

# LA COMPRENSIÓN TEMPRANA DE REPRESENTACIONES PICTÓRICAS. UNA LECTURA DESDE LA OBRA DE ÁNGEL RIVIÈRE \*



Early Understanding of Pictorial Representations. A Reading from Ángel Rivière's Work

A compreensão precoce de representações pictóricas. Uma leitura desde a obra de Ángel Rivière

RECIBIDO: 8 DE AGOSTO DE 2014

EVALUADO: 27 DE AGOSTO DE 2014

ACEPTADO: 21 DE OCTUBRE DE 2014

Florencia Mareovich (Argentina)  
Doctora en Psicología  
Instituto Universitario del Gran Rosario  
mareovich@irice-conicet.gov.ar



## RESUMEN

El desarrollo de la comprensión de representaciones pictóricas es un largo camino que los niños transitan durante sus primeros años de vida. En este recorrido, los niños adquieren nuevas habilidades acompañados por sus figuras de crianza. Ángel Rivière resalta la importancia de la experiencia social para el desarrollo cognitivo infantil, sin dejar de lado el sustento biológico que lo hace posible. El presente artículo tiene como objetivo articular conceptos introducidos por Ángel Rivière con hallazgos de investigaciones recientes y elaboraciones teóricas en torno al desarrollo de la comprensión de imágenes. Con este fin, en este artículo se analiza el desarrollo de las funciones mentales y el concepto de suspensión semiótica concebidos por el autor.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo, imágenes, suspensión semiótica, funciones mentales.

## ABSTRACT

The development of the pictorial representation understanding is a long path that children follow throughout their first years. Within this road, children learn new abilities guided by their raising role models. Ángel Rivière highlights the importance social experience has for the child cognitive development without putting aside the biological support that makes it possible. This article aims to articulate concepts introduced by Ángel Rivière with findings in recent researches as well as theoretical works regarding the development of image understanding. To this aim, this article analyzes the development of mental functions and the semiotic suspension concept developed by the author.

**KEYWORDS:** Development, images, semiotic suspension, mental functions.

## RESUMO

O desenvolvimento da compreensão de representações pictóricas é um longo caminho que as crianças transitam durante os seus primeiros anos de vida. Em este percurso, as crianças adquirem novas habilidades acompanhadas pelas suas figuras de criação. Ángel Rivière resalta a importância da experiência social para o desenvolvimento cognitivo infantil, sem deixar de lado o sustento biológico que o faz possível. O presente artigo tem como objetivo articular conceitos introduzidos por Ángel Rivière com achados de pesquisas recentes e elaborações teóricas em torno ao desenvolvimento da compreensão de imagens. Com esta finalidade, em este artigo se analisa o desenvolvimento das funções mentais e o conceito de suspensão semiótica desenvolvidos pelo autor.

**PALAVRAS CHAVE:** desenvolvimento, imagens, suspensão semiótica, funções mentais.

## PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Mareovich, F. (2014). La comprensión temprana de representaciones pictóricas. Una lectura desde la obra de Ángel Rivière. *Panorama*, 8(15), 9-21.

\* Quiero expresar mi agradecimiento a Olga Peralta por sus aportes teóricos a la discusión de este artículo. Además, quisiera agradecer especialmente a Silvia Español por acercarme a este autor maravilloso, Ángel Rivière, en el Seminario Desarrollo Cognitivo dictado en la Universidad de Buenos Aires (Argentina).

A lo largo de su desarrollo, el ser humano va adquiriendo habilidades para conectarse con otros seres vivos. Una comunicación efectiva con el entorno no solo les permitirá a los recién llegados aprender y desarrollarse, sino que también les permitirá sobrevivir. El mundo humano es esencialmente simbólico, y es estrictamente necesario que los participantes de la cultura manejen una amplia gama de símbolos, como palabras, imágenes, números, gestos, etc. Los símbolos fueron construidos a través de la historia de la humanidad, los cuales transformaron profundamente las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los hombres, y nos constituyeron como seres simbólicos.

El objetivo de este trabajo es repensar los hallazgos de investigaciones referidas a la comprensión temprana de objetos simbólicos y las propuestas teóricas en esa área a la luz de los postulados de Ángel Rivière. Específicamente, articula la teoría sobre el desarrollo de la mente humana y el concepto de *suspensión semiótica* elaborados por Rivière con el desarrollo de la comprensión de representaciones pictóricas.

Resulta interesante esta integración, ya que actualmente en psicología del desarrollo las investigaciones abordan temas cada vez más puntuales, en las cuales se destacan las habilidades y los desarrollos en dominios cada vez más específicos del conocimiento. Sin embargo, a veces cuesta tener una visión global del niño en desarrollo. En este sentido, este trabajo intentará integrar las investigaciones en un dominio específico: el desarrollo de la comprensión de imágenes, con otros desarrollos que abordan problemas más generales del mundo de la infancia.

Se introducirá brevemente el desarrollo de la comunicación en los primeros años de vida, poniendo énfasis en los procesos de intersubjetividad primaria, secundaria y terciaria. A continuación, se presentarán algunas investigaciones relacionadas con el desarrollo de la comprensión simbólica describiendo tres fases: fase precursora, de inicio y de perfeccionamiento. Asimismo, se expondrán las características de dos postulados importantes de la obra de Rivière: el concepto de suspensión semiótica y el postulado acerca de las funciones mentales, articulándolo con la comprensión simbólica de imágenes. Para finalizar, se explicitará una pequeña reflexión a modo de cierre.

## LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA: EL COMIENZO DE LA COMUNICACIÓN CON OTROS

Imaginemos por un momento que somos un bebé recién nacido. Hasta hace unos instantes vivíamos en plena oscuridad y salimos de ella para encontrarnos con una multiplicidad de nuevos estímulos: luces, colores, elementos que se acercan y se alejan. También escuchamos sonidos, algunos conocidos —pues ya los escuchábamos en el lugar donde estábamos—, otros novedosos. Experimentamos sensaciones que provienen de nuestro interior y del exterior. Sentimos hambre, frío, calor, alguna que otra molestia o incomodidad. Podemos notar que nos tocan, nos acarician, nos levantan. De repente, movemos una mano, sentimos y vemos ese movimiento. Comienza una gran aventura: la aventura del desarrollo. Con la ayuda de nuestras figuras de crianza, podremos desplegar una rica dotación genética que refleja miles de años de desarrollo filogenético (Gómez, 2007; Rochat, 2004; Tomasello, 1999).

El bebé es un ser inmaduro, indefenso, que depende de sus padres para obtener alimento, calor, cuidado. Gómez (2007) señala que esta inmadurez es una invitación al desarrollo cognitivo que da lugar a un periodo de juego, enseñanza, exploración y experimentación. El bebé completa el desarrollo de su sistema nervioso mediado por los padres y su entorno durante la ontogenia. Este proceso le otorga gran flexibilidad cognitiva y comportamental. El andamiaje psicológico de los padres está omnipresente desde el nacimiento (Bruner, 1972; Español, 2008; Papoušek, 1996; Rochat, 2004).

