



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 1, No. 1, 1999

El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación

The Sociocultural Focus in the Education and Development

Miguel Ángel Martínez Rodríguez

mikel@servidor.unam.mx

Escuela Nacional de Estudios Profesionales, campus Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

Calle 21, No. 105
Colonia Progreso Nacional, 07600
México, D. F., México

(Recibido: 11 de junio de 1999; aceptado para su publicación: 29 de septiembre de 1999)

Resumen

En este trabajo se abordan los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque sociocultural o sociohistórico del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, que proviene de los planteamientos de Vygotsky y sus colaboradores (Luria y Leontiev). Esta teoría del desarrollo se caracteriza por hacer énfasis en el origen social de los fenómenos psicológicos, y utilizar un postulado de carácter metodológico que tiene que ver con la acción mediada como unidad de análisis. Sobre la base de este enfoque, se pretende explicar las relaciones que se establecen entre el aprendizaje y el desarrollo, extendiendo las nociones de mediación semiótica y de zona de desarrollo próximo, como líneas de reflexión teórica que guían la elaboración de nuestros conceptos y las aproximaciones empíricas que hacemos en el campo de la educación. En la última parte de este ensayo

se busca vincular tales planteamientos con nuestro contexto educativo y se aportan algunas consideraciones que pueden ser de utilidad para orientar la práctica educativa, así como la investigación sobre el desarrollo psicológico.

Palabras clave: Desarrollo cognitivo, procesos cognitivos, mediación semiótica.

Abstract

This paper focuses on the theoretical and methodological basis of the sociocultural or sociohistorical approach to the development of higher psychological processes, which derives from the work of Vygotsky's and his colleagues' (Luria and Leontiev). This theory of development emphasises on the social origin of the psychological phenomena, and uses a methodological postulate related to mediated action as a unit of analysis. Based on this approach, we intend to explain the relationship between learning and development, taking the notions of semiotic mediation and proximal zone as the lines of theoretical reflection to elaborate our concepts and empirical approximations in the field of education. In the last part of the essay we try to link those postulates to our educational context. We also point out some considerations that may be useful to direct pedagogical practice, as well as the research on psychological development.

Key words: Cognitive processes, cognitive development, mediation theory, social cognition.

Introducción

El propósito de este trabajo es abordar los fundamentos teóricos y metodológicos de un enfoque que recientemente ha influido notablemente en la psicología y en el campo de la educación y que por su importancia no puede dejar de ser contemplado en los programas que pretenden formar psicólogos en el campo de la educación y del desarrollo psicológico. Me refiero al enfoque sociocultural o sociohistórico, como otros prefieren llamarlo (Huertas, Rosa y Montero, 1991). Este enfoque del desarrollo psicológico proviene de las investigaciones realizadas por Lev Vygotsky y sus colaboradores más cercanos (Luria y Leontiev), quienes basándose en las premisas fundamentales de la filosofía materialista dialéctica prevaleciente en la Unión Soviética de los años veinte, propusieron una nueva forma de concebir los procesos psicológicos postulándolos como el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado.

Nuestra práctica como psicólogos en el ámbito de la educación se sitúa clara y decididamente en una perspectiva sociocultural. Esta teoría se caracteriza básicamente por los siguientes supuestos: 1) el uso del análisis genético que implica ir a la génesis, al origen del fenómeno en cuestión y estudiarlo en su

desarrollo y no solamente como un producto final; 2) su énfasis en el origen social de los fenómenos psicológicos; 3) la propuesta de que las funciones mentales superiores y la acción humana están mediadas por herramientas y por signos (Wertsch, 1991), entre las que destacan principalmente el lenguaje, y 4) un postulado de carácter metodológico que tiene que ver con la unidad de análisis de los fenómenos psicológicos: la acción mediada.

Con este enfoque de los procesos psicológicos se busca explicar las complejas relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo extendiendo la noción de mediación semiótica hacia una mayor comprensión del pensamiento y de su relación con el habla, así como de otros fenómenos implicados en la vida social del lenguaje tales como "voces", modos de discurso, lenguaje social y dialogicidad. En esta línea de reflexión teórica construimos nuestras nociones y desarrollamos las acciones que guían las aproximaciones empíricas que hacemos en el campo de la educación.

El constructivismo, una línea de acción pedagógica reciente en educación, ha encontrado un fuerte respaldo en los fundamentos teóricos y metodológicos de este enfoque por su énfasis en la noción de apropiación y el carácter social, activo y comunicativo de los sujetos implicados en la construcción de conocimientos que ocurren al interior del salón de clases (Coll, 1990).

Sobre la base de estos supuestos fundamentales del enfoque en una siguiente parte de este trabajo destacaré los aspectos que han constituido parte de sus aplicaciones al campo de la educación, uno de los escenarios más importantes en los que se puede estudiar el desarrollo de los seres humanos.

Para nuestros propósitos, y dentro de esta línea de argumentación, es conveniente señalar que si bien el desarrollo psicológico había sido concebido tradicionalmente como un proceso individual que ocurría al interior del sujeto con una casi total independencia de la influencia de factores externos, esta noción ha sido desechada casi en su totalidad, por fortuna, y en la actualidad es difícil que aún haya escuelas de psicología que nieguen la poderosa influencia que ejerce el ambiente social y cultural en la formación de los procesos psicológicos. En este sentido, la educación como una poderosa influencia social no puede ser descartada del análisis de influencias externas que deben ser contempladas cuando se aproxima uno al estudio del desarrollo psicológico.

Desde el punto de vista del enfoque sociocultural los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura. En este proceso de desarrollo la clave del funcionamiento psicológico está en la construcción de significados, concretamente, en los significados que le atribuimos a los objetos, a las palabras y a las acciones de los demás. También se considera que la elaboración individual de los significados es parte de una construcción activa y social del conocimiento que compartimos con los demás miembros de nuestro contexto social y cultural en el que nos desenvolvemos.

