



GONZÁLEZ-GIJÓN, Gracia; SÁNCHEZ-MARTÍN, Micaela; OLMEDO-MORENO, Eva María; (2015). Las estrategias cognitivas desde el enfoque sociocultural para la mejora de la calidad educativa. *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, n. 4 – Calidad educativa: avances, aportaciones y retos. São Paulo: editorial skepsis +. pp. 94 - 124 [ISSN 2177-9163]
url: www.editorialskepsis.org

CONVOCATORIA “CALIDAD EDUCATIVA: AVANCES, APORTACIONES Y RETOS” – EDUSK. N. 4 – 2013.

COORDINACIÓN CIENTÍFICA Y EDITORIAL

Patricia Bressan
Doctora en Filosofía USAL
edusk@editorialskepsis.org

COMITÉ EDITORIAL PERMANENTE - EDUSK

[véase “equipo editorial” en www.editorialskepsis.org]

REVISORES EXTERNOS

Ángel Pío González Soto
Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Educativa
Universitat Rovira i Virgili / ES
angelpio.gonzalez@urv.cat

César Torres-Martín
Titular de Universidad Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada/ ES
cesartm@ugr.es

Eva María Espiñeira Bellón
Vicedecana de Calidad
Universidade da Coruña/ ES
eva.espiñeira@udc.es

Federico Malpica Basurto
Doctor en Educación - Calidad y Procesos de innovación educativa
Instituto Escalae Calidad Educativa
<http://www.escalae.org>
fmalpica@escalae.org



Iván Alejandro Salas Durazo
Universidad de Guadalajara/ MX
ivan.salas@ucea.udg.mx

José Antonio Pareja
Profesor Contratado Doctor
Departamento Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada/ ES
pareda@ugr.es

Julio Cabero Almenara
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Sevilla/ ES
cabero@us.es

Manuel Rodríguez López
Profesor Colaborador
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educa
Universidad de Sevilla/ ES
rodri@us.es

Margarita Valcarce Fernández
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Santiago de Compostela/ ES
margot.valcarce@usc.es

Rhoden Melo
Doctor en Educación - Didáctica, Formação e Avaliação Educativa
Universitat de Barcelona/ ES
rhoden.melo@gmail.com

Rodrigo Jaramillo Roldán
Docente en Universidad de Antioquia/ CO
rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co



PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO

- **Cobertura temática.** Histórico. Exposición de hechos o atores, teorías, principios, conceptos, métodos, técnicas y prácticas que aportaron contribuciones significativas a la temática que se trata.
- **Estilo de presentación.** Estilo teórico.
- **Estilo monográfico.** Monografía de compilación. Revisión exhaustiva según el análisis crítico de la bibliografía sobre el tema monográfico.
- **Bloque temático de la convocatoria en lo cual se encaja el artículo propuesto.** Evaluación educativa y estrategias para mejorar la calidad educativa.
- **Tema y el contexto del artículo.** El presente artículo se centra en el estudio de las estrategias cognitivas desde el enfoque sociocultural para la mejora de la calidad educativa. En el que se realiza una revisión de la aproximación constructivista del enfoque sociocultural para explicar los procesos cognitivos y más concretamente, las estrategias cognitivas implicadas en la mejora de la calidad educativa.
- **Motivación personal e investigadora.** Las relaciones entre cultura y conocimiento presentan un carácter muy peculiar. Actualmente, su comprensión pasa por el análisis de elementos que indiquen directamente en estas relaciones: las sociedades de la información y la globalización del conocimiento. En el ámbito del aprendizaje, además hay que añadir un cambio en las metodologías de aprendizaje hacia aquellas que otorgan un papel más relevante al contexto, acción y autoaprendizaje. La filosofía educativa que subyace es el enfoque sociocultural, que promueve el doble proceso de socialización y de individualización, permitiendo así al alumnado la construcción de su propia identidad personal en un contexto social y cultural en continuo cambio.
- **Problema de investigación.** ¿Cómo se relacionan las estrategias cognitivas con el enfoque sociocultural para la mejora de la calidad educativa?
- **Supuestos de investigación.** La investigación está basada en una revisión bibliográfica sobre el tema tratado.
- **Método, la labor y la decisión metodológica.** Se trata de un artículo de corte teórico en el que se ha realizado una revisión bibliográfica con objeto de ofrecer una visión general y actualizada del enfoque sociocultural para explicar las estrategias cognitivas implicadas en la mejora de la calidad educativa.
- **Originalidad y/ o grado de innovación del artículo.** Avanza en el concepto de acción mediada y qué significa en el ámbito profesional y laboral del aprendizaje.
- **Importancia científica dos resultados del artículo.**
 - 1) Representa un avance en el corpus de conocimiento en la teoría que sustenta el nuevo aprendizaje universitario, que se contempla claramente en los tratados



establecidos entre la Unión Europea, América latina y Caribe (2003) en pro de la mejora de calidad educativa y su evaluabilidad.

2) El enfoque sociocultural cada día toma más presencia en el campo de la educación, destacando la importancia de la actividad y del contexto para la adquisición del aprendizaje, reconociendo que el aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de acumulación, donde los discentes pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes. Desde esta perspectiva, fundamentada en las ideas de la corriente sociocultural vigotskyana, el proceso de enseñanza debería orientarse a aculturar al alumnado por medio de prácticas cotidianas, significativas, relevantes en su cultura; y apoyadas en procesos de interacción social basados en el andamiaje por parte del profesorado (experto) hacia al alumnado (novato), que se traduce en una negociación mutua de significados.



RESUMEN

En este artículo se realiza una revisión de la aproximación constructivista del enfoque sociocultural para explicar los procesos cognitivos y más concretamente, las estrategias cognitivas implicadas en la mejora de la calidad educativa.