Los recién nacidos están orientados socialmente (Enesco, 2012; Español, 2010; Rivière, 1986/2003; Rochat, 2004; Tomasello, 1999, 2000, 2008). Los bebés cuentan con la predisposición a ser atraídos por parámetros perceptuales que caracterizan a las personas. Prefieren figuras que se asemejan perceptualmente al rostro humano y sonidos similares a la voz humana. También se sienten atraídos hacia parámetros que caracterizan los modos de actuar de las personas (Español, 2008; Rivière, 1986/2003; Rivière, 2003b). Estas habilidades no aprendidas posibilitan la interacción íntima con las figuras de crianza desde el nacimiento (Dissanayake, 2000a, 2000b; Español, 2008; Español, 2010; Rochat, 2004). Además, los bebés están programados biológicamente para comenzar, poco a poco, a comportarse como los demás miembros de su especie. A este fenómeno

Ángel Rivière lo denominó *programas de sintonización* (Rivière, 1986/2003; Rivière, 2003c).

Los adultos también poseen mecanismos de sintonización y armonización (Rivière, 1986/2003). Los padres pueden leer el estado afectivo de sus hijos observando sus conductas y cuentan con un alto grado de empatía (Rochat, 2004; Stern, 1991). Desde el comienzo, los padres intentan comunicarse con sus bebés, y para atraer su atención, los estimulan de forma multisensorial ofreciendo información visual, táctil, propioceptiva, cinestésica. Es decir, los adultos despliegan una *performance*, estimulación multimedia compuesta por sonido y movimiento (Español, 2010).

#### *INTERSUBJETIVIDAD PRIMARIA*

Los bebés llegan al mundo dotados de sistemas expresivos reflejos que tienen significación para los adultos que los rodean: sonrisas, llantos, gestos de malestar o placidez (Papoušek, 1996; Rivière, 2003b). Estas expresiones, poco a poco, comienzan a responder de forma cada vez más precisa a las conductas de las personas que rodean a los bebés (Rivière, 1986/2003). Los primeros encuentros entre mamá y bebé se caracterizan por la intimidad y se despliegan en interacciones cara a cara. Esta intimidad les permite intercambiar estados emocionales, vínculo que Trevarthen (1982) denominó *intersubjetividad primaria*.

En estos primeros intercambios, los padres tienden a interpretar las conductas del bebé, a las cuales les atribuyen intenciones y significación humana. Si el niño llora, la mamá entenderá que este le está pidiendo alimento; si hace una mueca, podrá interpretar una risa cómplice. Para Rivière esta distorsión es favorecedora del desarrollo, ya que, gracias a esta atribución excesiva de intención y contenido, los padres se sitúan en una zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). Así, las figuras de crianza sirven de molde para el desarrollo de verdaderas intenciones, las que, según Rivière (1986/2003, 2003c), pueden ser atribuibles objetivamente al bebé cuando se acerca su primer año de vida.

#### *SUBJETIVIDAD SECUNDARIA*

La llamada *subjetividad secundaria* comienza a desplegarse aproximadamente a los nueve meses de vida. Este

tipo de vínculo ya no es solo diádico, sino que tiene un formato triangular sujeto-sujeto-objeto. Las miradas compartidas se extienden al entorno, con lo cual dan lugar a la atención conjunta. Ahora los bebés pueden señalar con la finalidad de pedir objetos o compartir experiencias (Español y Rivière, 2000). Asimismo, usan sus primeras etiquetas verbales aplicadas a objetos y personas (Español, 2008; Español et al., 2010) y producen conductas comunicativas, conductas deliberadas, ya que tienen algo que decir acerca de las cosas y los hechos que suceden a su alrededor. Entre los 8 y 12 meses, la comunicación ya es intencional. Esta intención de comunicarse con los otros es un requisito para el desarrollo simbólico infantil (Rivière, 1986/2003, 2003b, 2003c).

#### *INTERSUBJETIVIDAD TERCIARIA*

Durante el segundo año de vida, la comunicación del niño está mediada por diferentes tipos de símbolos. Desde el punto de vista lingüístico, los niños empiezan a entablar conversaciones narrativas comenzando a distinguir el yo y el otro en su discurso. Los símbolos no solo se refieren a objetos presentes, sino que representan objetos ausentes. Aquí existiría un nuevo tipo de vínculo: *intersubjetividad terciaria* (Bråten y Trevarthen, 2007). Entre los 3 y 6 años los niños pueden comprender los estados mentales de los otros, con lo cual se posibilita el desarrollo de una teoría de la mente (Español, 2008; Español, Español et al., 2010; Dissanayake, 2000a, 2000b). De este modo, serán capaces de participar plenamente en diferentes intercambios culturales si logran comprender y producir símbolos. Esto es posible gracias a los intercambios que el niño sostuvo con sus congéneres desde su nacimiento. En relación íntima con los sujetos cercanos a su entorno, el niño puede comprender las intenciones de los otros y actuar acorde con sus propias intenciones con fines comunicativos (Rivière, 1986/2003).

#### *DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE REPRESENTACIONES PICTÓRICAS*

Los símbolos son herramientas cognitivas que permiten ampliar la mente humana en tiempo y espacio (Vygotsky, 1978). La mayoría de nuestros aprendizajes están mediados por símbolos, y en todas las culturas existen sistemas simbólicos. Es característica del ser humano la posibilidad de utilizar múltiples símbolos, pudiendo crearlos, combinarlos, comprenderlos, y así

comunicar sentimientos, pensamientos y experiencias con ellos.

Para Rivière (1990), los símbolos no están simplemente relacionados con sus referentes, sino que los denotan o refieren. Por eso, son representaciones, y ocupan su lugar en ausencia de su referente. El concepto de *símbolo* formaría parte así del concepto más general de representación. Las posibilidades de simbolización del ser humano son infinitas y cualquier cosa, ya existente, ya creada para ese fin, puede convertirse en un símbolo. El requisito para el establecimiento de una relación simbólica es que alguien decida que una entidad va a tomar el lugar de una cosa diferente. Por lo tanto, el corazón del símbolo es la intencionalidad de su creador o transmisor, y comprender esta intencionalidad es el mayor desafío para los seres humanos (Bloom y Markson, 1998; Callaghan, 2005; DeLoache, 2004, 2005; Tomasello, 1999, 2000; Tomasello, Striano y Rochat, 1999).