Este proceso de llegar a conocer el significado de las cosas se genera en las relaciones que establecemos con otros agentes sociales, como en la intervención deliberada de los adultos en el aprendizaje de los niños, y ocurre a través de una mediación que es eminentemente semiótica. En otras palabras, es en los procesos de instrucción donde se ponen en juego interacciones -principalmente lingüísticas- entre adultos, niños y sus compañeros, y se generan funciones psicológicas de orden superior; de ahí su carácter social e interactivo.

Después de esta breve presentación, abordaré los siguientes puntos con la intención de desarrollarlos con mayor profundidad:

- a) Los dominios genéticos del funcionamiento psicológico.
- b) Los orígenes sociales de los procesos psicológicos.
- c) La mediación semiótica de los procesos.
- d) La acción como principio y como objeto de estudio.

Dominios genéticos del funcionamiento psicológico

Vygotsky afirmaba que el estudio genético de los fenómenos psicológicos implica concebirlas desde su origen y analizarlos a través de las fases o etapas de su desarrollo y evolución, y no observar solamente las fases finales o productos del desarrollo. Vigotsky estaba convencido de que los procesos psicológicos del ser humano pueden ser comprendidos si y sólo si consideramos la forma y el momento de su intervención en el curso del desarrollo.

Para este autor el desarrollo es el resultado de dos líneas o fuerzas y sus correspondientes conjuntos de principios explicativos. Concebía el desarrollo en términos de "saltos revolucionarios" fundamentales, más que sobre la base de "incrementos cuantitativos constantes" (Wertsch, 1985, pág. 37). Así mismo, sostenía que las teorías que se apoyan en un solo conjunto de factores explicativos no pueden proporcionar una adecuada interpretación de los cambios observados durante el desarrollo. Tal es el caso, por ejemplo, de los enfoques que tratan de explicar los cambios en el desarrollo infantil con fundamento en "principios fisiológicos" o el de otros que, apoyándose en el concepto de etapas de la maduración sexual, basan en esto su explicación del desarrollo de la personalidad. Sus críticas se dirigieron principalmente hacia el reduccionismo biológico y el conductismo metodológico (teorías del desarrollo de un solo factor).

El problema, según Vygotsky, era que: "Estos esquemas no tienen en cuenta la reorganización del proceso mismo de desarrollo, en virtud del cual la importancia y el significado de cada una de sus características se halla en continuo camino en la transición de un estadio a otro". Además, debemos considerar que "el desarrollo infantil es un proceso altamente complejo que no puede ser definido en ninguno de sus estadios sobre la base de una sola de sus características" (Vygotsky, 1972, citado en Wertsch, 1985).

Su estrategia consistió en examinar cómo funciones psicológicas superiores, tales como la atención, la memoria, el pensamiento, etc., aparecen primero en su forma elemental y luego cambian hacia formas superiores, responsabilizando de ello a las líneas de desarrollo natural y cultural, y argumentando que es precisamente el desarrollo cultural el que transforma los procesos elementales en procesos superiores.

Esta forma de aproximarse al estudio del desarrollo de los procesos psicológicos es lo que ha dado pie al planteamiento de los dominios o dimensiones genéticos del funcionamiento psicológico y lo que le sirve a Vygotski para hacer la distinción entre funciones elementales y superiores, así como seguir su evolución desde la filogénesis, pasando por las primeras manifestaciones de conducta inteligente en los seres humanos, por la vía del método histórico-cultural, hasta llegar a su estudio en la ontogénesis, dominio integrador de los diferentes ámbitos genéticos.

En el estudio genético de los procesos psicológicos Vygotsky distinguió cuatro dominios:

- a) Filogenético,
- b) Histórico cultural,
- c) Ontogenético, y
- d) Microgenético.

El dominio filogenético se centra en el estudio de la forma en que surge una determinada función psicológica en la especie humana. Por ejemplo, los trabajos con monos y chimpancés en donde se busca encontrar una continuidad filogenética entre las transformaciones biológicas y la aparición de habilidades como la solución de problemas o funciones humanas como el habla.

En la filogenia la fuerza principal que interviene es el principio darwiniano de la selección natural, pero una vez hecha su aparición el *homo sapiens*, así como la organización social que lo caracteriza, cambia el enfoque explicativo del desarrollo. Lo que dio origen a la transformación del simio en hombre fueron las nuevas formas de adaptación a su ambiente natural y fue en virtud del trabajo y del consecuente uso de herramientas con las que mediatizaron su acción sobre la naturaleza lo que propició el surgimiento de funciones psicológicas superiores. Siguiendo a Engels podríamos afirmar que el trabajo creó a los seres humanos.

El dominio histórico cultural se refiere al estudio del hombre a partir del uso de signos que han sido desarrollados históricamente y que se emplean en contextos culturales. Justamente es el origen de la orientación que estamos examinando aquí. Mientras que en la filogenia, el papel principal en la explicación lo juegan las fuerzas biológicas, en el dominio histórico cultural lo juegan la aparición de las herramientas psicológicas: los signos. En la filogenia, la fuerza que interviene es el principio de selección natural, en la dimensión cultural la fuerza explicativa recae en la aparición de los instrumentos de mediación.

Cuando el hombre comienza a usar los signos como medios de comunicación, como medio para establecer vínculos entre los aspectos materiales y los símbolos que emplea para señalarlos o crearlos por medios lingüísticos, cambia toda su estructura psicológica. El hecho de establecer vínculos entre los símbolos de origen material y el pensamiento, marcó un paso decisivo en la evolución del *homo sapiens*. La posibilidad de crear contextos inter e intra lingüísticos lo llevó a otros niveles de desarrollo de las funciones psicológicas.

