
Participación sociocultural y desarrollo del pensamiento

Rebeca Mejía Arauz*



En este artículo presentamos avances de una recopilación de diversas experiencias de estudio e investigación de la participación sociocultural como medio de desarrollo de procesos de pensamiento. Entendemos por participación sociocultural las formas de interacción en que las personas realizan acciones conjuntas hacia un mismo objetivo. Tal objetivo y sus patrones de acción e interacción son además algo usual y común en el grupo social y cultural al que pertenecen.

Este artículo se fundamenta en una perspectiva de investigación de la dinámica sociocultural cognoscitiva,¹ que trata de evidenciar la relación estrecha entre los procesos socioculturales cotidianos y el desarrollo de procesos cognoscitivos para incidir en ellos.

Esta perspectiva parte de una serie de principios y explicaciones organizadas alrededor de un núcleo global fundamental que explica el origen y desarrollo de la cognición humana en términos socioculturales. La interacción social, el escenario sociocultural y la mediación social son algunos de los conceptos que nos permiten identificar de qué manera se desarrollan y activan los procesos de pensamiento. En esta ocasión abordaremos el estudio de la participación sociocultural para entender de qué manera puede la interacción participativa ayudar a provocar y conducir procesos de pensamiento.

En otras investigaciones nos hemos preguntado si un maestro puede activar el pensamiento de sus alumnos en el proceso de apropiación del conocimiento en su clase, o hemos tratado de saber de qué manera sería posible que los maestros identificaran

el proceso de pensamiento de sus estudiantes para entonces poder incidir en el mismo activando cierta clase de pensamiento. Para ello hemos hecho estudios sobre la interacción en el salón de clase,² y hemos apreciado la importancia de un estilo de interacción por parte del maestro que permita la expresión y organización del pensamiento del alumno. En esas experiencias de investigación resalta el papel del maestro, pero también hemos reconocido la importancia de la participación de los alumnos, lo que nos ha llevado a investigar de qué manera ocurre en otras situaciones menos estructuradas la mediación de procesos de pensamiento.

En las actividades de enseñanza en el salón de clase hay varias características que podríamos considerar ventajas para realizar una enseñanza que implique no sólo la adquisición del conocimiento sino también un procesamiento más profundo, mediante la activación de procesos específicos de pensamiento (no sólo memorizar sino también clasificar, relacionar, comparar, integrar, sintetizar, deducir y resolver problemas, por mencionar algunos de los más comunes). Estas ventajas son, entre las más evidentes:

- Contar con una temática específica y delimitada por el mismo programa de la materia.
- Contar con un tiempo asignado periódicamente para abordar la temática.
- Realizar la actividad de enseñanza-aprendizaje en una institución (la escuela) con ciertas normas, roles y estereotipos asumidos culturalmente, y en términos de trabajo de grupo, como una actividad cotidiana pero a la vez histórica y socialmente establecida.

A lo anterior podemos añadir que el rol del maestro es asumido profesionalmente. Es decir, el maestro se prepara intencionalmente para la enseñanza, por lo que podría pensarse que cuenta con los conocimientos

* Investigadora del Programa Formal de Investigación del Desarrollo Cognoscitivo, Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO.

tos, las habilidades y las estrategias necesarias para lograr el aprendizaje en los alumnos. Sin embargo, sabemos que la enseñanza se ha reducido tradicionalmente a la transmisión de conocimientos, y la preparación del maestro ha priorizado el dominio de contenidos temáticos o conocimientos y ciertas formas de presentación (uso de recursos, como proyecciones y otros).

La consecuencia de este tipo de docencia es que no se intenta enseñar expresamente a los alumnos cómo procesar los conocimientos sino que se deja a su habilidad espontáneamente desarrollada el llegar a un procesamiento de alguna sofisticación más allá de la comprensión (si acaso) o de la memorización. Si bien los alumnos pueden lograr un conocimiento que generalmente resulta temporal, este aprendizaje sin desarrollo intencionado de habilidades cognitivas puede repercutir en un estancamiento en el desarrollo cultural.