Existen múltiples tipos de símbolos. Algunos de ellos pueden incluirse en la categoría de objetos simbólicos, como dibujos, fotografías, maquetas, mapas. Una de las características fundamentales de estos objetos es su doble realidad: son, a su vez, un objeto concreto y la representación de otra cosa diferente. La capacidad de usar objetos simbólicos como fuente de información requiere cierto nivel de flexibilidad cognitiva. Es decir, el ser humano debe mantener mentalmente activas dos representaciones mentales (DeLoache, 1987, 1991, 1995; Maita y Peralta, 2007; Martí, 2012; Sigel, 1978, 1997).

En el presente trabajo, nos centraremos en un tipo particular de objeto simbólico: las imágenes impresas. Las imágenes constituyen un engañoso problema, debido a que muchas de ellas (fotografías, dibujos figurativos) guardan una gran semejanza perceptual con el referente, y pareciera que la comprensión de este tipo de representaciones es sencilla y automática. Sin embargo, existe una enorme distancia entre la percepción de imágenes y su comprensión (Ittelson, 1996).

Los padres, al interactuar con sus hijos, suponen que estos comprenden fácilmente las imágenes, y no sería necesaria una enseñanza directa sobre su comprensión y utilización simbólica. Tomando palabras de Ángel Rivière (1986/2003), esto es claramente un caso de *fuga hacia adelante*: atribuir capacidades a los bebés y niños

que aún no han adquirido. De este modo, el aprendizaje de las imágenes se da de forma implícita en situaciones en las que, en general, el foco de la interacción son otros aprendizajes, como el aprendizaje del léxico (Martí, 2003). Solo poco a poco los niños pequeños averiguan en qué consiste la naturaleza de las imágenes y cómo se utilizan (DeLoache, 1991; 1995; DeLoache y Burn, 1994; DeLoache, Pierroutsakos y Troseth, 1996; DeLoache et al., 1998).

Callaghan (2008), Callaghan y Rochat (2008), Rochat y Callaghan (2005) han descrito un modelo que reconoce tres fases en el desarrollo simbólico de la comprensión y utilización de representaciones pictóricas. Por empezar, los niños transitarían una fase precursora, luego una fase de inicio o fase simbólica propiamente dicha y, por último, una fase de perfeccionamiento. Callaghan afirma que el apoyo y la interacción social son los motores para propulsar el desarrollo a través de los tres niveles de comprensión simbólica.

#### *FASE PRECURSORA*

Existen evidencias de que a edades tempranas los bebés pueden distinguir entre objetos tridimensionales y bidimensionales y establecer relaciones entre objetos y referentes (DeLoache, Strauss y Maynard, 1979). Otros estudios también reportan la diferenciación entre fotografías y referentes a edades tempranas (Barrera y Maurer, 1981; DiFranco, Muir y Dodwell, 1978; Rose, 1977). Callaghan (2008), Callaghan y Rochat (2008), Rochat y Callaghan (2005) reconocen estas habilidades tempranas de reconocimiento, señalando que son protagonistas de una fase particular dentro del desarrollo simbólico de la comprensión de imágenes: la fase precursora. Esta etapa sienta las bases para la posterior comprensión referencial entre imagen y referente. Por tanto, en este momento se desplegarían las habilidades en relación con el reconocimiento perceptual y la distinción entre imágenes y referentes, habilidades que requieren escaso aprendizaje. También intervienen capacidad de razonar por analogía, es decir, de detectar similitudes entre diferentes entidades.

En esta etapa, los bebés comenzarían a detectar la intención comunicativa de los otros seres humanos que los rodean. Es decir, los niños detectarían cuál es el objetivo del transmisor de un determinado mensaje. Este proceso es el requisito pragmático de todo desarrollo simbólico

y marcaría un cambio en los modos de relación e interacción entre el bebé y el mundo que lo rodea (Rivière, 1986/2003). En este sentido, los niños comienzan a imitar las acciones que estos realizan con las fotografías.

A pesar de las capacidades perceptuales, los niños pequeños tienen dificultades en comprender de qué se trata la relación entre la representación y su referente. Por este motivo, también se ha llamado esta etapa temprana *presimbólica* (Salsa y Vivaldi, 2012). Tanto padres como investigadores han informado de manera informal que los niños confunden una foto con su referente tratando de tomar los objetos representados en fotografías (Murphy, 1978; Ninio y Bruner, 1978; Perner, 1991; Wener y Kaplan, 1963). Perner (1991) describe cómo su niño de 16 meses intentaba introducir su pie en la foto de un zapato. Estudios experimentales también evidencian este fenómeno, por ejemplo DeLoache et al. (1998) encontraron que hasta los 18 meses los niños trataban de tomar los objetos representados en imágenes.

La manipulación temprana de imágenes reflejaría que los niños, si bien reconocen los objetos representados, no comprenden de qué manera se vincula una imagen con su referente (DeLoache et al., 1998, 1996; Troseth, Pierroutsakos y DeLoache, 2004). Se podría afirmar que los bebés y niños muy pequeños están preparados para percibir imágenes, lo que no significa que comprendan su estatuto simbólico. La percepción de imágenes implica un proceso de detección de similitudes superficiales entre la representación y el referente. Por el contrario, comprender el papel representacional de estas entidades implica la decodificación de la información presente en ellas y la correcta vinculación de estos estímulos con los objetos presentes en la realidad (Ittelson, 1996). Es decir, mientras que el primer proceso solo requiere habilidades de reconocimiento perceptuales, según algunos autores innatas o con muy poca necesidad de aprendizaje, la segunda requiere un entramado de habilidades cognitivas, sociales y perceptuales para llevarse a cabo (Sigel, 1978, 1997).

#### *FASE DE INICIO*

Gracias a la exposición cotidiana a las imágenes, al año y medio de vida los niños adquieren experiencia y decrece la manipulación de las imágenes, lo que puede inhibir el movimiento de prensión (DeLoache, 2005). Ahora pueden distinguir entre espacio gráfico y realidad

gracias a la observación de las diferentes actividades que hacen los adultos con las imágenes: las miran, las señalan, indican objetos presentes en ellas. El niño comienza a comprender la función referencial de las representaciones figurativas, entendiendo que los objetos y personas representados en ellas existen en el mundo real (Martí, 2003). Esta fase es denominada fase de inicio (Callaghan, 2008; Callaghan y Rochat, 2008; Rochat y Callaghan, 2005).

Numerosas investigaciones, que utilizan diferentes tipos de tareas, han encontrado que los niños pueden comprender la relación que une un objeto con su referente entre los 18 y 30 meses. Estas investigaciones han utilizado tareas de búsqueda (DeLoache y Burns, 1994; Peralta y Salsa, 2009), de correspondencia (Harris, Kavanaugh y Dawson, 1997), de aprendizaje de palabras (Ganea et al., 2009; Ganea, Bloom y DeLoache, 2008; Preissler y Carey, 2004; Mareovich, 2014; Mareovich y Peralta, 2014).