Las relaciones entre cultura y conocimiento presentan un carácter muy peculiar. Actualmente, su comprensión pasa por el análisis de elementos que indiquen en estas relaciones directamente: las sociedades de la información y la globalización del conocimiento. En el ámbito del aprendizaje, además hay que añadir un cambio en las metodologías de aprendizaje hacia aquellas que otorgan un papel más relevante al contexto, acción y autoaprendizaje. La filosofía educativa que subyace es el enfoque sociocultural, que promueve el doble proceso de socialización y de individualización, permitiendo así al alumnado la construcción de su propia identidad personal en un contexto social y cultural en continuo cambio.

PALABRAS CLAVE

Enfoque sociocultural, estrategias cognitivas, calidad educativa

ABSTRACT

This article presents a constructivist review of the sociocultural approach to explain the cognitive processes and more specifically, cognitive strategies involved to improve the quality of education.

The relationship between culture and knowledge have a very peculiar character. Currently, their understanding need an analysis of elements indexed on these relationships directly: societies of information and globalization of knowledge. On this learning, we must also consider a change in learning methodologies to those that provide more relevant importance to context, action and self-learning role. The educational philosophy behind it is the sociocultural approach that promotes the dual process of socialization and individualization, expediting students to build their own personal identity in a social and cultural flux context.

KEY WORK

Sociocultural approach, cognitive strategies, educational quality



LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

COGNITIVE STRATEGIES FROM A SOCIO-CULTURAL APPROACH TO IMPROVE QUALITY OF EDUCATION

Gracia González-Gijón¹

Micaela Sánchez-Martín²

Eva M^a. Olmedo Moreno³

INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre cultura y conocimiento presentan un carácter muy peculiar, y eso es realmente lo que nos interesa aquí: analizar el desarrollo cognitivo en relación con el contexto cultural. En este sentido se enmarcan algunos trabajos en el marco de la psicología cultural (Cole, 1985; Del Río, 1990; Luria, 1980; Rogoff, 1982; Valsiner, 1988; Wertsch, 1981, 1985a, 1988; etc), en los cuales, se desarrolla una noción de contexto que enfatiza sus

¹ Gracia González-Gijón es Doctora en Pedagogía y Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Granada en el Departamento de Pedagogía, de la Facultad de Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación se enmarcan en el campo de estudio de las estrategias cognitivas y de aprendizaje en distintos contextos, los valores en los jóvenes y el enfoque de democratización familiar.

E-mail: graciag@ugr.es

³ Eva M^a Olmedo Moreno es Doctora en Pedagogía y Profesora Titular en la Universidad de Granada en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación se enmarcan en enfoques de aprendizaje desde la perspectiva sociocultural; género e inclusión educativa.

E-mail: emolmedo@ugr.es

² Micaela Sánchez Martín es Doctora en Pedagogía y actualmente Profesora Ayudante Doctor en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación de enmarcan en el campo de estudio de enfoques de enseñanza y aprendizaje y evaluación de programas de formación profesional para el empleo.

E-mail: micaelasmartin@um.es



dimensiones sociales y culturales, que trasciende del entorno físico y está determinado por quienes participan en él.

Según Leonyiev (1981) una actividad o contexto situacional de actividad, estará basado en una serie de suposiciones sobre papeles, objetivos y medios adecuados utilizados por los participantes de dicho contexto situacional. De esto se desprende que la selección de acciones a realizar en el desempeño de una tarea concreta, así como la composición operacional de éstas, va a venir guiada por el contexto situacional de actividad en el que el individuo se desarrolle. Esta noción va a sernos de gran utilidad puesto que nos permite relacionar los fenómenos de tipo social e institucional con los fenómenos psicológicos individuales. La actividad del individuo ha sido y es un tema central en psicología, siendo analizada desde muy diversas perspectivas pero siempre otorgándole un papel crucial en la explicación de los procesos cognitivos (Vygotsky, 1979; Luria, 1980; Leontiev, 1978, 1981; Wertsch, 1981, 1985, 1988; Davydov, 1988, 1990; Kozulin, 1986; Buendía, Olmedo y González, 2008 y 2009, entre otros). Dos son las actividades específicas en las que se han basado estos estudios; la actividad laboral y la actividad académica.

En ambas actividades la noción de acción representa una unidad de estudio de gran interés, puesto que las acciones orientadas a metas y mediadas por instrumentos representan la vía por la que los individuos, de manera aislada o en grupo, pueden llegar a realizar desde las más simples a las más sofisticadas formas de actividad (Leontiev, 1981; Wertsch, 1985; Wertsch, Minick y Arns, 1984). He aquí algunos factores que nos permiten desarrollar la noción de acción:



• *Funcionamiento cognitivo.* El funcionamiento cognitivo se infiere a través de la estructura de la acción en curso: su grado de complejidad, si está o no semióticamente mediada, etc. Mediante el análisis de la tarea y su ejecución es posible conocer los procesos cognitivos implicados y sus interrelaciones funcionales.

• La *actitud social* que el sujeto mantiene hacia el “otro” con el que colabora o del que aprende. La actitud frente al interlocutor o a la audiencia puede ser estudiada a través de los gestos del sujeto, vayan o no acompañados de conversación. Un buen ejemplo de este tipo de gestos son las miradas que éste dirige al experimentador reclamando su aprobación o colaboración, demandando explicación, preguntas, etc.

• *Procedimientos de mediación semiótica.* Se consideran procedimientos de mediación semiótica a todo tipo de signos, verbales y no verbales (palabras, índices, etc.), emitidos en el plano de la comunicación o del habla privada, siempre que sean pertinentes para la realización de la tarea.

