán
--	--	---	---	---

CONSULTORES INTERNACIONALES

Marcela Alejandra Parra Universidad Autónoma de Barcelona	Blanca Hurtado Caceda Universidad Alas Peruanas	María Amparo Miranda Salazar Universidad del Valle de México	Adriana Savio Corvino Universidad de la República	Hilda Janett Caquias Escuela de Medicina de Ponce
---	---	--	---	---

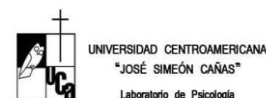
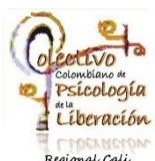
COORDINADORES DE DISTRIBUCION

Margarita Ojeda Asociación Paraguaya de Neuropsicología	Mario Rosero Ordoñez Universidad Mariana	Nora Couso Área de Medición Educativa Provincia del Chubut de Argentina	Pablo Antonio Vásquez Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica y la Salud Mental
---	--	---	---

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



Agradecimientos especiales en este número a la diseñadora de portada y separadores interiores: Daniela Moskvín Torres. La **Revista de Psicología GEPU** es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio D8, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle. Hecho en Colombia - Sudamérica.

IBSN

Revista de Psicología GEPU Vol. 10 No. 2 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol-10-No-2.htm>



2145-6569-0-7

TEORÍA DEL DESARROLLO HUMANO EN JEROME BRUNER: DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA A LA PSICOLOGÍA CULTURAL

HUMAN DEVELOPMENT THEORY IN JEROME BRUNER: FROM COGNITIVE PSYCHOLOGY TO CULTURAL PSYCHOLOGY

Página | 214

Andrey Velásquez Fernández

Universidad del Valle / Colombia

Referencia Recomendada: Velásquez-Fernández, A. (2019). Teoría del desarrollo humano en Jerome Bruner: De la psicología cognitiva a la psicología cultural. *Revista de Psicología GEPU*, 10 (2), 214-223.

Resumen: El presente artículo teórico se permite analizar la temática del desarrollo humano y cognitivo a partir del pensamiento de Jerome Bruner, retomando ejes temáticos desde la educación, el intelecto, el pensamiento y las capacidades cognitivas. Se hace un paralelismo entre la propuesta de Bruner en relación a autores como Piaget y Vygotsky llegando a los postulados finales de su obra en relación a la psicología cultural.

Palabras claves: Psicología cultural, Desarrollo humano, Representación.

Abstract: This theoretical article allows us to analyze the theme of human and cognitive development from the thought of Jerome Bruner, taking up thematic axes from education, intellect, thought and cognitive abilities. A parallel is made between Bruner's proposal in relation to authors such as Piaget and Vygotsky arriving at the final postulates of his work in relation to cultural psychology

Key words: Cultural psychology, Human development, representation

Recibido: 17 de Enero de 2019 / **Aprobado:** 21 de Diciembre de 2019

Andrey Velásquez Fernández. Psicólogo de la Universidad del Valle, Asesor Nacional de la Corporación Latinoamericana de Estudiantes y Egresados de Psicología - SOLEPSI y delegado regional del Colectivo Colombiano de Psicología de la Liberación-. Correo electrónico: andrey.velasquez@correounivalle.edu.co
--

El estudio del desarrollo humano ha sido abordado por diversas y diferentes disciplinas como la Psicología (Domínguez, 2006; Martínez, 2009), la Sociología (Max-Neff, 1993; Cuellar & Moreno, 2009; Fernández, 2010), la Medicina (Palenque, Gamboa & Dávalos, 2007), la Antropología (Segovia-Nieto & Yáñez-Canal, 2011), la Educación (Carballo, 2006), entre otras. Aun desde la psicología del desarrollo son muchos los enfoques teóricos que han estudiado específicamente este tema, pues *“las regularidades del desarrollo psíquico y de la personalidad (...) han sido explicadas de diversos modos, atendiendo a la concepción teórica asumida por autores pertenecientes a diversas escuelas y corrientes en la Psicología”*. (Domínguez, 2008).

Comúnmente son tres cuestiones básicas que distinguen y distancian unas teorías de otras, una primera nos remite a si es una teoría organicista (estructuras mentales que controlan el desarrollo) o mecanicista (receptores pasivos de estímulos ambientales); la segunda cuestión aborda la trayectoria del desarrollo, ¿es continua, sumando habilidades, conductas? o ¿es discontinua, implicando saltos cualitativos relativos a etapas?; la última cuestión trata acerca de lo que determina el desarrollo ¿son los acontecimientos tempranos, el ambiente, la educación, u otros?.