A pesar de los grandes avances en esta etapa, la comprensión referencial de imágenes en niños es frágil, y se ve afectada por múltiples variables que actúan en conjunto (DeLoache, Peralta y Anderson, 1999), tales como la similitud perceptual entre el símbolo y el referente, la instrucción o información otorgada por el adulto que andamia el aprendizaje y la experiencia simbólica. Es decir, la comprensión referencial de imágenes por parte del niño dependerá de la relación entre estos factores, en cuán parecido es el símbolo al referente, en las pintas que otorga el adulto en la interacción y en la experiencia que posea el niño con este tipo particular de símbolo.

#### *FASE DE PERFECCIONAMIENTO*

Alrededor de los 3 años, la conciencia pictórica es genuinamente referencial. Los niños pueden comprender la gran paradoja de la identidad simbólica: la asimetría. Comprenden que la foto de una manzana “es una manzana”, pero, al mismo tiempo, “no es una manzana” (Rochat y Callaghan, 2005). Los niños van comprendiendo que lo que se plasma en la fotografía no es lo mismo que la realidad, aunque la imagen se corresponda a esta realidad.

Callaghan (1997, 2008), Callaghan y Rochat (2008), Rochat y Callaghan (2005) señalan una última etapa en el camino a la comprensión de imágenes, en la cual

se refinan o perfeccionan ciertas habilidades en relación con la producción, el uso y la comprensión. Los niños pueden ir más allá de la conexión entre símbolo y referente, prescindiendo de pistas visuales y lingüísticas para acceder a un *insight* (intuición) representacional. Esta flexibilidad se lograría gracias al perfeccionamiento de adquisiciones previas en relación con la comprensión de las acciones intencionales de los demás. En esta fase, los pequeños comienzan a comprender a los otros como agentes intencionales que tienen creencias, deseos y emociones.

En suma, el desarrollo del conocimiento sobre las imágenes implica un largo camino, en el cual ciertas habilidades individuales se despliegan en ricos contextos sociales de interacción. Asimismo, se puede resaltar que más allá de la comprensión de la función referencial, las imágenes pueden utilizarse para múltiples fines, y muchos de esos usos, por ejemplo la utilización de las imágenes para resolver problemas complejos, representar relaciones entre variables abstractas, realizar inferencias en relación con otros tiempos y otros espacios, requerirá un largo camino de aprendizaje que, en muchas ocasiones, necesita de prácticas formales de enseñanza.

### CREACIÓN DE SÍMBOLOS: LA SUSPENSIÓN SEMIÓTICA

Rivière distingue tres mecanismos de creación semiótica: uno de *analogía*, uno de *suspensión* y uno *arbitrario*. En su desarrollo teórico, se centra principalmente en la *suspensión*, la cual consiste en dejar algo sin efecto para crear significación en el espacio vacío de lo que no se efectúa. La suspensión posibilita que una acción o una representación dejen de tener efectos normales sobre el mundo físico o mental. Este mecanismo se desarrolla y complejiza a lo largo de la ontogénesis humana (Español, 2012; Rivière, 2003b; Rivière, 2003c; Rivière y Sotillo, 2003).

#### PRIMER NIVEL DE SUSPENSIÓN

Cerca de los 6 meses de edad, los niños tienden a manipular todos los objetos que tienen a su alcance. Los agarran, los agitan, los arrojan al suelo. En un *primer nivel de suspensión*, los niños dejan en suspenso estas actividades de manipulación de objetos y efectúan la acción de señalar. El gesto conduce al espectador hacia un objeto referente, el cual debe estar presente en el momento

de la interacción. Dan lugar a los gestos deícticos que sirven para referirse a algo de manera no verbal. Los niños se comunican por primera vez con el objetivo de modificar el mundo físico, por ejemplo para lograr que les alcancen un determinado objeto que señalan, o para compartir su mundo mental, llevando la atención del adulto hacia algo que les interesó y quieren compartir. Este mecanismo se desarrolla entre los 8 y 12 meses, y no es específico del ser humano (Español, 2012; Rivière y Sotillo, 2003).

#### SEGUNDO NIVEL DE SUSPENSIÓN

Los niños comienzan a suspender acciones instrumentales alrededor de los 18 meses. Estas acciones que fueron adquiridas en la interacción con la cultura a la cual el niño pertenece son complejas y están compuestas por secuencias de pequeñas acciones en relación. Se suspende una parte de esta acción para evocar el resto. La acción es interpretada como significativa porque ya no es eficiente, no produce efectos en el mundo físico. Estamos en un *segundo nivel de suspensión*, el cual da como resultado símbolos enactivos, símbolos en acción. Estos símbolos son plenamente comunicativos y surgen de la necesidad del niño de referirse a objetos, propiedades, situaciones o relaciones no presentes, de *representar*. El niño necesita comunicarse, pero no posee aún el lenguaje completo. Estos símbolos representan el punto máximo de expresión de los gestos *no* verbales. Son formas idiosincráticas que únicamente pueden ser comprendidas por un espectador que conozca el contexto de producción. Este mecanismo sí es específico del ser humano (Español, 2012; Rivière y Sotillo, 2003).

Rivière y Sotillo (2003) proveen un ejemplo que ilustra claramente el mecanismo implicado en el segundo nivel de suspensión. A los 18 meses su hijo soplabla reiteradamente un mechero apagado. Cuando el padre encendía el mechero, el niño sonreía satisfecho. Con esta acción de soplar que no es efectiva en el mundo real, el niño lograba comunicar a su padre el deseo de que este encienda el mechero para poder apagarlo efectivamente. Se crea así una forma semiótica espontánea, creada en un momento por el niño para satisfacer la necesidad de comunicarse con su padre, quien puede interpretar la acción gracias a su contexto de producción.

Con respecto a la producción y comprensión de imágenes figurativas, se podría pensar que el mecanismo que

estaría en juego sería fundamentalmente la analogía. El dibujo y la fotografía representan de manera análoga a los referentes. Símbolo y referente tienen similitudes perceptuales importantes. Sobre la comprensión de imágenes, se ha demostrado que a edades tempranas la similitud perceptual entre el símbolo y el referente es una variable que facilita la comprensión simbólica o *insight* representacional (Callaghan, 2000). En otras palabras, la analogía facilita el conocimiento —al comienzo implícito, que luego puede explicitarse— de que símbolo y referente se encuentran relacionados. Sin embargo, la comprensión de imágenes es un proceso complejo que no puede explicarse solo por este mecanismo. Es posible que la suspensión funcione como mecanismo facilitador en el desarrollo de la comprensión de imágenes y otros objetos simbólicos.