En los últimos tiempos, en las investigaciones orientadas a la innovación para la mejora educativa, está cobrando cada vez mayor protagonismo el enfoque sociocultural en base a los tres factores señalados anteriormente. En este sentido cabe destacar aportaciones para la mejora en la adquisición de una segunda lengua (Antón, 2009, 2010; Lantolf, 2000, 2006) y especialmente aquellos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ya que su uso en educación ha promovido cambios en las prácticas de aprendizaje, considerando las TIC como un instrumento de mediación y su uso como herramientas mentales (Olmedo,



González y Gallego, 2005). Colas, Jiménez y Rodríguez (2005) presentan una serie de criterios e indicadores de calidad para la evaluación del e-learning, fundamentados en el enfoque sociocultural, para su aplicación a programas de formación del profesorado en TIC. Vinagre (2010) analiza el efecto del ordenador como instrumento de mediación en la aprendizaje colaborativo. Siendo esta metodología de aprendizaje uno de los temas de investigación principales dentro de dicho enfoque (Antón, 2010; García-Varcálcer, Hernández y Recamán, 2012).

A continuación, se presenta una visión general del enfoque sociocultural para explicar los procesos cognitivos y más concretamente las estrategias cognitivas implicadas en la mejora de la calidad educativa.

1. ENFOQUE SOCIOCULTURAL

El Enfoque o Teoría Sociocultural, también denominada Histórico-cultural o Socio-histórica, proviene de las investigaciones realizadas por Vygotsky y sus colaboradores mas cercanos (Luria y Leontiev), quienes basándose en las premisas fundamentales de la filosofía materialista dialéctica prevaleciente en la Unión Soviética en 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.

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 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, 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 (Martínez, 1999).

Para Wertsch (1993), el objetivo de la investigación sociocultural es comprender las relaciones entre el funcionamiento mental humano, por un lado, y la situación cultural, histórica e institucional.

Las agendas de investigación que pretenden explicar la relación entre el funcionamiento mental y la situación sociocultural pueden ser clasificadas casi siempre en dos categorías generales, dependiendo de aquello a lo que se concede la primacía analítica. Así, según Wertsch (1997, p. 49):

En una categoría están las aproximaciones que asumen que es necesario comenzar dando cuenta de los fenómenos socioculturales y, a partir de ahí, proceder al análisis del funcionamiento mental. En la otra, están las aproximaciones que asumen que para comprender los fenómenos socioculturales hay que comenzar por los procesos psicológicos, o de otro tipo, que el individuo pone en juego.

Sin embargo, este autor, propone que el funcionamiento mental y el marco sociocultural sean entendidos como momentos dialécticos que interactúan, o aspectos de una unidad de análisis más completo: *la acción humana*. Como es entendido aquí, la acción no se lleva a cabo bien por el individuo o bien por la sociedad, aunque hay



momentos individuales y sociales en cualquier acción. Por razones similares, una explicación de la acción no se puede derivar del estudio del funcionamiento mental o del marco sociocultural, aisladamente consideradas. Por el contrario, la acción proporciona el contexto dentro del cual individuo y sociedad (de la misma manera que el funcionamiento mental y el contexto sociocultural) se entienden como momentos interrelacionados.

Al hablar del enfoque sociocultural en las investigaciones actuales, no podemos olvidar el paradigma de la cognición situada. Desde este paradigma, vinculado al enfoque sociocultural vygotskiano, se afirma que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Dicho paradigma representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural (Daniels, 2003). Toma como punto de referencia los escritos de Vygotsky (1995; 2000) y de autores como Leontiev (1978), Luria (1987), Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), por citar algunos de los más conocidos en el ámbito educativo.

2. APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL A LOS PROCESOS COGNITIVOS

Una aproximación sociocultural a los procesos cognitivos, o como lo denomina Wertsch (1993), a la mente, comienza con el supuesto de que la acción está mediada, y que no puede ser separada del medio en el que se lleva a cabo. Este autor desarrolla



una concepción de la mente que conecta los procesos psicológicos con el escenario sociocultural.

La aproximación sociocultural a la mente extrae su marco básico de Vygotsky y la teoría sociocultural planteada por él (1934, 1956, 1978; y Rogoff, 1993, 1997). Tres temas básicos recorren su escritos: 1) la confianza en el análisis genético o evolutivo; 2) la afirmación de que las funciones mentales superiores del individuo derivan de la vida social, y 3) la idea de que la acción humana, tanto en el plano individual como en el social, está mediada por herramientas y signos. Estos temas se encuentran fuertemente entrelazados en la obra de Vygotsky.

Análisis genético

En el enfoque de Vygotsky (1978), el análisis genético es considerado como el auténtico fundamento del estudio de la mente, esto viene motivado por el supuesto de que es posible comprender muchos aspectos de las funciones mentales solo si se comprenden su origen y las tradiciones por las que han pasado. Vygotsky, convirtió al análisis genético en el auténtico fundamento del estudio de la mente:

Vygotsky, centro la mayor parte de su investigación empírica en el desarrollo del individuo (es decir, sobre la ontogénesis), y mas concretamente, del individuo durante su infancia. Pero su análisis es aplicable a varios "dominios genéticos" tales como: la filogénesis, la historia sociocultural y la "microgénesis" (Wertsch, 1985a). Creía que cada uno de estos dominios se encuentra gobernado por un conjunto único de principios específicos, y que, en última instancia, solo se requeriría una explicación que especificara como se interrelacionan las fuerzas genéticas en estos dominios.



La aproximación de Vygotsky a la filogénesis, se apoya en gran medida en los escritos de otros teóricos, en especial Darwin y Engels. Para Vygotsky, el principal fenómeno psicológico en este dominio genético era la resolución de problemas, y sondeó las ideas de Köhler (1921a, 1921b, 1925) sobre la acción práctica mediada por herramientas en chimpancés y gorilas, para desarrollar algunas precisiones sobre como ésta acción puede compararse con la acción humana.