Esto es a lo que Wertsch se refiere con la aparición de otro principio que él denomina la aparición del "principio de contextualización y descontextualización". Partiendo del hecho de que las diferencias encontradas en el tránsito de estos nuevos hombres provenientes de una sociedad primitiva, a una sociedad que deja rastros de su actividad cultural, de su civilización, es decir, que han pasado de una etapa de desarrollo social a otra, demuestra que han podido generar procesos que les han permitido el empleo de instrumentos de descontextualización, como sería el caso de la apropiación de la lectura y de la escritura o de los procesos de escolarización que eventualmente le siguieron, lo que implica que en estos hombres aparecen ya procesos psicológicos de orden superior. Hacia esa demostración se dirigieron los esfuerzos de Vygotsky y Luria en las investigaciones por ellos dirigidas entre los campesinos del Uzbekistán en los años treinta.

No obstante, tal como señala Wertsch (1985), lo anterior no ha quedado claramente evidenciado. En concreto, los estudios que llevaron a cabo se centraban en el análisis de la descontextualización de los instrumentos mediacionales y el tipo de operaciones cognoscitivas que empleaban los campesinos de esa época y de esa región para resolver problemas, silogismos y otras cuestiones relacionadas con la atención, la memoria y el pensamiento lógico. Sus hallazgos no fueron confirmados por nuevas investigaciones realizadas en el marco de la psicología transcultural (p. e. los trabajos realizados por Scribner y Cole, 1981). Según Wertsch, los resultados de estos últimos indican que "no es posible establecer una única dicotomía entre sujetos alfabetizados, escolarizados, capaces de utilizar instrumentos de mediación descontextualizados y formas avanzadas de funcionamiento psicológico superior por un lado y sujetos sin ninguna de estas características por el otro. Estas relaciones son más complejas" (Wertsch, 1985, p. 56).

El plano de la ontogénesis se relaciona con los estudios que tratan sobre la evolución de los procesos de un individuo en particular y las fuerzas del desarrollo que lo afectan. Es decir, las líneas natural y cultural.

La dimensión ontogenética se caracteriza por el concurso y la operación de más de una fuerza del desarrollo, es decir, se orienta entre las líneas natural y cultural. Mientras que en el dominio anterior el curso del desarrollo de los procesos psicológicos se halla estrechamente vinculado al desarrollo histórico de la misma sociedad, en el plano ontogenético, la explicación se orienta hacia el entrecruzamiento de las líneas natural y cultural, así como a la distinción de las funciones psicológicas superiores y elementales.

Vygotsky, sorteando las explicaciones reduccionistas biológica y cultural, argumentaba que estas fuerzas se articulaban en un proceso de "interaccionismo emergente" entre lo natural y lo social. De hecho, no prestó demasiada atención al curso del desarrollo natural, tan sólo lo suficiente como para introducir el debate sobre los factores socioculturales, según apunta Wertsch (1985).

La mayor parte de las investigaciones que han dado origen a un cuerpo amplio y sistematizado de conocimientos sobre la psicología infantil se ubican en la dimensión de la ontogénesis y las explicaciones que ofrecen oscilan entre las orientaciones de tipo biologicista y las de tipo socializante. Vygotsky y sus colaboradores se enfocaron especialmente al estudio de los fenómenos psicológicos desde el dominio ontogenético. Como ya se ha señalado (Cubero y Santamaría, 1992), los estudios de este tipo analizan la génesis y la transformación de un proceso en un individuo concreto.

El último de estos dominios es el microgenético, que aunque sólo fue esbozado por Vygotsky ha sido desarrollado con posterioridad por sus seguidores (Wertsch, 1985) para completar la visión de estos dominios, y se refiere al estudio de la formación de los procesos psicológicos en los ambientes característicos de los procedimientos experimentales en psicología. El análisis microgenético se centra en el estudio minucioso de los procesos de aprendizaje y desarrollo en períodos muy cortos de tiempo y constituyen una fuente de datos muy importante para la comprensión de dichos procesos. Así mismo, el dominio microgenético se refiere al proceso de formación de una función psicológica en un contexto espacio temporal concreto y limitado.

En estos dos últimos planos se sitúan la mayoría de los trabajos realizados en el ámbito de la educación y hablaré de ello en la última parte de este texto. Por último, conviene recordar que los planteamientos que hemos venido abordando constituyen la base teórica de los estudios realizados y que son los que los orientan y los justifican, a saber: la naturaleza social de los procesos cognitivos, su carácter semióticamente mediado y su énfasis en el análisis genético. Ahora pasaré a revisar brevemente los otros supuestos antes señalados.

Los orígenes sociales de los procesos psicológicos

Acerca de los orígenes sociales de los procesos psicológicos Vygotsky señalaba que la conciencia social es primigenia en el tiempo mientras que la conciencia individual es secundaria y derivada de la anterior. La clave de esta tesis estriba en la "historicidad de la naturaleza del psiquismo humano", lo que lleva a cuestionarnos cómo se adquiere esta historia social, es decir, esos productos del desarrollo de las generaciones anteriores.

Los seres humanos, más que adaptarse a los fenómenos se apropian de ellos o los hacen suyos. Esta distinción es importante y conviene analizar la diferencia entre la adaptación y la apropiación. Mientras que la adaptación se refiere a una

aceptación pasiva de las condiciones ambientales que afectan al organismo, la apropiación implica una operación distinta: es un proceso activo, social y comunicativo. De esta forma, la apropiación es el medio y el proceso principal mediante el cual se desarrolla el psiquismo.

Hablar de un origen social de los procesos psicológicos implica que todos esos procesos psicológicos se forman en y atraviesan por una fase social que proviene de la actividad que establece el sujeto con los objetos y en contacto con otros individuos. Esto es lo que llevó a Vygotsky a plantear su "ley genética del desarrollo cultural", la cual señala que:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotsky, 1979, p. 94).

Lo anterior sugiere que los procesos psicológicos se pueden atribuir tanto a grupos como a individuos y que hay un vínculo inseparable entre los planos de funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico. Dichos procesos primero se observan en el plano social y existen como tales (la memoria colectiva, la atención conjunta, la opinión pública, etc.) y posteriormente son aprendidos, es decir, interiorizados por el sujeto.