En el desarrollo humano, según las vertientes teóricas que la abordan como objeto de estudio, bien sea desde el constructivismo, el ecologismo, el culturalismo, el evolucionismo, etc. se pueden obtener y distinguir cuatro áreas básicas de análisis: desarrollo físico, desarrollo cognitivo, desarrollo moral y desarrollo social. El desarrollo físico implica todo aquello que se relaciona con la filogénesis de la especie humana, con las bases genéticas del desarrollo, con la adecuada nutrición, con la salud corporal, etc. (Lorenz, Hinde, etc.). El desarrollo cognitivo aborda procesos psicológicos básicos y superiores, resolución de problemas, aprendizaje, etc. y demás aspectos estudiados por Piaget y autores postpiagetianos. El desarrollo emocional trata del apego, la confianza, los vínculos sentimentales establecidos, etc. (Wallon, etc.). Y por último, en el desarrollo social se ven los procesos de socialización y relación con los pares y la familia, el desarrollo moral, prácticas culturales específicas, etc. (Vygotsky, Kohlberg, etc.).

Sin embargo Kon (1990), agrupa todas las vertientes teóricas en tres categorías y/o enfoques a su saber: el enfoque biogenético (Freud, Hall, etc.) en donde se considera que la maduración del organismo biológico es la base de análisis de los procesos del desarrollo; el enfoque sociogenético (Lewin, Grinder, etc.) se basa en las regularidades del proceso de socialización del individuo con las exigencias que

la sociedad le plantea de acuerdo a su etapa de desarrollo,³³ y el enfoque psicogenético (Ericsson, Piaget, Spranger, etc.), el cual se basa en la premisa de que es en los procesos psicológicos del ser humano de acuerdo a cada etapa de su vida, en donde radica la importancia del desarrollo, bien sea afectivo, cognitivo, de la personalidad, etc.

En el presente trabajo, se pretende dar cuenta de la teoría del desarrollo que presenta Jerome Bruner. Bruner, el cual es un psicólogo nacido en New York en 1915, líder por varias décadas del avance de la psicología cognitiva y en su última época, impulsor de la llamada psicología cultural. Autor de diversos libros y publicaciones científicas. Doctorado en Harvard y profesor de psicología de la misma, además de la Universidad de Oxford (Escalera, 2007).

Bruner (1984) comienza a teorizar sobre el desarrollo basándose primeramente en postulados piagetianos, para luego en los años 80 abordar el desarrollo desde un punto de vista Vigotskyano; para Bruner (1988) *“el desarrollo en Piaget es un esfuerzo para lograr el equilibrio entre dos conjuntos de principios que operan en el presente: asimilación del mundo al pensamiento representativo (...) y acomodación al mundo por medio de cambios en el pensamiento.”* En cambio, Vigotsky radicaba su interés en el *“futuro y en como el niño se apropia del bagaje generativo con el cual construir mundos posibles”* (Bruner, 1988). Se puede concebir entonces que Bruner percibe que Piaget estudia el desarrollo para entender el *presente*, en comparación con Vigotsky que estudia el desarrollo para mejorar el *futuro*.

La educación para Bruner, cumple un papel primordial en el desarrollo de las personas, ya que además de reproducir la cultura en la cual cada individuo se encuentra inmerso, potencia la capacidad de inventar y construir herramientas y tecnologías que permiten maximizar las capacidades, crear habilidades y de esta manera obtener destrezas, contribuyendo al desarrollo de la especie humana en general; así, es el lenguaje el ejemplo por excelencia de una tecnología de gran potencialidad, que sirve para la comunicación y a su vez para codificar, representar y transformar la realidad inmediata de las personas que lo usan. Según Posada (1993), Bruner considera que el hombre no es solo un ser biológico, sino ante todo un ser cultural, y debido a que ésta cultura es muy basta y que ningún hombre la asimilaría por sí solo, se hace necesario la intervención de un proceso educativo, como lo es la escolarización.

³³ Tanto los enfoques biogenéticos como los sociogenéticos, coinciden en que las bases y fuerzas del desarrollo humano se encuentran por fuera de éste, es decir, tienen un carácter extrapsíquico que se basa bien sea en los procesos biológicos del individuo o en los procesos sociales de la sociedad en la que se encuentra inmerso.