El interés de Vygotsky por la historia sociocultural estuvo motivada en parte por los textos marxistas, principalmente los del mismo Marx (Lee, 1985). Vygotsky deseaba dedicarse al principal problema metodológico con el que tradicionalmente se habían enfrentado los psicólogos soviéticos: cómo trasladar las ideas marxistas a la teoría psicológica concreta. Su interés en la historia sociocultural jugó un papel tan central en su enfoque (Scribner, 1975), que en la Unión Soviética se le etiqueta a menudo como "sociohistórico" o "histórico-cultural" (Smirnov, 1975).

Con respecto a la microgénesis, Vygotsky se ocupó efectivamente de dos tipos de desarrollo. Primero, en varios puntos de sus escritos tuvo en consideración la emergencia de procesos mentales que ocurren durante una simple sesión de entrenamiento. Una segunda forma de microgénesis que le preocupaba es el despliegue de un acto psicológico simple (por ejemplo, un acto de percepción), con frecuencia en un transcurso de milisegundos. Bajo este encabezamiento estudia los procesos involucrados en la transición del pensamiento al habla (Vygotsky, 1995).

Origen social de las funciones mentales en el individuo



La teoría marxista influyó en la idea de Vygotsky de que las funciones mentales superiores están basadas en la vida social. Por lo que este autor siguió su práctica habitual (Wertsch, 1985) de integrar las ideas de Marx con los de otros científicos sociales y por tanto, tomar prestada del psicólogo y psiquiatra Pierre Janet (1926-27) la "ley genética general del desarrollo cultural", para formular una propuesta más amplia sobre los orígenes sociales de las funciones mentales del individuo.

En palabras de Vygotsky, la composición [de las funciones mentales superiores], su estructura genética y sus medios de acción [formas de mediación] –en una palabra, toda su esencia- es social. Incluso cuando nos volvemos hacia los procesos mentales [internos], su naturaleza permanece cuasi-social. En su propia esfera privada, los seres humanos conservan el funcionamiento de la interacción social (1981, p.164).

El argumento general de Vygotsky sobre el origen social de las funciones mentales superiores en el individuo, surge con mas claridad en relación con la "zona de desarrollo próximo", noción que ha provocado en las últimas décadas gran atención en occidente (Brown y French, 1978; Cole, 1985; Rogoff y Wertsch, 1984; Tharp y Gallimore, 1988). Esta zona se define como la distancia entre "el nivel de desarrollo efectivo [del niño], determinado por la resolución independiente de un problema", y el nivel superior de "desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados" (1978, p. 86)

Mediación



El tercer tema general que recorre la formulación vygotskiana de una aproximación sociocultural es la propuesta de que las funciones mentales superiores, y la acción humana general, están mediados por herramientas (o herramientas técnicas) y por signos (o herramientas psicológicas). La contribución principal de Vygotsky derivó de su concepción de las herramientas psicológicas en contraste con las técnicas. Gracias a su interés por los complejos procesos de la acción semiótica humana, logró bosquejar con gran complejidad el rol de los sistemas de signos, tales como el lenguaje humano, en las funciones interpsicológicas e intrapsicológicas.

Vygotsky afrontó el lenguaje y otros sistemas de signos como parte y como *mediadores* de la acción humana (por eso su asociación con el término *acción mediada*).

También subyace en la explicación vygotskiana de la mediación un conjunto de supuestos acerca de la naturaleza de determinadas funciones mentales superiores, más específicamente, su concepción de que el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica forman un sistema de "relaciones interfuncionales" (Wertsch, 1985).

En su última obra, *Pensamiento y lenguaje*", Vygotsky, señaló que: "*el estudio del pensamiento y el lenguaje es una de las áreas de la psicología en las que resulta particularmente importante una comprensión clara de las relaciones interfuncionales*" (1995, p.1).

En el examen de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, Vygotsky puso el acento principal en cómo se relacionan diferentes formas de lenguaje con diferentes formas de pensamiento.



Los supuestos de Vygotsky sobre la eficacia y la naturalidad de los instrumentos mediadores verbales son compartidos en Occidente por gran parte de la investigación sobre el desarrollo de las funciones mentales. Estos supuestos tienden a pasar inadvertidos, excepto para los investigadores que hayan tenido experiencia con las funciones comunicativas y mentales en otros escenarios socioculturales. Rogoff y sus colegas (1993) advirtieron, por ejemplo, que las prácticas de socialización de algunas culturas no occidentales involucran mucho menos confianza en la comunicación verbal que la observado típicamente para los niños occidentales.

3. EL CONTEXTO DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Rogoff (1993), mantiene que los esfuerzos individuales, las estructuras socioculturales y la participación en ellas son inseparables. Más que considerar el contexto como algo que influye en la conducta humana, esta autora, lo ve como algo inseparable de las acciones humanas, en situaciones de conocimiento u otro tipo de actividades. Considera toda la actividad humana como algo enraizado en el contexto; *no existen ni situaciones libres de contexto ni destrezas descontextualizadas*. En un artículo que publicó en 1992, en el que defendía la importancia de un enfoque "contextualista", decía:

Es muy difícil llegar a una definición de contexto que recoja todos sus aspectos y en la que todos los especialistas estén de acuerdo. Siguiendo a Lacasa y Herranz (1989b), esto se debe principalmente a dos razones: por un lado, habría que señalar que, al



igual que ocurre con la noción de cultura, cuando se adopta una determinada idea acerca de que es el contexto ésta está en estrecha relación con los presupuestos teóricos asumidos, hecho que va a estar condicionando la investigación a realizar así como su comprensión; por otro, hay que señalar que aquellas teorías en las que el contexto juega un papel importante en la explicación del comportamiento humano se sitúan en una perspectiva interdisciplinar.