Los niños muy pequeños tienden a manipular las fotografías tratando de tomar los objetos que figuran en ellas. El problema aquí radicaría en la imposibilidad de inhibir una acción que no sería efectiva en el mundo real, ya que es imposible asir una manzana plasmada en una fotografía (DeLoache, 2005). La suspensión de conductas manipulativas posibilitaría al niño distanciarse de la dimensión concreta de este objeto simbólico para poder acceder a su dimensión representacional. La posibilidad de suspender acciones sobre el objeto simbólico incrementa la distancia mental (Sigel, 1997), la que, a su vez, facilita el *insight* representacional (DeLoache y Marzolf, 1992). Además, al estar en contacto cotidiano con las fotografías, el niño aprende que su función cultural es ser objetos de contemplación y no de acción, y las conductas que pueden desplegarse sobre ellas son, entonces, contemplativas.

#### TERCER NIVEL DE SUSPENSIÓN

En un *tercer nivel de suspensión*, el niño suspende representaciones primarias. De esta forma, puede sustituir las propiedades reales de los objetos por otras. El niño suspende categorías de objeto investidas culturalmente, que adquirió en la interacción con dichos objetos mediada por los adultos. Esto posibilita, por ejemplo, la sustitución simbólica en el juego de ficción, el cual surge alrededor del segundo año de vida. En el juego de ficción, entran en escena dos tipos de representaciones: una literal, que serían las representaciones primarias, y otras representaciones secundarias o *metarrepresentaciones*, posibilitadas por la suspensión de relaciones

de referencia entre las representaciones primarias y las cosas o acontecimientos del mundo. Así, el niño puede jugar a peinarse con un lápiz o a hablar por teléfono con el control remoto del televisor. Al principio, los objetos que se utilizan como sustitutos deben parecerse, pero, con el tiempo, los niños podrán utilizar como sustitutos objetos que son perceptualmente muy diferentes de los objetos que evocan en el juego (Español, 2004, 2012; Rivière, 2003c).

En este sentido, la suspensión primaria de ciertas representaciones también puede contribuir a la comprensión de imágenes. Es claro que existen fuertes similitudes perceptuales entre un objeto simbólico y su referente; ciertas propiedades del símbolo remiten a propiedades específicas del referente. No obstante, la comprensión de fotografías y dibujos no se basa solo en la posibilidad de detectar similitudes. Para acceder a una comprensión cabal de estos objetos simbólicos, el niño deberá detectar también las diferencias que existen entre el símbolo y el referente. Es necesario que comprenda que no todas las características del referente se aplican a la imagen. Una fotografía de un oso de peluche no es suave, al igual que un dibujo de un helado no es frío. En este sentido, no todas las características de la fotografía o del dibujo se aplican al referente. Las representaciones pictóricas se presentan en un plano bidimensional y los referentes en tres dimensiones. Es decir, el niño deberá suspender ciertas propiedades tanto del símbolo como del referente para comprender su identidad simbólica.

#### CUARTO NIVEL DE SUSPENSIÓN

En un *cuarto nivel de suspensión* se aplica el fenómeno de suspensión a las representaciones mismas: se deja en suspenso el significado primero de las palabras y se crea una metáfora. Por lo tanto, este mecanismo es el que posibilita la comprensión por parte del niño de mecanismos de doble semiosis característicos de las metáforas. Si bien el mecanismo de suspensión no está presente en la adquisición del lenguaje, este puede aplicarse a las palabras (Español, 2012; Rivière, 2003a, 2003c).

Para Rivière solo cuando se ha adquirido el núcleo estructural del lenguaje se pueden crear metáforas. Esto se debe a que en el corazón de una metáfora se encuentra una anomalía semántica, una violación al significado intrínseco de una palabra. Por ejemplo, “Por un árbol camina una nuez, camina y camina sin pies”, aquí hay

una clara anomalía porque las nueces no son seres animados, por lo tanto no pueden subir a los árboles. Para comprender esta metáfora, el niño debe detectar la anomalía y luego resolver el siguiente problema: ¿cuál es el significado de esa frase? (Rivière, 2003a). Podríamos pensar que la capacidad de producir suspensiones a este nivel posibilita la creación o comprensión por parte del ser humano de metáforas pictóricas o visuales. Estas metáforas están presentes en distintas manifestaciones artísticas, como la pintura, la fotografía, el cine y la publicidad. Si bien no existe una postura unificada acerca de estos fenómenos, muchos especialistas sostienen que la metáfora puede desplegarse fuera del lenguaje (Carroll, 1994; Forceville, 2008; Kaplan, 1992).

### **DESARROLLO DE LA MENTE HUMANA: FUNCIONES MENTALES**

Rivière (2003b, 2003c) plantea que en una situación educativa los seres humanos realizamos funciones mentales simultáneas. Estas funciones varían, entre otras cosas, en los siguientes aspectos: condicionamiento genético, susceptibilidad interactiva, especificidad de la especie, antigüedad filogenética, eficiencia de cómputo, dependencia de la conciencia, carácter simbólico, exigencia atencional, modularidad, modo de desarrollo, localización neural, dependencia cultural, dependencia de los periodos críticos, prioridad en la ontogenética y flexibilidad. En el desarrollo humano, hay una cierta organización temporal que constituye las funciones tipo 1, 2, 3 y 4. Para desarrollar este apartado, tomamos como referencia los siguientes trabajos de Rivière (2003b y 2003c).

#### *FUNCIONES MENTALES TIPO 1*

Las *funciones tipo 1* aseguran la estabilidad básica del sistema cognitivo. Están vinculadas con procesos perceptivos. Solo requieren un mínimo *input* físico, ya que están descritas y prescritas en el genoma; se van a realizar con una altísima independencia de las condiciones culturales, ambientales o sociales. Un ejemplo de estos procesos es el establecimiento de constantes de brillo por el sistema ocular. Definen procesos que no son susceptibles de influencia educativa, a pesar de que si no se dieran esos primeros tipos de funciones sería imposible aprender. Son procesos totalmente inconscientes, computacionalmente muy complejos, eficientes y rápidos, que no requieren que pongamos nuestra atención sobre

ellos. Estos procesos son filogenéticamente inespecíficos del hombre, muy antiguos y de un poder adaptativo muy alto. Están claramente localizadas en el sistema nervioso, y pueden, por ejemplo, definir qué estructuras corticales nos permiten percibir estímulos visuales, auditivos o táctiles.

#### *FUNCIONES MENTALES TIPO 2*

El desarrollo de las *funciones tipo 2* requiere una mínima interacción con el medio, es decir, un proceso de aprendizaje que se da en un intercambio más activo con el mundo físico, pero no requieren relación con otros seres humanos. Tales funciones no son específicas del hombre, sino que las compartimos con otros animales. Sin embargo, sí es específico del ser humano el modo en que este produce funciones tipo 1 y 2. Un ejemplo claro es el desarrollo de la noción de objeto permanente. Estas nociones están determinadas por el genoma, pero en menor grado que las funciones tipo 1, y son levemente más conscientes de estas. Se lleva a cabo en un periodo del desarrollo muy preciso, el cual es la fase crítica de las funciones tipo 1 y 2 hasta los 18 meses.