Este proceso denominado internalización o interiorización se concibe como la "reconstrucción" de una operación interpsicológica en una operación intrapsicológica; sin embargo, estas operaciones no deben entenderse como una simple copia de los procesos sociales que se establecen. La misma internalización implica transformaciones y cambios en las estructuras y en las funciones que se internalizan. Dicho proceso no es automático, implica una serie de transformaciones graduales a lo largo del tiempo.

En su distinción de la relación entre lo psíquico y lo social Vygotsky separa la división corriente entre lo interno y lo externo y lo aborda en su interrelación dialéctica. Los procesos que dan origen a las funciones psicológicas se explican en términos de una transición del funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico, y se plantea como mecanismo fundamental la mediación semiótica, es decir, la interiorización de signos e instrumentos que han sido definidos culturalmente, entre los que el lenguaje juega el papel principal.

Este origen social lo encontramos en dos planos o niveles: a un nivel micro y a un nivel macro. Para ilustrar lo anterior podríamos decir que en el primer plano encontraríamos las interacciones cara a cara que se suscitan en las interacciones familiares y pedagógicas como en una especie de microcosmo, y en un segundo nivel, las influencias de instituciones sociales como la educación, en particular nos referimos a la educación formal escolarizada. Estos dos contextos ejemplifican muy

bien los dos niveles en donde ubicamos la mayor parte de nuestro discurso y argumentación.

Las funciones mentales superiores están, por definición, culturalmente mediadas. Los artefactos que componen la herencia cultural material con la que nos ponemos en contacto desde que nacemos no sólo sirven para facilitar los procesos mentales, sino que los moldean y los transforman. Las funciones psicológicas comienzan y permanecen cultural, histórica e institucionalmente situadas y son específicas del contexto. En este sentido, no hay forma de no estar culturalmente situados cuando llevamos a cabo una acción (Cole y Wertsch, 1996). Estos autores afirman que las funciones mentales superiores son transacciones que incluyen al individuo biológico, los artefactos culturales mediacionales, y el ambiente natural y social estructurado culturalmente, del cual todos los individuos formamos parte. Esto significa que los procesos sociales dan lugar a los procesos individuales y que ambos son mediados por estos artefactos.

En los apartados siguientes seguiremos hablando del origen social de estos procesos psicológicos, en especial en los contextos familiar y educacional. Sólo conviene recordar que el énfasis está puesto en la mediación cultural, en la mediación de la acción humana por artefactos culturales, como el lenguaje, que juegan un papel central en la explicación del desarrollo humano desde este enfoque (Cole y Wertsch, 1996).

Mediación semiótica de los procesos psicológicos: los signos.

Vygotsky (1979), al hablar de la formación de las funciones mentales superiores, afirmaba que éste era un proceso que derivaba de la interiorización de una clase muy particular de instrumentos: los signos, que equiparaba con la adquisición de herramientas en el mismo sentido en que Engels se refiere a ellos como los elementos que propiciaron un cambio en la naturaleza social del hombre al cambiar su forma de relacionarse con el ambiente natural. Así, de la misma forma en que las herramientas permitieron que el hombre transformara el ambiente físico, las herramientas psicológicas - signos- han permitido que el hombre se relacione de una manera muy distinta con su entorno social.

Los signos se adquieren a través de un complejo proceso histórico, social y cultural; en la interacción entre adultos y niños, entre una generación de viejos y jóvenes, y entre iguales con mayor y menor desarrollo, y llegan a convertirse en los instrumentos del pensamiento, de la comunicación. Por esa misma razón, los encontramos en el espacio social que se genera en la interacción; primero se dan en un plano interpersonal y luego, en un plano intrapersonal.

En relación con lo anterior Vygotsky señalaba:

La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etc.) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere. El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo (Vygotsky, 1979, p. 88).

El autor agrega que no hay que esperar encontrar demasiadas similitudes entre el uso de instrumentos y el uso de esos medios de adaptación que llamamos signos. Al igual que las herramientas median entre el hombre y su entorno físico actuando como prótesis, los signos median entre el individuo y su entorno social actuando como extensiones. Pero en este caso, su función es la de regular la conducta y la mente de las personas. Son los medios por los que se modifica el ambiente interno y externo del individuo y afectan la formación de la conciencia.

De entre los distintos tipos de signos es el lenguaje el que se convierte en el instrumento mediador fundamental de la acción psicológica. El lenguaje media la relación con los demás y con uno mismo. Tiene una naturaleza social, una función comunicativa y regula la relación que establecemos con las personas y con los objetos.

Es tal la importancia concedida a la mediación semiótica de los procesos psicológicos que incide en la propia concepción sobre la naturaleza del desarrollo: los saltos cualitativos responsables del desarrollo psicológico están asociados a la aparición de nuevas formas de mediación semiótica, bien a través del uso de nuevos signos, o bien a través del uso de signos más avanzados (Cubero y Santamaría, 1992).

El significado de los signos es fruto de un proceso histórico social. No se encuentran ni en el objeto ni en el individuo, son el resultado de un proceso de negociación, es decir, de un proceso en el que el significado se "negocia" entre sus participantes. El individuo llega a apropiarse de ellos mediante un proceso de "interiorización" que como ya mencionaba antes, consiste en la reconstrucción interna de una operación externa (Vygotsky, 1979). Este autor lo explica de esta forma al referirse a cómo las acciones del niño se convierten en funciones que después se expresarán en el lenguaje. Por ejemplo, entre el acto de asir y la función indicativa, distingue tres momentos en su desarrollo:

- a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente;
- b) un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal;
- c) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos (Vygotsky, 1979; pág. 93-94).

Lo anterior nos sirve para ejemplificar cómo las acciones se transforman en actos conscientes mediados semióticamente. Esto ocurre cuando el niño descubre las funciones indicativa y simbólica del lenguaje; cuando descubre que cada cosa tiene un nombre y que los nombres sirven para designar a los objetos. Esta etapa se

corresponde con un incremento en su vocabulario que le permite comenzar a interactuar con los adultos sobre el significado de las cosas que llenan su mundo. En ese momento se encuentra en las puertas de una nueva etapa en la que a través del uso del lenguaje podrá ser capaz de apropiarse del significado de las palabras de una forma más precisa y podrá hacer uso de ellas para relatar los eventos que le ocurren y que le impresionan, las cosas que desea y podrá dirigirse libremente a las personas con las que quiere hablar de ello.