Sternberg (1988), nos lleva a distinguir entre conceptos normalmente relacionados al explicar que los contextos no deben compararse con los ambientes físicos de las situaciones, como por ejemplo las clases, las iglesias, las cocinas. Los contextos están conformados por lo que individuo está desempeñando, como un sumatorio entre el momento en el que lo hace y dónde lo está haciendo (Olmedo y González, 2008). Es decir, los individuos en interacción hacen las veces de contexto el uno para el otro. Por tanto, para simplificar al máximo el término contexto, se trata de un entorno físico y humano muy próximo al individuo, donde las actividades y los sucesos tienen un significado socio-cultural (Lacasa y Herranz, 1989a).

La idea de contexto y su relación con el comportamiento humano ha sido desarrollada en el marco de diversas disciplinas como por ejemplo:

a) la Biología, que en resumidas cuentas, considera el contexto como el entorno al que es necesario adaptarse y que presenta una serie de dificultades que hay que superar,



b) la Etología, rama de la Biología, que presenta una consideración similar a la anterior aunque con algún matiz en lo metodológico. La etología se preocupa de unidades observacionales más amplias que incluyen tanto la conducta del individuo como las dimensiones del contexto,

c) la llamada Psicología ecológica, que encuentra sus bases en los planteamientos del psicólogo Urie Bronfenbrenner acerca de lo que denominó "modelo de sistemas ecológicos" del desarrollo psicológico (Bronfenbrenner, 1979, 1992). De manera necesariamente resumida, Bronfenbrenner sugiere que el análisis del contexto puede realizarse desde un triple nivel: 1) el *microsistema*, o entorno más inmediato al sujeto y a las actividades por éste realizadas; estas situaciones son denominadas *escenarios*, 2) el *mesosistema*, en el que se analiza como dos o más escenarios pueden afectar simultáneamente al individuo y, 3) el *exosistema*, referido al contexto externo del desarrollo humano. De esta manera, diferenciaba entre niveles de análisis físico, social e institucional, y todos ellos a través del tiempo. Así, en palabras de Bronfenbrenner, las personas se incluyen en sus más inmediatos contextos sociales y materiales (o microsistemas), en encadenamientos de escenarios (o mesosistemas), e interactúan con macrosistemas dístales (o exosistemas), y todo ello a través de un tiempo histórico (o cronosistema) (Rodrigo, 1999).

3.1. El escenario vyotskiano

En este apartado nos detendremos en la noción de contexto derivada de las ideas de la psicología sociocultural soviética, y



concretamente en Vygotsky por ser el autor más representativo del modelo contextualista. En su obra afirma que el modelo de interacción social más eficaz para la construcción del conocimiento es el que permite al niño resolver conjuntamente las tareas bajo la guía de una persona más capaz. De hecho, el escenario se concibe como un escenario de aprendizaje en el que un novato trabaja con un experto en la resolución conjunta de un problema en la zona de desarrollo próximo. De este modo, el novato se puede apropiar de ciertas destrezas que le resultarían inaccesibles individualmente.

El desarrollo se construye a través de la interiorización que el novato hace de los procesos cognitivos compartidos con el experto. Gracias a éstos, el niño no solo desarrolla destrezas personales sino que puede adquirir los instrumentos del pensamiento que son fruto del desarrollo sociocultural: la lectoescritura, el sistema numérico, el manejo de ordenadores, etc. El lenguaje, aunque se construye sobre la base de una herencia biológica, también tiene una importante dimensión sociocultural. Así, el lenguaje se erige como instrumento básico modelador de las formas superiores del pensamiento y, a su vez, como el instrumento mediador de toda la transmisión cultural que tiene lugar entre el experto y el lego (Vygotsky, 1995).

Por otra parte, cabe destacar la figura de Piaget por sus aportaciones sobre el papel del contexto social en el desarrollo del niño, tanto en su adaptación al mundo físico como social. Ahora bien, sus reflexiones acerca del entorno social se limitan al contexto interpersonal en cuanto que fomenta el cambio de estructuras mentales por medio del conflicto cognitivo, que en este caso sería sociocognitivo, como puntualizaron sus seguidores. Según éste, el



niño intenta reconciliar posiciones diferentes para lograr un equilibrio en su comprensión, mediante las operaciones lógicas que realiza. La cooperación entre iguales es la forma ideal de interacción para fomentar el desarrollo, ya que en la cooperación con el adulto se rompe la condición de reciprocidad que es necesaria para lograr el equilibrio en el plano del pensamiento. La cooperación es una forma paralela de lógica en la que los niños discuten los argumentos que provocan el conflicto cognitivo y su resolución lógica, logrando el equilibrio (Piaget, 1977). Como puede apreciarse, el escenario de interacción sólo proporciona un contexto culturalmente aséptico en el que se intercambian argumentos lógicos y en el que cada individuo reflexiona con independencia sobre las ideas de los demás.

En suma, el escenario donde se realiza la construcción del conocimiento y se atribuyen significados a las cosas es para Vygotsky un escenario educativo (compuesto por personas, actividades y objetos), externo (situado en un mundo accesible y visible para todos) y sociocultural (en él se estructuran actividades culturales que se llevan a cabo de modo cooperativo entre varias personas) (Rodrigo, 1999).

3.2. La unidad de análisis del escenario

Cuando se considera el contexto como algo inseparable de las acciones humanas, y no como una variable externa que influye en éstas, es que ha llegado el momento de buscar unidades de análisis que permitan captar este agregado funcional que forman una persona y su contexto. El primero en darse cuenta de esta necesidad fue Vygotsky (1995), que eligió la *palabra* como vehículo que poseía



todas las características básicas de este agregado, ya que es un mediador simbólico que contiene significados que son a su vez personales y sociales. Más tarde, Leontiev (1981) utiliza como unidad la *actividad humana*, que constituye un sistema práxico integrado en el sistema de las relaciones sociales y de la vida social. En esta misma línea, el Laboratory of Comparative Human Cognition (1983) eligió como unidad de análisis la *práctica cultural*, como un sistema de actividad aprendido mediante reglas que permiten adecuar la conducta humana a situaciones socialmente organizadas y siempre contando con la colaboración de otros miembros de la cultura. La noción de *formato* de Bruner (1997) también es un buen candidato, ya que se define como pautas de interacción convencional y repetitiva en las que los interlocutores se intercambian roles, se atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y sus conductas. Para Rogoff (1993), la unidad de análisis adecuada son los *sucesos*, que implican una actividad humana, en el sentido de Leontiev, que se desarrolla en el tiempo y está guiada por propósitos y metas que las personas tratan de comunicar y negociar unas con otras. Para Coll y colaboradores (1995), la unidad de análisis apropiada para estudiar el proceso de interactividad es la *secuencia de actividad conjunta*, que aporta como novedades al enfoque de Rogoff la importancia prestada a la naturaleza del contenido de la actividad y a la actividad discursiva de los participantes.