#### *FUNCIONES MENTALES TIPO 3*

El proceso por el cual el individuo desarrolla funciones tipo 3 es denominado por Ángel Rivière *proceso de humanización*. Las funciones que aquí se desarrollan son las que diferencian a los humanos de otros animales. El autor las define como híbridos que implican el formateo cultural de funciones definidas por el genoma. Tienen una localización clara en la corteza cerebral, por ejemplo el lenguaje, pero puede haber una leve variación individual. El niño incorpora artificios culturales; su mente ha sido preparada biológicamente para ello. Ejemplos de estas funciones son el lenguaje oral, formas de simbolización, formas de ficción y capacidades mentalistas. El lenguaje oral se adquiere con extremada facilidad y relativamente escasas diferencias individuales en un periodo extremadamente breve. Sin embargo, el desarrollo lingüístico sin lugar a dudas debe estar acompañado por una rica experiencia cultural.

Estas funciones se desarrollan siempre mediadas por otro ser humano, en contextos interactivos de crianza. Son posibilitadas por los vínculos primarios entre los padres y sus bebés, un vínculo íntimo cargado de emoción. Requieren un aprendizaje, pero este no es ni



explícito ni consciente. Los niños descubrirán acompañados por los adultos, en un contexto de crianza, sin ser conscientes de ello, la capacidad de comprender y producir símbolos. Ni los adultos son conscientes de que están enseñando algo ni los niños son conscientes de estar aprendiendo. El periodo crítico para el desarrollo de las funciones tipo 3 es entre los 18 meses y los 5 años. Sin embargo, estos límites temporales son más difusos que en las funciones previas.

#### *FUNCIONES MENTALES TIPO 4*

Las *funciones tipo 4*, al igual que las funciones tipo 3, no están determinadas por el genoma, sino que se hallan posibilitadas por este. Siempre suponen funciones tipo 3. Son recientes en la historia de la humanidad, no tienen un desarrollo filogenético sino histórico, permiten acumular y transmitir producciones culturales. Un ejemplo de este tipo de funciones es el aprendizaje de la lectoescritura, de una segunda lengua o de operaciones aritméticas. Estas funciones requieren un aprendizaje declarativo dirigido a la interiorización por parte del aprendiz de contenidos culturales. El adulto es consciente de que quiere enseñar a un niño un contenido preciso. Es decir que se dan en contextos educativos específicos que requieren gran exigencia atencional por parte del educador y del alumno, y un alto grado de formalización y explicitación. A pesar de tener una alta dependencia de la conciencia, ni siquiera en este tipo de funciones tenemos acceso a todo el proceso mental. En estas funciones, existen grandes diferencias individuales. La cultura determina un periodo para su desarrollo que va desde los 5 hasta los 16 años aproximadamente. Este es el periodo de escolarización obligatoria en la mayoría de las culturas.

#### *INTERACCIÓN DE LAS FUNCIONES MENTALES EN LA COMPRENSIÓN PICTÓRICA*

En el uso pleno de representaciones pictóricas, entrarían en juego funciones tipo 1, 2, 3 y 4. Una parte de la relación con las imágenes implica el desarrollo de funciones perceptuales, funciones tipo 1 determinadas genéticamente, como la detección de colores, contrastes y brillos. Además, requiere ciertas habilidades que podríamos categorizar como funciones tipo 2; estas podrían ser, por ejemplo, la detección de la noción de profundidad y volumen. Estas nociones se aprenderían en relación con el medio físico, y posibilitarían comprender las

diferencias entre objetos bi- y tridimensionales. Esta distinción es previa a la comprensión simbólica de las imágenes. En los primeros momentos de vida, periodos críticos para el desarrollo de funciones tipo 1 y 2, no podríamos hablar de comprensión simbólica plena de las imágenes; estaríamos en la fase precursora (Callaghan, 2008; Callaghan y Rochat, 2008; Rochat y Callaghan, 2005).

Los primeros indicios de comprensión pictórica propiamente dicha se evidencian con el desarrollo de las funciones tipo 3, que podría corresponderse con el comienzo y desarrollo de la fase de inicio. En los primeros contactos de los niños con imágenes, los padres enseñan implícitamente a utilizar estos objetos simbólicos (Martí, 2003). El desarrollo de la comprensión temprana de imágenes no requiere ni conciencia por parte del aprendiz ni por parte del adulto que enseña. Sin embargo, no puede desarrollarse fuera de un contexto interactivo. Sin embargo, para poder utilizar plenamente representaciones pictóricas en interacciones culturales, por ejemplo en ámbitos educativos, se requiere un aprendizaje explícito y sistemático acerca del uso de estos objetos simbólicos; es decir, se requiere un perfeccionamiento de las habilidades simbólicas desarrolladas previamente. Estas habilidades adquiridas pueden ser categorizadas como una función tipo 4, por ejemplo aprender geografía utilizando un mapa, aprender anatomía utilizando un dibujo del cuerpo humano, conocer un hecho histórico basándonos en material fotográfico, interpretar una tabla o un gráfico de barras (Martí, 2003; Pérez-Echeverría, Martí y Pozo, 2010; Pérez-Echeverría y Sheuer, 2009).

#### *CONSIDERACIONES FINALES*

Conocer, explicar o describir el desarrollo humano ha sido uno de los más grandes retos de la psicología. ¿Qué camino debe recorrer el cachorro humano para convertirse en un hombre? ¿El bebé nace desprovisto de toda capacidad para relacionarse con los otros y actuar sobre el mundo que lo rodea? El niño sería, entonces, un contenedor vacío que deberá ser llenado, o un trozo de masa pasivo que será moldeado en las interacciones con el entorno físico y social. O, por el contrario, ¿llega al mundo totalmente listo para interpretar el entorno e interactuar con él? En este caso, sería solo cuestión de tiempo para que el recién llegado crezca como una plantita y despliegue toda su dotación genética.

La visión de Ángel Rivière acerca del desarrollo cognitivo es muy valiosa, ya que se sitúa en el punto intermedio de estas dos posturas opuestas. Para este autor, el niño nace con un bagaje innato que lo prepara para la relación con el mundo físico y social. No es un ser pasivo que recibe información y es moldeado por el mundo que lo rodea. Sin embargo, esta dotación innata no serviría de mucho sin una experiencia mediada por otro ser humano que le otorgue significación a sus acciones (Rochat, 2004). En un contexto íntimo, en el cual dos subjetividades se encuentran y conectan, el niño desplegará todo su potencial.