Tharp y Gallimore han señalado lo paradójico de que la escuela no logre su meta de enseñanza:

Es irónico que las escuelas —que solas entre las instituciones formales tienen la enseñanza como su meta principal— sean notorias por su falta de enseñanza, mientras que todas las sociedades, incluyendo las más primitivas, logran enseñar a la gran mayoría de sus miembros jóvenes todas aquellas estructuras cognitivas, sociales y actitudinales básicas que constituyen la socialización cultural. Esta enseñanza ocurre mayoritariamente sin formalización y generalmente sin conciencia de ello.³

Por esto investigadores como Ronald Gallimore, Roland Tharp o Barbara Rogoff estudian cómo se da la enseñanza en contextos de la vida cotidiana, logrando conjuntar el estudio de la transmisión y desarrollo cultural y el del desarrollo del pensamiento. Ellos aportan no sólo la comprensión de cómo ambos campos se intersectan e influyen mutuamente,⁴ sino además herramientas para intencionar el desarrollo del pensamiento y de la cultura. Esta conjunción ha dado origen al enfoque sociocultural cognoscitivo fundamentado sobre todo en las aportaciones de Vygotsky, quien abordó los problemas relativos a la enseñanza-aprendizaje desde el enfoque conocido como histórico cultural.

Actualmente se han desarrollado varias concepciones que explican cómo ocurre la actividad sociocultural, repercutiendo a la vez en la transmisión de formas de procesamiento cognoscitivo. Estas concepciones, aplicadas en el contexto educativo, nos permiten identificar de qué manera se puede intencionar con mayor precisión una enseñanza que logre más que la transmisión de contenidos, que fomente la

activación y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Para explicar estas aportaciones emplearé el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Lev Vygotsky,⁵ luego adoptado por Tharp y Gallimore en su propuesta de ejecución asistida,⁶ y los conceptos que Barbara Rogoff ha desarrollado con orientación vygotkiana pero con aún más precisión en cuanto a la relación entre la participación guiada y la apropiación participativa, que ocurre en quienes ella llama, metafóricamente, aprendices.⁷

No se busca hacer aquí una presentación profunda de las concepciones mencionadas sino ilustrar de qué manera ocurren el desarrollo y la activación del pensamiento en la interacción y la participación social. Se presentará en primer término en qué consisten los conceptos referidos para luego analizar algunos ejemplos y contraejemplos que muestran la importancia de la orientación sociocultural cognoscitiva para fomentar una interacción que apoye el desarrollo del pensamiento. El concepto de zona de desarrollo próximo consiste en:

La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la resolución de problemas de manera individual y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de solución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces.⁸

Según Tharp y Gallimore, ahora los seguidores de Vygotsky consideran el concepto de ZDP en forma más general, y a lo que Vygotsky llamaba resolución de problemas le llaman ejecución en diversos dominios de competencia.⁹

Según Tharp y Gallimore, y siguiendo a Vygotsky, se puede identificar en su planteamiento que, independientemente de la actividad que se esté tratando de dominar, "en la ZDP encontramos que la ayuda se da por parte de un maestro, el adulto, el experto, el coetáneo más capaz." Sin embargo en la propuesta de Rogoff se plantea la ayuda en forma más compleja: el experto no está solo con el aprendiz; están involucrados más participantes y otros elementos de la actividad cultural.

Cuando la ayuda resulta adecuada, el aprendizaje implica en el individuo un proceso interno de transformación de esquemas cognoscitivos previos. Esta transformación implica desarrollo. Vygotsky señaló claramente que la verdadera instrucción consiste en conducir al niño a realizar actividades que lo obligan a elevarse por encima de su propia capacidad.¹⁰ Esto trae consigo un movimiento hacia nuevos niveles de desarrollo.¹¹

En el concepto de ZDP, Vygotsky resalta la relación entre un experto y un aprendiz. Con este

fundamento Tharp y Gallimore desarrollaron su idea de ejecución asistida, aludiendo a la participación del experto para proporcionar ayuda del tipo y nivel requeridos por el aprendiz.¹²

Según ellos hay una transición gradual de la ejecución asistida a la independiente (y de la regulación externa a la autorregulación), en la que se pueden identificar cuatro fases:

- Intervención preponderante por parte del más capaz.
- Ayuda del aprendiz, asumiendo la mayor participación pero sin llegar a la automatización.
- La ejecución se desarrolla en forma independiente y se automatiza, pasando posteriormente a lo que los autores llaman "fossilización".
- Pérdida de la automatización que conduce a la recursión a través de la ZDP.

Tharp y Gallimore proporcionan estrategias y medios para ayudar en la ejecución. Mencionan la ayuda responsiva, el andamiaje, o medios específicos como el uso de cierto tipo de preguntas, modelamiento, manejo de contingencias, retroalimentación, ciertas formas de instrucción e intervenciones que ayudan al aprendiz a hacer una estructuración cognoscitiva.¹³ Aunque estos autores nos proporcionan una visión generalizada de la ejecución asistida y los medios para ayudar en la ejecución, han realizado estudios culturales en los que logran identificar las formas específicas de interacción de los grupos socioculturales para usarlas como modelos culturalmente adecuados y organizar escenarios de actividad para la enseñanza.