Rodrigo (1999) intenta aunar los ingredientes básicos que constituyen las unidades de análisis mencionadas, y serían los siguientes: un escenario físico que integra actores, ligados por diferentes tipos de vínculos, que de forma conjunta realizan actividades enmarcadas en tareas con sentido para la cultura y que,



durante la realización de las mismas, se comunican, verbalmente o no, para tratar de negociar sus intenciones y metas, con el fin de construir un significado conjunto de su actividades y de la tarea. Todos estos ingredientes conforman un patrón de invarianzas socioculturales, de modo que cualquier individuo de cualquier cultura entra en contacto desde que nace con un escenario que contiene todos estos ingredientes.

Por tanto, es un error pensar que los procesos socioculturales conducen a la variabilidad y que los biológicos llevan a los universales. Como señalan Rogoff (1993) y Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) ser sensibles a la cultura no supone renunciar a la búsqueda de los universales socioculturales. Lo que varía de cultura a cultura, de una clase social a otra, de un escenario a otro, no son los ingredientes que acabamos de citar, sino el tipo de escenario físico, los actores que intervienen y sus vínculos personales, la actividad y tareas que desarrollan, el tipo de intenciones y metas que definen, las formas con que se comunican y hasta cómo llevan a cabo las negociaciones del significado (Rodrigo, 1999).

3.3. Escenarios cotidianos y escenarios escolares

Si intentamos distinguir entre contextos formales e informales o entre contextos escolares y familiares sobre la base de que los primeros son un contexto eminentemente de instrucción y los segundos son un contexto social y emocional (Del Río y Álvarez 1992; Lacasa, 1994), encontramos que ambos contextos contienen todos los ingredientes característicos de un escenario sociocultural que hemos mencionado anteriormente. Lo que varían son los entornos



físicos, los actores que intervienen, sus vínculos interpersonales, sus intenciones y metas, el tipo de actividades socioculturales que realizan, los procesos de negociación que llevan a cabo, etc. (Buendía, Olmedo y González, 2006).

Debemos hacer, pues, un gran esfuerzo por describir y manejar estas diferencias a nuestro favor, con el fin de diseñar contextos diferenciados para la construcción del conocimiento cotidiano y el escolar. No podemos limitarnos a trasvasar las bondades de unos contextos a otros porque lo que funciona en la familia puede no funcionar en la escuela y viceversa. Ambos contextos tienen finalidades distintas y, lo que es más importante, las epistemologías con las que se construye el conocimiento cotidiano y escolar son también distintas. Por ejemplo: el conocimiento cotidiano es fundamentalmente pragmático y dirigido a la acción, por lo que se ocupa sobre todo de darle significado al “mesomundo” que conforma nuestra experiencia sensible. Sin embargo, el conocimiento escolar tiene sobre todo una orientación teórica y empírica, en el sentido de que, además de conocer el mesomundo, pretende fundamentar y manipular los fenómenos del micromundo y el macromundo. La elaboración de este tipo de conocimiento requiere en muchos casos de unas buenas capacidades de abstracción por parte del alumno, pero ello no significa que este conocimiento éste descontextualizado. Lo que significa es que la escuela debe proporcionar entornos de aprendizaje que permitan construir “contextualizadamente” tanto el conocimiento del mundo concreto, como el de las abstracciones y simulaciones ideales de la realidad (Rodrigo y otros, 1993).

2.4. Del contextualismo al constructismo episódico



El énfasis en el contexto o escenario sociocultural en el que aprenden y se desarrollan las personas, ya sean niños o adultos, permiten superar la vieja dicotomía estéril entre lo individual y lo social. Pero para que ofrezca un modelo no solo integrador entre ambos polos, sino además equilibrado y justo para ambos, debe aún sortear un importante obstáculo. Estudiar el aprendizaje situado en un contexto concreto nos puede conducir a una mera descripción de episodios fugaces que por su particularidad sean difícilmente generalizables a otros. Una forma de salvar este obstáculo es pasar del contextualismo neovygotskiano hacia lo que pudiera llamarse un constructivismo episódico que, a diferencia del que diseñó Piaget para la macrogénesis, permite a los individuos elaborar representaciones temáticas, no lógicas, correspondientes a las situaciones (Rodrigo y otros, 1993). Según éste, la variabilidad de los episodios se vería reducida gracias a dos tipos de constricciones: a) las relativas al contenido de la tarea y/o actividad que desarrollan las personas en el escenario, y b) las debidas a sus capacidades cognitivas, concretamente su representación de la situación y sus procesos de cambio representacional.

4. LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Al analizar la evolución histórica del concepto de estrategia de aprendizaje o cognitiva, encontramos dos corrientes dominantes: quienes consideran las estrategias de aprendizaje como un conjunto de habilidades y procedimientos de tipo general (visión compartida tanto por el conductismo como por la psicología evolutiva de corte



piagetiano y por la psicología cognitiva, vinculada al procesamiento de la información) y aquellos otros que defienden una visión “situada” del aprendizaje estratégico. Corrientes más próximas a la psicología de la educación y de la instrucción que defienden la influencia de lo sociocultural sobre la estructura cognitiva del aprendiz (Pozo y otros, 2001).