Actualmente, los psicólogos del desarrollo nos abocamos a desentrañar preguntas cada vez más específicas: ¿de qué manera los niños comprenden la función referencial de imágenes?, ¿cuáles son las características de las interacciones entre una mamá y su bebé a través de distintos dispositivos simbólicos?, ¿cómo aprenden los niños distintos tipos de palabras?, ¿cómo desarrollan los seres humanos una teoría de la mente? A veces resulta muy difícil pensar al niño como un ser global, como un ser humano, y no contemplarlo como una suma de habilidades o funciones mentales.

Por su parte, Rivière ha aportado una visión integral del niño en desarrollo. Sus pensamientos nos permiten concebir el desarrollo cognitivo como un proceso complejo en el cual un ser humano se constituye como un ser biológico, social, cognitivo y emocional. Este proceso requiere, por un lado, una rica dotación biológica y cultural, y por otro un ambiente social facilitador. Es decir, el niño se desarrolla en relación con otros seres humanos, pero no en relación con cualquier otro ser humano, sino que se desarrolla en el seno de relaciones con personas emocionalmente significativas para él.

Un reto para los psicólogos del desarrollo actuales es, a pesar de indagar o investigar problemas en dominios específicos del conocimiento, no perder de vista que el niño en desarrollo se constituye como un ser humano integral. Asimismo, resultaría interesante plantear preguntas de investigación que exploren temáticas que involucren distintos dominios cognitivos y a su vez integren el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. Las indagaciones en torno al desarrollo simbólico infantil son un terreno fértil para esta integración, ya que en la construcción y el intercambio de un mundo simbólico

se entrecruzan de una manera muy profunda la dimensión social, cognitiva y emocional de lo humano.

Rivière (1986/2003) sostiene que la posibilidad de crear y comprender símbolos es el resultado de la interacción del niño con la cultura en que habita, siempre mediado por sus figuras de crianza. El desarrollo de la comprensión de imágenes depende de una exposición social a estos artefactos simbólicos. Los símbolos pictóricos, así como otros símbolos, son por definición comunicativos e intencionales. El desarrollo de la comprensión y producción pictórica surge, en primer lugar, en el contexto de una necesidad de comunicarse y mantener la proximidad social y emocional con los demás. Las imágenes son una forma particular de artefactos que son comunicativos en su función y deliberados en su producción (Rochat y Callaghan, 2005).

El desarrollo es un desafío para los niños y para sus padres, quienes los acompañarán en ese camino. La indefensión del recién nacido posibilita un vínculo íntimo con sus figuras de crianza; este vínculo los ayuda a sobrevivir. A través de la filogenia, el ser humano ha desarrollado múltiples estrategias innatas para poder conectarse con los otros seres humanos, como el llanto, la sonrisa refleja, etc. En relación con los demás miembros de su especie, el niño comenzará a descubrir que sus acciones generan un impacto en los seres que lo rodean. Asimismo, desarrollará nuevas estrategias para conectarse y luego comunicarse efectivamente con otros seres humanos. En interacción con la cultura en la cual vive el niño comenzará a comprender y producir diferentes tipos de símbolos. Estos símbolos le permitirán convertirse en un miembro cultural activo, que puede apropiarse de dicha cultura, crear productos culturales y compartirlos. La infancia humana es ese camino que nos constituye como seres simbólicos y culturales (Rochat, 2004).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Barrera, M. y Maurer, D. (1981). Recognition of mother's photographed face by the three-month-old. *Child Development*, 52, 714-716.
2. Bloom, P. y Markson, L. (1998). Intention and analogy in children's naming of pictorial representations. *Psychological Science*, 9, 200-204.

3. Bråten, S. y Trevarthen, C. (2007). Prologue: from infant intersubjectivity and participant movements to simulation and conversation in cultural common sense. En S. Bråten (ed.), *On being moved. From mirror neurons to empathy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
4. Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687-708.
5. Callaghan, T. (1997). Children's judgments of emotions portrayed in museum art. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 515-529.
6. Callaghan, T. C. (2000). Factors affecting children's graphic symbol use in the third year: language, similarity and iconicity. *Cognitive Development*, 15, 185-214.
7. Callaghan, T. (2005). Developing an intention to communicate through drawing. *Enfance*, 1, 45-56.
8. Callaghan, T. (2008). The origins and development of pictorial symbol functioning. En C. Milbrath y H. Trautner (eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawing, and art* (pp. 21-32). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
9. Callaghan, T. y Rochat, P. (2008). Children's understanding of artist-picture relations: Implications for their theories of pictures. En C. Milbrath y H. Trautner (eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawing, and art* (pp. 187-205). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
10. Carroll, N. (1994). Visual metaphor. En J. Hintikka (ed.), *Aspects of metaphor* (pp. 189-223). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
11. DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556-1557.
12. DeLoache, J. S. (1991). Symbolic functioning in very young children: Understanding pictures and models. *Child Development*, 62, 737-752.
13. DeLoache, J. S. (1995). Early understanding and use of symbols: The model model. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 109-113.
14. DeLoache, J. S. (2004). Becoming symbol-minded. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 66-70.
15. DeLoache, J. S. (2005). The Pygmalion problem in early symbol use. En L. Namy (ed.), *Symbolic use and understanding* (pp. 47-68). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
16. DeLoache, J. S. y Burns, N. M. (1994). Early understanding of the representational function of pictures. *Cognition*, 52, 83-110.
17. DeLoache, J. S. y Marzolf, D. (1992). When a picture is not worth a thousand words: Young children's understanding of pictures and models. *Cognitive Development*, 7, 317-329.
18. DeLoache, J., Peralta, O. y Anderson, K. (1999). Multiple factors in early symbol use: Instructions, similarity, and age in understanding a symbol-referent relation. *Cognitive Development*, 14, 299-312.
19. DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L. y Troseth, G. L. (1996). The three R's of pictorial competence. *Annals of Child Development*, 12, 1-48.
20. DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L., Uttal, D. H., Rosengren, K. S. y Gottlieb, A. (1998). Grasping the nature of pictures. *Psychological Science*, 9, 205-210.
21. DeLoache, J., Strauss, M. y Maynard, J. (1979). Pictures perception in infancy. *Infant Behavior and Development*, 2, 77-89.
22. DiFranco, D., Muir, D. y Dodwell, P. (1978). Reaching in very young infants. *Perception*, 7, 385-392.
23. Dissanayake, E. (2000a). Antecedents of temporal arts in early mother-infant interactions. *The origins of music* (pp. 389-410). Cambridge, MA: MIT Press.
24. Dissanayake, E. (2000b). *Art and intimacy. How the arts began?* USA: University of Washington Press.
25. Enesco, I. (2012). Desarrollo del conocimiento de la realidad en el bebé. En J. Castorina y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 167-193). Buenos Aires: Paidós.
26. Español, S. (2004). El inicio de la ficción. En *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana* (pp. 249-268). Madrid: Antonio Machado.
27. Español, S. (2008). La entrada al mundo a través de las artes temporales. En *Estudios de Psicología*, 29(1), 81-101.
28. Español, S. (2010). Performances en la infancia. Cuando el habla parece música, danza y poesía. *Epistemos*, 1, 59-95.