El ser humano no sólo se apropia de las palabras sino de las experiencias históricas y sociales que son la base de su contexto cultural y al interiorizarlas las reproduce. Este proceso de apropiación es la forma de acceder al conocimiento técnico social que es elaborado por los diferentes grupos culturales. La apropiación tiene un carácter activo, social y comunicativo (Cubero y Santamaría, 1992). Estos procesos no tienen lugar en el vacío sino que se generan en contextos sociales y comunicativos que han sido conceptualizados como espacios intersubjetivos (Bruner, 1991; 1995), en donde se generan las conversaciones y otras interacciones que propician la transición de un funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico (Wertsch, 1985). Consideremos por ejemplo, el momento en que el niño señala un objeto sin saber todavía cómo referirse verbalmente al mismo. Lo primero que aparece es el movimiento o gesto indicativo hacia la ubicación del objeto, lo que es interpretado por la madre como que el niño quiere dicho objeto, propiciándose con ello la interacción subsecuente. La madre etiqueta verbalmente las acciones y el niño posteriormente aprenderá a repetirlas. En este caso, se ha creado un espacio de intersubjetividad en el que las acciones y las comunicaciones que se han establecido son las que dan origen a los procesos psicológicos de orden superior, que no podrían originarse sin el apoyo directo de la intervención adulta.

La acción como principio y como objeto de estudio

Si revisamos la historia de los objetos de estudio que han prevalecido a lo largo de la psicología encontraremos que estos han sido protagonizados por las sensaciones en el asociacionismo, por la figura y fondo desde la Gestalt, el inconsciente para el psicoanálisis, la conducta para los "behavioristas", los procesos cognoscitivos para los cognoscitivistas y un largo etcétera.

Vygotsky, en la búsqueda de la unidad de análisis más apropiada para el estudio del desarrollo psicológico proponía inicialmente al significado de la palabra ya que contiene y refleja las propiedades básicas del conjunto del que parte; sin embargo, estudios posteriores de sus seguidores los llevaron a proponer a la actividad como unidad de análisis, pero no sólo como una "abstracción teórica de toda la práctica humana universal", sino como principio explicativo y como la forma inicial de todos los tipos de actividad humana.

Según este enfoque, la esencia de la actividad del hombre puede ser descubierta en el proceso de "análisis del contenido de conceptos interrelacionados como

trabajo, organización social, universalidad, libertad, conciencia, planteo de una finalidad cuyo portador es el sujeto genérico." (Davidov, 1988). Basándome en este autor (Davidov, 1988 y en textos de Leontiev, 1984 y Wertsch, 1985) trataré de dar al lector una breve versión de la teoría de la actividad.

La teoría psicológica de la actividad planteada por Vygotsky en sus orígenes, fue desarrollada posteriormente por Leontiev (1984) y constituye, en esencia su concepción particular de la psiquis como producto derivado del desarrollo de la vida material externa que en el curso del desarrollo histórico social se transforma en actividad interna, es decir, en actividad de la conciencia. En esta teoría, la tarea de investigar la estructura de la actividad y su interiorización es básica.

Desde este punto de vista, la explicación real de la conciencia está en el estudio de las condiciones y procedimientos sociales de la actividad que genera la necesidad de la conciencia, es decir, en la actividad laboral de los individuos. En la actividad laboral tiene lugar la objetivación de las representaciones que motivan y regulan cualquier actividad del sujeto; pero para ello, el objeto debe aparecer ante el hombre como "habiendo reproducido el contenido psicológico de la actividad."

La actividad inicial y básica es la externa, objetual sensorial, práctica de la que se deriva la actividad interna psíquica de la conciencia individual. La actividad está determinada por las formas de producción de las condiciones de vida. Su característica constitutiva es su orientación hacia el objeto, así como las propiedades y relaciones que lo definen.

El objeto de la actividad se nos presenta de dos formas: primero en su existencia independiente, real, que captura la atención del sujeto y luego, como imagen del objeto, como reflejo psíquico de su propiedad que se realiza como resultado de la actividad del sujeto. De este modo, cabe preguntar: *¿qué es lo que dirige la actividad del sujeto? El objeto primero y después la imagen del mismo, como producto subjetivo de la actividad que lleva consigo el contenido objetual.* La imagen constituye en esencia el resultado de la prueba de existencia del objeto mismo. La imagen en cierta forma, absorbe el sistema de relaciones objetivas y propiedades circunstanciales en las que se halla inmerso el objeto (Davidov, 1988).

La actividad del sujeto parte de una necesidad, de una carencia del objeto por parte del individuo. Pero para ello es condición esencial que el objeto haya tenido y tenga su existencia propia en la realidad exterior. A partir de ese hecho se generan ciertas acciones que obedecen a determinados motivos, los cuales a su vez, se vinculan con los fines de la actividad misma. En este sentido, la actividad es acción con finalidad. Si la actividad pierde su motivo, puede transformarse en acción y ésta si se modifica su finalidad puede convertirse en operación.

Una de las tesis principales de Leontiev plantea que la determinación objetual de la actividad es posible gracias a una cualidad especial de ésta: la plasticidad universal, el asemejamiento a las propiedades, relaciones y vinculaciones del mundo objetual (Davidov, 1988).

Los actos a través de los cuales designamos estos aspectos constituyen el contenido del significado lingüístico. Detrás de los significados se ocultan los procedimientos de acción elaborados socialmente, es decir, las operaciones en esta teoría, en cuyo proceso las personas conocen y modifican la realidad objetiva. En los significados está representada la forma ideal de existencia del mundo objetual, de sus propiedades, vínculos y relaciones, puestos al descubierto por la práctica social conjunta (Leontiev, 1984).