Por tanto, la consideración de las estrategias como sistemas conscientes de decisión mediados por instrumentos simbólicos nos acerca a la aceptación de su origen social y a la teoría desarrollada por Vygotsky (1934, 1956, 1978), quien afirmaba que los bebés nacen con unas cuantas funciones mentales elementales: atención, sensación, percepción y memoria, que, con el tiempo son transformadas por la cultura en procesos mentales nuevos y más complejos que él llamó funciones mentales superiores. Sin embargo, cada cultura proporciona a sus niños herramientas de adaptación intelectual que les permite usar sus funciones básicas en forma más adaptativa. Estas estrategias de memoria transmitidas en forma social y otras herramientas culturales, enseñan a los/as niños/as la forma de usar sus mentes, a cómo pensar. Además, cada cultura transmite creencias y valores específicos, por lo que también enseña a los niños qué pensar.

Vygotsky afirmaba que la cognición humana, aun cuando se realice de manera aislada, es fundamentalmente sociocultural, debido a que es afectada por las creencias, valores y herramientas de adaptación intelectual transmitidas a los individuos por su cultura. Ningún conjunto de capacidades cognoscitivas es necesariamente más avanzado que otro; en lugar de ello, representan formas



alternativas de razonamiento, o herramientas de adaptación, que han evolucionado debido a que permiten a los niños adaptarse con éxito a los valores y tradiciones culturales (Rogoff, 1997; Vygotsky, 1978). Y es desde este razonamiento desde el que no posicionamos a la hora de interpretar desde el enfoque sociocultural, el tema central de nuestros estudios previos (Buendía y Olmedo, 2000, Buendía y Olmedo, 2003, Buendía, Olmedo y González, 2009 y Olmedo, 2013), así como el actual: las estrategias cognitivas, identificándolas como "herramientas de adaptación intelectual" o como las define Wertsch (1993), "herramientas técnicas" vinculadas a una acción.

CONCLUSIONES

Desde la postura constructivista se rechaza la idea del discente como un mero receptor y reproductor que acumula aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace al enfoque sociocultural orienta a la institución educativa para promover el doble proceso de socialización y de individualización, permitiendo así al alumnado la construcción de su propia identidad personal en un contexto social y cultural determinado. En este enfoque vinculado a la psicología sociocultural, que cada día toma más presencia en el campo de la educación, destaca la importancia de la actividad y del contexto para la adquisición del aprendizaje, reconociendo que el aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de acumulación, donde los alumnos pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes (Arceo, Rojas y González 2002). Según Erickson (1984) desde esta perspectiva, fundamentada en las ideas de la corriente sociocultural vigotskyana, el proceso de



enseñanza debería orientarse a aculturar al alumnado por medio de prácticas cotidianas, significativas, relevantes en su cultura; y apoyadas en procesos de interacción social basados en el andamiaje por parte del profesorado (experto) hacia al alumnado (novato), que se traduce en una negociación mutua de significados. Es en este contexto, en el que cobra especial relevancia las estrategias cognitivas entendidas como herramientas de adaptación intelectual.

**Referencias Bibliográficas**

- AGUILAR, J. (1997). *Los métodos de estudio y la investigación*. Madrid: Santillana.
- FREITES, A. Á., QUINTERO, N. y HERNÁNDEZ, G. (2010). El uso de estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior. *Omnia*, 16(3), 56-76.
- ANTÓN, M. (2009). Dynamic assessment of advanced second language learners. *Foreign Language Annals*, 42, 576-598.
- ANTÓN, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *RESLA*, 23, 9-30.
- ARCEO, F. D. B., ROJAS, G. H. y GONZÁLEZ, E. L. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Madrid: McGraw-Hill.
- BEREITER, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp.281-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *Experimental human ecology*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1992). *Ecological Systems Theory*. London: Jessica Knigsley Publishers.
- BROWN, A. Y FRENCH, L. (1978). The zone of proximal development: Implications for intelligence testing in the year 2000. En R. Sternberg y D. Detterman (comp.) *Human intelligence: Perspectives on theory and measurement*. N.J: Ablex.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje: visor.
- BUENDÍA, L, OLMEDO, E. Y GONZÁLEZ, G. (2008). Strategic thinking for life-long learning. *International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) Ecologies of Diversities: The developmental and historical interarticulation of human mediational forms*. University of California Press: San Diego.
- BUENDÍA, L. y OLMEDO (2000) Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en educación universitaria, *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- BUENDÍA, L. y OLMEDO, E. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.
- BUENDÍA, L., OLMEDO, E.Y GONZÁLEZ, G. (2006). The resolution of daily tasks in virtual contexts. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*. 2, (4), 371-376.
- BUENDÍA, L.; OLMEDO, E. GONZÁLEZ, G. (2009). Lifelong learning: diferentes contextos, diferentes situaciones. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 29, 1. Pp.185-203.
- COLAS, P., JIMÉNEZ, R. Y RODRÍGUEZ, M. (2005)... Evaluación de e-learning. Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Disponible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_colas_rodriguez_jimenez.htm
- COLE, M (1985), The zone of proximal development: where culture and create each other. En J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 146-161). Cambridge University Press.