La comprensión temprana de representaciones pictóricas. Una lectura desde la obra de Ángel Rivière

29. Español, S. (2012). Semiosis y desarrollo humano. En J. Castorina y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 219-242). Buenos Aires: Paidós.
30. Español, S., Bordoni, M., Martínez, M. y Videla S. (2010). El juego musical y el juego de ficción durante el inicio del tercer año de vida. *Actas de la IX Reunión Anual de SACCoM*.
31. Español, S. y Rivière, A. (2000). Gestos comunicativos y contextos interpersonales: un estudio con niños de 10 a 16 meses. *Estudios de Psicología*, 65-66, 225-245.
32. Forceville, C. (2008). Metaphor in pictures and multimodal representations. En: Gibbs, Raymond W., *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 462-482). Nueva York: Cambridge University Press.
33. Ganea, P., Allen, M., Butler, L., Carey, S. y DeLoache, J. (2009). Toddlers' referential understanding of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 283-295.
34. Ganea, P., Bloom Pickard, M. y DeLoache, J. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development*, 9, 46-66.
35. Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños* (pp. 19-50). Madrid: Morata.
36. Harris, P. L., Kavanaugh, R. D. y Dowson, L. (1997). The depiction of imaginary transformation: Early comprehension of a symbolic function. *Cognitive Development*, 12, 1-19.
37. Ittelson, W. H. (1996). Visual perception of markings. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3, 171-187.
38. Kaplan, S. J. (1992). A conceptual analysis of form and content in visual metaphors. *Communication*, 13, 197-209.
39. Maita, M. y Peralta, O. (2007). La comprensión infantil de objetos simbólicos: un verdadero desafío cognitivo. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(2), 163-180.
40. Mareovich, F. (2014). *Función referencial: el aprendizaje de palabras a través de imágenes* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología, Córdoba, Argentina).
41. Mareovich, F. y Peralta, O. (2014). La comprensión referencial temprana: aprendiendo palabras a través de imágenes con distinto nivel de iconismo. *Psyke*, 23(2).
42. Martí, E. (2003). El mundo de la imagen. *Representar el mundo externamente* (pp. 53-105). Madrid: Antonio Machado Libros.
43. Martí, E. (2012). Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales. En J. Castorina y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (pp. 25-44). Buenos Aires: Paidós.
44. Murphy, C. (1978). Painting in the context of shared activity. *Child Development*, 49, 371-380.
45. Ninio, A. y Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
46. Papoušek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. En I. Deliégé I. y J. A. Sloboda (eds.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence* (pp. 37-55). Nueva York: Oxford University Press.
47. Peralta, O. A. y Salsa, A. M. (2009). Means of communication and sources of information: two-year-old children's use of pictures as symbols. *The European Journal of Cognitive Psychology*, 6, 801-812.
48. Pérez-Echeverría, M. del P., Martí, E. y Pozo, J. I. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22(2), 133-147.
49. Pérez-Echeverría, M. del P. y Sheuer, N. (2009). External representation as learning tools. C. Andersen, N. Scheuer, M. D. P. P. Echeverría y E. Teubal (2009). *Representational systems and practices as learning tools*. Róterdam: Sense Publishers.
50. Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Londres: MIT Press.
51. Preissler, M. y Carey, S. (2004). Do both pictures and words function as symbols for 18- and 24-month-old children? *Journal of Cognition and Development*, 2, 185-212.
52. Rivière, Á. (1986/2003). Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.), *Ángel Rivière. Obras escogidas* (vol. II, pp. 109-131). Madrid: Panamericana.
53. Rivière, Á. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (vol. I, pp. 113-130). Madrid: Añanza Editorial.
54. Rivière, A. (2003a). Bases ontogenéticas de la comprensión de metáforas: fundamentos en el desarrollo normal y alteraciones en los trastornos del desarrollo. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.), *Ángel Rivière. Obras escogidas* (vol III, pp. 141-151). Madrid: Panamericana.
55. Rivière, A. (2003b). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.), *Ángel Rivière. Obras escogidas* (vol. III, pp. 203-242). Madrid: Panamericana.

56. Rivière, A. (2003c). Educación y modelos del desarrollo. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.), *Ángel Rivière. Obras escogidas* (vol. III, pp. 243-284). Madrid: Panamericana.
57. Rivière, Á. y Sotillo, M. (2003). Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonales. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.), *Ángel Rivière. Obras escogidas* (vol. III, pp. 181-201). Madrid: Panamericana.
58. Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
59. Rochat, P. y Callaghan, T. (2005). What drives symbolic development? En L. Namy (ed.), *Symbolic use and understanding*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
60. Rose, A. (1977). Infants' transfer of response between two-dimensional and three-dimensional stimuli. *Child Development*, 48, 1086-1091.
61. Salsa, A. M. y Vivaldi, R. A. (2012). Del objeto al símbolo: aspectos cognitivos y sociales del conocimiento infantil sobre las imágenes. *Interdisciplinaria*, 29(1), 133-149.
62. Sigel, I. E. (1978). The development of pictorial comprehension. En B. S. Randhawa y W. E. Coffman (eds.), *Visual learning, thinking and communication* (pp. 93-111). Nueva York: Academic Press.
63. Sigel, I. E. (1997). Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29.
64. Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
65. Tomasello, M. (1999). The cultural ecology of young children's interactions with objects and artifacts. En E. Winograd, R. Fivush y W. Hirst (eds.), *Ecological approaches to cognition: essays in honor of Ulric Neisser* (pp. 153-170). Mahawah, N. J.: Erlbaum.
66. Tomassello, M. (2000). *The cultural origins of human cognition*. Londres: Harvard University Press.
67. Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
68. Tomasello, M., Striano, T. y Rochat, P. (1999). Do young children use objects as symbols? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 563-584.
69. Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (eds.), *Social cognition* (pp. 77-109). Brighton: Harvester.
70. Troseth, G., Pierroutsakos, S. y DeLoache, J. (2004). From the innocent to the intelligent eye: the early development of pictorial competence. En R. Kail (ed.), *Advances in child development and behavior* (vol. 32, pp. 1-35). Nueva York: Elsevier/Academic Press.
71. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
72. Wener, H. y Kaplan, H. (1963). *Symbol formation*. Nueva York: Wiley. Introducción

La comprensión temprana de representaciones pictóricas. Una lectura desde la obra de Ángel Rivière

I Panorama  
I pp.9 - 21  
I Volumen 8  
I Número 15  
I Julio-diciembre  
I 2014