El principal problema es cómo explicar la interiorización de esta actividad práctica que en un principio es social y luego pasa a ser apropiada por el individuo. Si examinamos cuidadosamente la categoría de actividad veremos que ésta se caracteriza por una estructura y por una dinámica que adopta diferentes tipos y formas, etc. Pero lo más importante es que *no existe fuera de las relaciones sociales que establecemos con otros hombres*.

Lo que es importante recuperar aquí es la noción de que el concepto de actividad está ligado con la afirmación de su carácter objetual: "aquello a lo que está dirigido el acto (...) es decir, como algo con lo que el ser vivo se relaciona, con el objeto de su actividad, sea esta externa o interna." Así, desde este enfoque el sujeto interacciona activa y realmente con el objeto, lo busca y lo prueba y lo "encuentra" de una manera parcial y selectiva (Davidov, 1988, p. 28).

En resumen, la estructura psicológica de la actividad está constituida por: la necesidad del sujeto de alcanzar dicho objeto para satisfacer esa carencia, lo que se convierte en el motivo y luego en la finalidad de la actividad. La unidad de la finalidad y de las condiciones para el logro de la misma viene a conformar la tarea. Dentro de este esquema tienen lugar las siguientes transformaciones: actividad → acción → operación y motivo → finalidad → condiciones.

No es el momento para entrar en polémica acerca de algunos aspectos referidos al desarrollo de la teoría de la actividad, que aún no han sido suficientemente explicados, así que sólo señalaremos que a través del tiempo sus seguidores han llegado a modificar algunos puntos de vista y han llegado a proponer a la *acción dirigida a metas y mediada por instrumentos* como la unidad de análisis (Zichenko, 1985).

En la acción dirigida a metas y mediada por instrumentos se reflejan las funciones psicológicas y las relaciones existentes entre ellas. Se expresan los signos, los significados y encontramos otras manifestaciones semióticas. Además, la acción dirigida a metas implica al individuo en comunicación con otros agentes de su medio. Es decir, en ella se reflejan formas de comportamiento que se organizan y que son definidas de una manera cultural, en función de los patrones aceptados en el grupo social al que se pertenece, los cuales se adquieren a través de la interacción que mantienen sus miembros.

En este contexto creemos que una teoría que se considere completa debe tomar en cuenta a los agentes, sus acciones dirigidas a metas con ciertos propósitos

definidos, el escenario en donde se desarrollan tales acciones y los fines que los motivan, así como los instrumentos que utilizan para la comunicación. En nuestro contexto cultural encontramos escenarios que propician su estudio de una manera global, tales como la escuela, los ambientes laborales y la comunidad en general.

La escuela se caracteriza por propiciar entre sus miembros formas de pensamiento que han sido aceptados por un grupo cultural, constituyéndose de ese modo en una de las principales instituciones que dota de nuevas formas de enfrentar los problemas a través del desarrollo de artefactos culturales comunes. Además, en el contexto escolar se genera la actividad de estudio que como la del juego y la actividad laboral (productivas todas en uno u otro sentido) que constituyen claros ejemplos de actividad integral del sujeto en todas sus formas y tipos, en sus pasajes y transformaciones mutuas.

Vinculaciones específicas con la educación

El enfoque cultural se origina muy estrechamente vinculado al ámbito educativo ya que este último permite la adquisición de formas de pensamiento abstracto mediante el uso de instrumentos mediacionales como el lenguaje, instrumento mediador por excelencia de las funciones psicológicas y responsable primordial de los cambios en los procesos cognoscitivos. Así mismo, con el lenguaje se pueden crear contextos y generar la presencia de objetos o de sus representaciones, de una manera contextualizada y descontextualizada, lo que lo ha convertido en objeto de estudio por diferentes investigadores (Wertsch, 1985; 1989; 1991; Karmiloff-Smith, 1979). Es importante enfatizar que en el lenguaje está la clave de la estructura y el funcionamiento de la actividad humana. Precisamente hacia allá se orientaban los trabajos de Vygotsky cuando abordó el estudio del desarrollo del habla social, egocéntrica e interna.

En occidente y en estos tiempos (aquí y ahora) se están llevando a cabo una buena cantidad de estudios en relación con los escenarios educativos y con las actividades que ahí se realizan con el fin de llevar a la práctica los planteamientos de Vygotsky y del enfoque socio cultural en todos los niveles educativos (Moll, 1990; Ramirez Garrido, 1996; Alvarez, 1997).

En la actualidad y en nuestro país se ha llegado a observar una fuerte tendencia en el ámbito educacional a abrirse hacia nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que permitan la exploración de nuevos procedimientos que contemplen las interacciones entre profesores y alumnos en las relaciones de enseñanza aprendizaje que establecen.

Desde la perspectiva que aquí hemos abordado, se han apuntado algunos elementos conceptuales y empíricos que creo, son de gran utilidad para los profesores en su práctica docente. Uno de estos es la concepción sobre el origen social de los procesos psicológicos que acaba con la idea tradicional que consideraba a tales procesos como un producto del desarrollo individual del sujeto.

Otro de estos elementos es el carácter activo, comunicativo de la apropiación de estos procesos por parte de los que aprenden, en detrimento de la idea de pasividad que ha caracterizado a las prácticas pedagógicas en nuestro contexto. Desde esta perspectiva del desarrollo, éste era concebido como un proceso de maduración individual, lo que nos conducía a una postura de brazos cruzados en la que sólo habría que esperar a que el niño llegara a la edad esperada para que se diera el aprendizaje y otros procesos cognoscitivos, minimizando o incluso ignorando el papel del profesor o adulto en el proceso de desarrollo.

Desde la perspectiva del enfoque sociohistórico o sociocultural, Vygotski introdujo un concepto de gran trascendencia para explicar las diferencias entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial del niño. Me refiero al concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), el cual ha resultado muy útil para explicar las diferencias en el aprendizaje y en el desarrollo intelectual entre individuos que, siendo de la misma edad cronológica, muestran conocimientos y habilidades superiores a las de otros compañeros.