- COLL, C. Y Otros (1995). Interacción profesor-alumno y adulto/niño en contextos educativos. En P. Fernández y M.A. Melero (comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, 193-326.
- DANIELS, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DAVYDOV, V.V. (1988). Learning activity: the main problems. Needing further research. *Multidisciplinary Newsletter for activity theory*, 1, 29-36.
- DAVYDOV, V.V. (1990). On the place of the category of activity in modern theoretical psychology. En P. Deutch Press, Inc. (Ed.), *Activity: The theory, Methodology and problems*.
- DEL RIO, P (1990). La zona de desarrollo próximo y la zona sincrética de representación: el espacio instrumental de la acción social. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 191-244.
- DEL RIO, P. Y ALVAREZ, A. (1992) Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en educación. *Infancia y aprendizaje*: N. 59-60, 43-61.
- ENGESTRÖM, Y. Y COLE, M. (1997) Situated cognition in search of an agenda. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GARCÍA-VARCÁLCER, A., HERNÁNDEZ, A y RECAMÁN, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188.
- JANET, P. (1926-27). *La pensee interieure et ses troubles*. Curso dictado en el Collegue de France.
- KÖHLER, W. (1921a). *Intelligenzpruefungen an Menschenaffen [Pruebas de inteligencia en los monos antropoides]*. Berlín: J. Springer.
- KÖHLER, W. (1921b). *Zur Psychologie des Schimpansen [Sobre la Psicología de los chimpancés]*. *Psychologische forschung*, 1: 2-46.
- KÖHLER, W. (1925). *The mentality of apes*. Nueva York : Harcourt, Brace.
- KOZULIN, A. (1986). The concept of activity in Soviet Psychology. Vygotsky, his disciples and critics. *American Psychologist*, (41) 3, 264-274.
- LACASA, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- LACASA, P. Y HERRANZ, P. (1989a). Contexto y procesos cognitivos. La interacción niño-adulto. *Infancia y aprendizaje*. 45, 25-49.
- LACASA, P. Y HERRANZ, P. (1989b). Contexto y aprendizaje: el papel de la interacción en diferentes tipos de tareas. *Infancia y aprendizaje*. 45, 49-70.
- LANTOLF, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: University Press
- LANTOLF, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2. State of the Art. *Studies in Second. Language Acquisition* 28, 67-109.
- LAVE. J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp.17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LCHC (Laboratory of Comparative Human Cognition, Universidad of California, San Diego). (1983) Culture and cognitive development. En W. Kessen (comp.), *Mussen's handbook of child*. Nueva York: Cambridge University Press.



- LEE, B. (1985). The intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. En J. Wertsch (comp.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEONTIEV, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos aires: Ciencias del hombre.
- LEONTIEV, A. (1981). The problem of activity in psychology. En J. Wertsch, *The concept of activity in soviet psychology*. New York: Sharpe.
- LURIA, A.R. (1980). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
- LURIA, A.R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- MARTÍNEZ, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- OLMEDO, E. (2013). El género en el contexto cultural de aprendizaje universitario: La fotografía como voz reveladora. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 17,1. Pp. 89-103.
- OLMEDO, E., GONZÁLEZ, G. Y GALLEGO, MA. (2005). Estrategias de aprendizaje en los centros TIC. *Congreso Internacional Virtual y Presencial sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. UGR: Granada.
- OLMEDO, E., Y GONZÁLEZ. (2008). Pensamiento estratégico en contextos diferentes. *XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Educación, investigación y desarrollo social*. Universidad de Huelva: Huelva.
- PIAGET, J. (1977). Les operations logiques et la vie sociale. En *Études sociologiques*. Ginebra : Librairie Droz.
- RODRIGO, M.J.; RODRIGUEZ, A. Y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor. Madrid.
- RODRIGO, M^a J. (1999). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- ROGOFF, B. (1992). Integrating context and cognitive development. En M. Lamb y A. Brown (Eds.) *Advances in development psychology* (Vol. 2, pp. 84-103). Hillsdale: H.J: LEA.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B. (1997). Cognition as a collaborative process. In D. Khun y R.S. Siegler (Eds.) *Cognition, lenguaje, and perceptual development* (Vol.2). In B. Damon (Gen. Ed.) *Handbook of child psychology*. (pp 679-744). New York: Wiley.
- ROGOFF, B. Y WERTSCH, J. (1984). Children's learning in the "zone of proximal development". *New directions for children development*, 23. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCRIBNER, S. (1975). Recall of classical syllogisms: A cross-cultural investigation of error on logical problems. En R. Falmagne (comp.) *Reasoning: Representation and process in children and adults*. Nueva York: Wiley.
- SMIRNOV, A. (1975). *Razvitie I souremennoe psijologicheskoi nauki URSS [Desarrollo y estado actual de la psicología en la URSS]*. Moscú: Izdatelstvo Pedagógica.
- STERNBERG, R.J. (1988). *Inteligencia humana, III. Sociedad, cultura e inteligencia*. Barcelona: Paidós.
- THARP, R Y GALLIMORE, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Nueva York: Cambridge University Press.



- VALSINER, J (1988). *Child development within culturally structured environments. Social co-construction and environmental guidance in development*. Vol. 2 Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- VINAGRE, M (2006). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.
- VYGOSTKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. En Obras Escogidas. Vol. II. Madrid: Visor, 9-348.
- VYGOSTKY, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, L. (1934). Problema obuchenia i umstvennogo razvítia v shkólnom vozraste [*El problema de la instrucción y el desarrollo cognitivo durante los años escolares*]. Moscú y Leningrado: Uchpedgiz.
- VYGOTSKY, L. (1956). Izbrannie psijologicheskie issledovania [*Investigaciones psicológicas escogidas*]. Moscú: Izdatelstvo Akademi Pedagogicheskij Nauk.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: the development of higher mental processes*. CUNY.
- VYGOTSKY, L. (1981) The genesis of higher mental functions. En J. Wertch, (comp.) *The concept of activity in Soviet psychology*. N.Y: M.E. Sharpe.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de practica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J. (1985a). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. (1985b). *Introducción a Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. (1997). La necesidad de la acción en la investigación sociocultural James En JAMES V. WERTSCH, PABLO DEL RÍO Y AMELIA ÁLVAREZ (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones, teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- WERTSCH, J.V. (1981). *The concept of activity soviet psychology*. White Plains: Sharpe.
- WERTSCH, J.V. (1985). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós educación.
- WERTSCH, J.V. (1993). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
-