Para Bruner, una teoría del desarrollo intelectual debe enfocarnos en comprender como debería ser la educación, para potenciar justamente este mismo desarrollo a través de una *teoría de la instrucción* que otorgue los criterios a crear para provocar un clima de estudio que propende el adecuado desarrollo humano, proponiendo reglas para adquirir conocimientos y habilidades al mismo tiempo que para medirlas y evaluar sus resultados. Una de las características de la teoría de la instrucción es que provoque las condiciones para un *pensamiento intuitivo*, que permita enseñar la estructura elemental de un tema (por medio de la poesía, el arte, etc.), aun antes de que el niño sea capaz de razonar analíticamente.

Sin embargo, Bruner considera que el niño posee unas capacidades cognitivas aun antes de su introducción al lenguaje, existen unos dispositivos interaccionales y de sociabilidad en el niño que crean una predisposición a responder a la voz, a los gestos, al rostro, a su entorno... y son los adultos en su interacción con ellos quienes activan precozmente estas estructuras. Las primeras acciones de interacción de los niños ocurren en situaciones restringidas y delimitadas que muestran un alto grado de sistematización, este campo delimitado de acción del niño es tan ordenado como el de los adultos, permitiendo que el niño entre en el mundo de la cultura (y por ende del lenguaje), con una preparación y capacidad para descubrir e inventar formas de relación sistemáticas conforme a las nuevas exigencias que le plantean la sociedad y sus formas lingüísticas.

Bruner (1988) plantea que el carácter sistemático de las capacidades cognitivas del niño, es el mecanismo básico que posibilita la adquisición del lenguaje, y es en los escenarios cotidianos y/o familiares en donde se crean rutinas a las que Bruner denomina como *Sistemas de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje* (de ahora en adelante se denominara como LASS de acuerdo a su original inglés Language Acquisition Support System), que posibilitan el paso de una comunicación prelingüística a una comunicación lingüística en el niño, a través de una continuidad de la función permitiendo un progreso por sustitución. Por ejemplo, la madre mantiene con el niño durante los primeros meses una constante interacción acerca de la denominación de los objetos, la estabilidad del formato -de la cual hablaremos más adelante-, que permite que la función se mantenga constante, otorgándole al niño mecanismos para adquirir formas nuevas que son utilizadas en reemplazo de las antiguas, y aun, cuando el niño no pueda utilizar las formas nuevas, puede volver a recurrir a las formas antiguas.

Para ir más allá en relación a como se observa el cambio en el desarrollo, Posada (1993) da un claro ejemplo en relación a Bruner, en como la variable de la escolaridad pone en evidencia claros cambios que se posibilitan a las personas que tiene acceso a la educación formal en comparación de los que no la tienen, las

diferencias cualitativas que se evidencian en el desarrollo de los modos de funcionamiento intelectual en niños de diferentes culturas que han sido introducidos al sistema escolarizado son aproximadamente semejantes, en comparación de niños escolarizados y no escolarizados de una misma cultura que se distancian mayormente; esta idea acerca de la escolarización es elemental en la comprensión del porque determinada estructura política-económica predomina en las diferentes culturas, Bruner claramente identifica la relación entre una determinada teoría de la educación con determinada teoría política, ya que

Una teoría de la educación es una teoría política en el sentido de que deriva de una serie de decisiones relativas a la distribución del poder dentro de la sociedad... Los psicólogos o educadores que formulen teorías pedagógicas que no tomen en consideración las bases políticas, económicas y sociales de la educación caen en la trivialidad... (Bruner, 1988)

Bruner también propone diversas actividades para la observación de cambios ligados al desarrollo cognitivo, social y cultural, entre las que se encuentran tareas relacionadas con la percepción social en familias pobres y ricas (Bruner & Goodman, 1947), tareas sobre la conservación en donde se evidencia el paso de la representación icónica a la representación simbólica (Bruner & Kenney, 1966), tareas sobre estrategias de formación de conceptos en donde se diferenciaban los conceptos disjuntivos, los conceptos conjuntivos y los conceptos relacionales (Bruner, Goodnow & Austin, 1956), entre muchos más estudios.

Bruner propone también tres modelos secuenciales de representación que pueden ser equiparables a la propuesta de desarrollo elaborada por Piaget. Un primer modelo *Enactivo* que permite el aprendizaje por medio de una determinada acción sin necesidad de mediación del lenguaje, se representa cosas mediante la reacción inmediata de las personas; un segundo modelo *Icónico* que consiste en representar objetos mediante una imagen y esquema espacial diferente de la acción; y un tercer modelo llamado *Simbólico* que es un esquema abstracto estructurado (como lo puede ser el lenguaje) que puede representar una cosa mediante un símbolo arbitrario, estos tres modos de representación actúan en paralelo en el desarrollo cognitivo. Siendo la diferencia que distancia los presupuestos de Piaget de los de Bruner, en que Bruner no considera que estos modelos surjan espontáneamente en el niño, ya que el papel de los adultos, los padres y la escolarización es de vital importancia en el niño para el acceso a estos modelos de representación (Posada, 1993).