En la demarcación de esta zona se puede notar la interacción de dos de los planos genéticos en los que Vygotsky ubicaba su argumentación: el dominio ontogenético y el plano sociohistórico. Esta zona corresponde a ese punto donde la cultura y la cognición interactúan y se crean mutuamente (Cole, 1985), esto es, donde los procesos sociales y culturales que se ponen en funcionamiento en la escuela y el desarrollo cognitivo del sujeto se encuentran.

El origen de esta noción tiene lugar en la discusión que Vygotsky sostiene en relación con la relevancia del aprendizaje para el desarrollo y las diferencias existentes entre las posturas más importantes de la psicología que en ese tiempo habían abordado su explicación, posturas que Vygotsky engloba en tres: 1) la que sostiene que ambos procesos son independientes; 2) la que afirma que el aprendizaje es desarrollo y 3) la que plantea que ambos procesos son mutuamente dependientes e interactivos.

1) En la primera visión, se considera el aprendizaje como un proceso puramente externo que no tiene relación activa alguna con el desarrollo; simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo.

En investigaciones experimentales acerca del pensamiento en niños en edad escolar se parte de la suposición de que procesos tales como la deducción y la comprensión, las nociones se producen por sí solas sin influencia de mediaciones externas, sociales, como sería el caso del aprendizaje escolar. Por ejemplo, algunas investigaciones provenientes de la Teoría Genética con sus "conversaciones clínicas" ilustran esta aproximación. Puesto que esta tendencia se basa en la premisa de que el aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo y éste avanza más rápido que el aprendizaje se excluye la idea de que el aprendizaje pueda desempeñar un papel en el curso del desarrollo de las funciones psicológicas.

El desarrollo se equipara con la maduración y se le considera como una condición previa del aprendizaje pero nunca como un resultado del mismo. En resumen, el aprendizaje constituye una superestructura por encima del desarrollo, dejando a este último esencialmente inalterado. Precisamente, uno de los resultados más contundentes de las investigaciones de la escuela de Ginebra es que la capacidad de aprendizaje del individuo depende del nivel de desarrollo cognitivo. De esta forma, la posibilidad de que un alumno pueda realizar un determinado aprendizaje depende de su nivel de desarrollo cognitivo.

2) La segunda posición, la que sostiene que el aprendizaje es desarrollo, agrupa a teorías de origen muy diverso, entre las cuales encontramos la teoría del reflejo. Para esta postura, el desarrollo se considera como la acumulación y el dominio de los reflejos condicionados, de este modo, "el proceso de aprendizaje está completa e indisolublemente unido al proceso de desarrollo."

Esta teoría tiene algo en común con la teoría genética: concibe el desarrollo como la elaboración y la sustitución de las respuestas innatas. El desarrollo se reduce a la acumulación de todas las respuestas y reflejos posibles (Vygotsky, 1979).

3) La tercera postura parte de los trabajos realizados por los representantes de la Gestalt y plantea que el desarrollo depende de la maduración del sistema nervioso y del aprendizaje. En este sentido, este último es visto como un proceso evolutivo y por lo tanto, ambos procesos son percibidos como mutuamente dependientes e interactivos.

Esta postura interaccionista se origina en la discusión entre Thorndike y la escuela de la Gestalt representada en Koffka acerca de si el entrenamiento en áreas específicas afecta la totalidad del desarrollo si sus elementos y procesos son similares en los distintos terrenos (postura que defendía el primero, mientras que para los de la escuela de la Gestalt la influencia del aprendizaje nunca es específica). Estos autores sostenían que el aprendizaje no puede reducirse a la formación de aptitudes, sino que este encierra una disposición intelectual que posibilita la transferencia de los principios generales descubiertos al resolver una tarea, a una serie de distintas tareas.

En cambio, para Vygotsky (1979) el desarrollo y el aprendizaje están estrechamente relacionados desde los primeros días del niño. Para describir estas relaciones plantea que es necesario delimitar dos niveles de desarrollo: el real que se establece como resultado de ciclos evolutivos, y el potencial. La diferencia entre estos dos niveles es lo que concibe como la zona de desarrollo próximo:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

Según el mismo Vygotski, esta zona comprende funciones que aún no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración. En este sentido, el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. Dicha zona:

(...) nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración (Vygotski, 1979, pág. 134).

De esta manera para Vygotsky la noción de ZDP, a diferencia de los tres puntos de vista antes expuestos sobre la relación aprendizaje desarrollo, le ayuda a presentar una nueva fórmula que supera a las anteriores: que el "buen aprendizaje" es sólo aquel que precede al desarrollo, que los procesos evolutivos no necesariamente coinciden con los procesos de aprendizaje y que por el contrario, "el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo."

Wertsch (1985) señala que cuando un niño se involucra con un adulto en un proceso instruccional ello no implica necesariamente, que su nivel de desarrollo potencial tenga que ser superior. Es más, el niño puede operar "solamente dentro de ciertos límites que se hallan fijados por el estado de desarrollo del niño y por sus posibilidades intelectuales." A partir de este punto, señala Wertsch: "la zona de desarrollo se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción implicada; no es una propiedad ni del niño ni del funcionamiento interpsicológico por sí solo." (Wertsch, 1985, p. 87).

El concepto de ZDP puede verse clarificado en virtud de otras nociones como la de definición de la situación y la de referencia, ambas situadas en el marco de la intersubjetividad. Dichos conceptos nos ayudan a comprender cómo la interacción entre un individuo que sabe y otro que no sabe (o uno experto y otro menos experto), favorece la interiorización de las acciones así como la transferencia del conocimiento. A la vez estos conceptos requieren de otros como los de negociación, mediación semiótica y perspectiva referencial que pueden ser de gran ayuda para entender los mecanismos por los que se produce esa transferencia de lo interpersonal a lo intrapersonal en la zona de desarrollo.