Reconoce además dos modelos de pensamientos autónomos diferentes para conocer la realidad del mundo, una es el modelo paradigmático o lógico-científico el

cual consiste en un sistema matemático formal de descripción y explicación con el cual se resuelve la mayoría de problemas prácticos del cotidiano; el otro modelo es el del pensamiento narrativo el cual crea significados a partir de las experiencias que otorgan algún sentido al individuo, son las construcciones de significado la actividad fundamental del existir humano.

Bruner considera entonces que los niños están “bioprogramados” para percibir distinciones entre lo acontecido en el mundo real, las comunicaciones que se establecen y las distinciones lingüísticas entre ellas, y a partir de las interacciones que se establecen entre los adultos y los niños se sincronizan estas distinciones permitiendo el paso de una *expresión conceptual* a una *representación lingüística*, y son los LASS quienes regulan la interacción entre las personas, permitiendo la transmisión cultural a través del lenguaje, quien es al mismo tiempo creador de la cultura e instrumento de ella. Lo principal de los LASS es el formato empleado, Bruner entiende el formato como un pauta estandarizada de interacción entre el niño y el adulto, la cual tiene unas funciones delimitadas que son reversibles, que incluyen no solamente acciones si no la información que organiza, dirige y completa esa acción, estas acciones a su vez se organizan en grupos que son considerados como módulos que construyen la interacción social, y a medida que esta abstracción va creciendo, los formatos se liberan de esquemas específicos y comienzan a ser utilizados en situaciones diferentes, volviéndose cada vez más complejos y con capacidad para incorporar otros medios y estrategias (lingüísticas, simbólicas, etc.) para la consecución de determinados objetivos, estos formatos utilizan la matriz cultural del niño para integrar las intenciones comunicativas que este posee.

Bruner postula en su teoría del desarrollo cognitivo, que los procesos conceptuales que dan continuidad al desarrollo, son procesos comunes a la mente en general y al lenguaje en específico, que tienen un carácter social que comparten en la comunicación prelingüística y la comunicación lingüística; los niños y los adultos seleccionan y construyen sus propios contextos a través de formatos especializados del entorno que son estructurados a partir de un proceso de convencionalización y simbolización. Es el aprendizaje adecuado en contextos apropiados de educación que estén determinados por adelantos tecnológicos en el uso de la mente, lo que puede acelerar el desarrollo cognitivo del niño, en donde debe estimular tempranamente las capacidades mentales del hombre y en donde la sociedad debe:

Convertir los objetos de conocimiento (...) en un formato que pueda ser dominado por los no iniciados (...). La incapacidad del hombre moderno para entender las matemáticas y las ciencias no depende tanto de una atrofia en sus habilidades, como sí de nuestro fracaso por saber cómo enseñar estas materias (Bruner, 1988).

Cabe aclarar que Jerome Bruner en sus últimas obras se distancia de la psicología cognitiva (siendo el mismo iniciador de la *revolución cognitiva* acontecida en los años cincuenta). En palabras de Sampson (1993), Bruner:

Parte de un serio cuestionamiento de los fundamentos teóricos y epistemológicos de la escuela cognitiva y, armado de preceptos provenientes de la historia, la antropología y la filosofía contemporáneas, propone la radical reorientación de la psicología que conduzca a la fundación de una disciplina psicológica interpretativa que el sugiere sea bautizada como psicología cultural (Pp. 3).

El culturalismo de Bruner se basa en la posición teórica de que la mente no podría existir si no fuera por la cultura, ya que la evolución filogenética de la mente homínida se desarrolla gracias a la realidad representada por el simbolismo compartido entre los integrantes de una comunidad, en la que la vida social y tecnológica es organizada y atravesada por este mismo simbolismo, el cual es elaborado, reforzado, transformado, compartido y transferido a las generaciones sucesivas de la especie humana.

Las personas tienen entonces una capacidad (que es limitada) para asimilar información del entorno, y a medida que el desarrollo acontece, el hombre separa sus acciones de la influencia de la naturaleza y de los estímulos del medio, esta independencia se da con la aparición del pensamiento, con la cual se entra al mundo de las representaciones y de las realidades relativas; para Bruner el desarrollo no es entonces un aumento gradual cuantitativo de asociaciones estímulo - respuesta, sino que es una cuestión de esfuerzos y descansos (Posada, 1993).