Por último, un aspecto que es importante mencionar es que todos estos procesos a los que hemos aludido son de naturaleza social y comunicativa y que son éstos, precisamente, las características más importantes de las relaciones que observamos en las escuelas. Es justamente en estas interacciones donde se forman los procesos y las funciones psicológicas que dan lugar al desarrollo individual y social, motivo por el cual el énfasis de las investigaciones deberían de tender hacia la explicación de la influencia de los procesos sociales y educativos en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores mediante estudios que se enfoquen a explicar los procesos de apropiación del significado de las palabras y de

las acciones, que como hemos señalado, tienen un carácter activo, social y comunicativo.

Conclusiones

Sobre la base de lo que antes he venido exponiendo hay algunas consideraciones y conclusiones que se pueden derivar y que adecuadamente matizadas pueden ser de gran interés y utilidad para la práctica educativa, así como para orientar la investigación sobre el desarrollo psicológico y los procesos sociogenéticos implicados en ello.

Primero, comenzaría por señalar el origen social de los conocimientos y de los procesos que conforman las funciones psicológicas de orden superior, así como la importancia atribuida a la mediación de los adultos en la apropiación por parte de los menores de estos procesos psicológicos que hemos caracterizado como interactivos y primariamente sociales. A nuestro modo de ver, es indudable que la influencia de los adultos es poderosa. Un niño no podría aprenderse algo de memoria si no observara las estrategias que sigue un adulto en una situación de aprendizaje de un texto o de una lista de ítems, etc. De este modo, podemos determinar que un menor se apropia de procesos como la memorización o la solución de un problema, cuando ve cómo lo hace un adulto. Esto lo podemos constatar tanto desde un punto de vista ontogenético como histórico cultural, en particular si recordamos que nosotros nos "vemos" en la actividad que realizan otros seres humanos.

Segundo, el desarrollo debe ser visto más allá del momento actual, en un sentido prospectivo. Aquí es importante recordar la afirmación de Vygotsky en el sentido de que la única enseñanza buena es aquella que se adelanta al desarrollo. Asimismo, vale la pena destacar la importancia de concebir el desarrollo y el aprendizaje estrechamente vinculados y en una visión prospectiva, lo que puede propiciar una actitud claramente interactiva entre profesores y alumnos. En tal sentido, el profesor debe estar consciente de que mucho de lo que aprenden sus alumnos lo hacen en interacción con sus compañeros y no sólo mediante el contacto directo con los objetos. De ahí la importancia de la intervención mediacional (semiótica) de los adultos o de los pares más capacitados. Considérese por ejemplo, una situación tal en donde se deje a un niño entrar en contacto con un objeto, digamos un instrumento musical, y veamos si es capaz de obtener del mismo una secuencia coherente de notas. En cambio, pongámoslo en contacto con un adulto que le explique el lenguaje de los signos musicales y de los movimientos necesarios para manejar el instrumento y en poco tiempo lo veremos en un claro intercambio de acciones que le conducirán al aprendizaje (tocar el instrumento) y al desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos.

Desde esta perspectiva cambia la concepción de los roles atribuidos tradicionalmente a profesores y alumnos en los contextos escolares. Los primeros

pueden ser vistos como coordinadores que ayudan en la creación de sistemas de apoyo (en el sentido de andamiajes) y reconstruyen el espacio de las zonas de desarrollo entre lo que los alumnos saben en ese momento y lo que pueden llegar a dominar en el mañana.

Un último apunte que me parece importante señalar es que en estos espacios instruccionales recíprocos también se crean atmósferas que, sabiéndolas aprovechar, funcionan como comunidades de aprendizaje en las que se construyen nuevos conocimientos y se desarrollan funciones psicológicas superiores con la aportación de otros puntos de vista y opiniones de incuestionable valor y origen socialcultural. En este campo es posible fomentar también la aplicación de alguna metodología novedosa (constructivista, etnográfica) que deriva de principios explicativos que han ofrecido disciplinas como la antropología cultural y que con la evidencia aportada han probado su utilidad en el estudio de estos procesos sociogenéticos para la explicación del desarrollo psicológico.

Referencias

Álvarez, A. (1987). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. S. (1995). Meaning and self in cultural perspective. En D. Bakjust y C. Spynowich (Eds.), *The social self* (pp. 18-29). Londres: Sage

Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. En J. Wertsch. (Ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 146-161). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Cole, M. y Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa. (Trabajo original publicado en 1974).

Cole, M. y Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39 (5), 250-256.

Coll, C. (1998). La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula. En J. A. Castorina, C. Coll, A. Díaz Barriga, F. Díaz Barriga, B. García, G. Hernández, L. Moreno, I. Muriá, A. M. Pessoa de C. y C. E. Vasco, *Piaget en la educación* (pp.17-52). México: Paidós Educador-UNAM.

Cubero, M. y Santamaría, A. (1992). Una visión social y cultural del desarrollo humano. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 17-30.

Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.

Huertas, J. A., Rosa, A. y Montero, I. (1991). La troika: un análisis del desarrollo de las contribuciones de la escuela sociohistórica de Moscú. *Anuario de Psicología*, 4 (51), 113-128.

Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cártago.

Moll, L. (1993). *Vygotski y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica a la educación*. Argentina: Aique.

Ramírez, J. D. (1996). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (s/f). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Ediciones Quinto Sol.

Vygotsky, L. S. (1972). El problema de la periodización por etapas del desarrollo del niño. *Problemas de Psicología*, 2, 114-123.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Vygotsky, L. S. (1982). *Obras escogidas* (Vol. 2). Madrid: Visor Distribuciones.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. V. (1989). Los mecanismos semióticos en la actividad cognitiva conjunta. *Infancia y aprendizaje*, 47, 2-22.

Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.

Wertsch, J. V. y Sohmer, R. (1995). Vygotsky on learning and development. *Human Development*, 38, 332-337.

Wertsch, J. V. y Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Zichenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units of analysis of mind. En J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 94-118). Cambridge, MA: Cambridge University Press.