Concluyendo y dando respuesta a los postulados propuestos inicialmente, se podría reflexionar que la teoría del desarrollo de Bruner, es una teoría que integra aspectos organicistas y mecanicistas, que bautiza a la cultura, el lenguaje y la educación como factores determinantes del desarrollo, además podría clasificarse en el medio del enfoque psicogenético y sociogenético, una especie de enfoque psicosociogenético.

Resaltando finalmente algunas definiciones y aspectos críticos que fundamentan la teoría del desarrollo de Bruner, se debe retomar el concepto de andamiaje, el cual se inscribe en la teoría sociohistórica y que *“consiste en una estructura de sostenimiento de las prácticas de aprendizaje que permite que el aprendiz se involucre en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias individuales”* (Mateos, 2002), a través de las cuales se podrá desempeñar gracias al soporte de la persona experta a la cual se le ha denominado *andamiaje* (Bruner, 1986, 1988 & 1997). Esta ayuda se proporciona para que el

aprendiz pueda ir más allá de sus habilidades, utilizando al maestro como la *condición vicaria* para su propio desarrollo (Bruner, 1985), pero es el aprendiz en últimas quien construye su propio camino, sus propias construcciones, su propio desarrollo. El andamiaje, y si lo especificamos aún más, el andamiaje cognitivo, es de naturaleza temporal y permite que los aprendices desarrollen y adquieran nuevas competencias para desenvolverse en su cultura específica y a su vez sirvan de andamios para otros aprendices en el futuro, este concepto se relaciona estrechamente con *la zona de desarrollo próximo* o *zona potencial de desarrollo* propuesto por Vygotsky.

Para finalizar, y si por alguna razón se debiera criticar esta propuesta del desarrollo humano elaborado por Bruner, se podría argumentar que se hace una excesiva universalización del proceso de educación enfocado en la escolaridad para el adecuado desarrollo del ser humano, que no se tiene en cuenta factores emocionales, sentimentales y pulsionales del hombre y que no se le da una importancia relativa a las bases filogenéticas de la especie. Sin embargo, estas solo serían conjeturas simples y se necesitaría un estudio de análisis de contenido de las obras de Bruner para comprobar estas suposiciones, lo cual se podría realizar en estudios futuros.

Referencias

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

----- (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. En: J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

----- (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

----- (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa

----- (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata.

----- (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J., & Goodman, C. (1947). Value as need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 33 - 44.

Bruner, J., Goodnow, J., & Austin, G. (1956). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Morata.

Bruner, J., & Kenney, H. (1966). The development of the concepts of order and proportion in children. En: J.S. Bruner, R.R. Olver, P.M. Greenfield et al. (Ed.), *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley.

Carballo, S. (2006). Desarrollo humano y aprendizaje: Prácticas de crianza de las madres jefas de hogar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6 (2), 1 – 19.

Cuellar, O., & Moreno, F. (2009). Del crecimiento económico al desarrollo humano. Los cambiantes usos del concepto de desarrollo en América Latina, 1950-2000. *Sociológica*, 24 (70), 83 – 114.

Domínguez, L. (2006). *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. México: Interamericana.

Domínguez, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4 (1), 69 - 76.

Escalera, M. (2007). *Jerome Bruner*. Recuperado de <http://www.escuelasparticulares.org.mx>

Fernández, S. (2010). La política social ante el desarrollo humano sostenible. Propuestas de renovación teórica. *Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social*, 4 (8), 1 – 15.

Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 8 (23), 119 – 138.

Mateos, P. (2002). *El andamiaje en los procesos sociales de los chicos y chicas en situación de calle*. Ponencia presentada en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

Max-Neff, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Nordan-Comunidad.

Kon, I. (1990). *Psicología de la edad juvenil*. Cuba: Pueblo y Educación.

Palenque, G., Gamboa, J., & Dávalos, F. (2007). Desarrollo de la embriología como ciencia. *Revista Cuadernos*, 52 (1), 125 – 129.

Posada, J. (1993). Jerome Bruner y la educación en adultos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, 32, 49 - 54.

Sampson, A. (1993). *La Psicología Cultural. Reflexiones en torno a Jerome Bruner*. Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle, Santiago de Cali.

Segovia-Nieto, L., & Yañez-Canal, J. (2011). El conocimiento y el desarrollo humano; un debate desde la antropología y la psicología. *Revista de Psicología GEPU*, 2 (1), 130 - 148.