En el planteamiento vygotskiano tiene un papel central la interacción social en el aprendizaje que incide en el desarrollo. A esa interacción podemos llamarla mediación o interacción mediadora. La que ocurre específicamente en torno a la ZDP es entre una persona capaz que proporciona asistencia y otra con menor habilidad o conocimientos. Luego este desarrollo de habilidad se consolida mediante un proceso de internalización. La interacción ocurre en el plano interpsicológico, también identificado por Vygotsky, y la internalización en el intrapsicológico. Al respecto Leontiev resume la concepción de Vygotsky:

Los procesos psicológicos superiores específicos de los seres humanos solamente pueden ser adquiridos a través de la interacción con otros, esto es, a través de procesos interpsicológicos que posteriormente empezarán a ser llevados a cabo independientemente por el individuo. Cuando esto sucede, algunos de estos procesos pierden su forma externa inicial y se convierten en procesos intrapsicológicos.¹⁴

Wells afirma que los dos planos distinguidos por Vygotsky separan lo individual y lo social como planos independientes.¹⁵ Sin embargo, Rogoff señala que la separación resulta de perder de vista que el aprendiz es un miembro participante de una comunidad en y de la cual está aprendiendo una serie de prácticas, y por lo tanto no es un ente independiente o aislado de un grupo social. De ahí que la distinción entre lo individual y lo social no puede ser entendida como una separación espacial entre dos entidades aparte sino más bien como la adopción de una u otra perspectiva analítica sobre la participación del individuo en una actividad, inherentemente social y cultural.¹⁶

En otras palabras, señala Wells, la actividad puede ser vista desde la perspectiva del participante individual que actúa con medios socioculturalmente previstos o desde la de las prácticas sociales de un grupo socialmente constituido y culturalmente desarrollado, en las cuales los individuos hacen uso de las herramientas mediacionales que se han desarrollado culturalmente.

Antes de abordar la relación entre la participación individual y las prácticas sociales, es importante enfatizar junto con Wells que un aspecto valioso del concepto de ZDP es que permite reconocer, por una parte, la reciprocidad con la que los participantes ajustan su manera de participación para tomar en cuenta los niveles respectivos de conocimiento y habilidad al realizar la actividad, y por otra, la transformación mental que tiene lugar en el potencial del individuo durante el proceso, como resultado de su participación.

Barbara Rogoff, por su parte, ha profundizado en el estudio del desarrollo cultural y la participación social. Ha identificado tres conceptos relacionados: el de aprendiz, la participación guiada y la apropiación participativa.¹⁷ Ella considera que estos conceptos se refieren a planos inseparables de la realidad social, que están constituidos mutuamente y comprenden actividades que se pueden convertir en foco de análisis en diferentes momentos, con los otros planos necesariamente en el fondo del análisis.

Rogoff plantea, al igual que Vygotsky, que las personas construyen su mundo interno mediante la interacción social. A esto le llama apropiación participativa. Sin embargo, a diferencia de Vygotsky, considera que este proceso no ocurre en una sola dirección, del mediador al aprendiz, sino que ambos están activamente implicados en lo social, lo cultural y lo psicológico. Afirma que los niños toman parte en las actividades de su comunidad, se involucran con otros niños y con adultos en la rutina y en la colaboración tácita y explícita (tanto en la presencia unos de otros como en otras formas de actividades



El momento histórico, 1997, acrílico sobre papel, 68 x 97,5 cm.

socialmente estructuradas) y en este proceso se preparan para la posterior participación en eventos relacionados.

Rogoff utiliza el concepto de aprendiz en forma metafórica a partir del aprendizaje del artesano, para proporcionar un modelo de involucración en la actividad de la comunidad. Este concepto expresa cómo los individuos aprenden participando junto con otros en la actividad organizada culturalmente. No sólo se refiere a actividades educativas formales sino también a otras como el trabajo o las que se llevan a cabo en la familia. Estas actividades tienen implícitamente como parte de su propósito propiciar la participación activa de las personas menos experimentadas. La participación del aprendiz se relaciona directamente con la naturaleza de la actividad y con las prácticas e instituciones específicas de la comunidad en la que ocurre la participación.

La participación guiada es la interacción que implica comunicarse y coordinar esfuerzos mientras se participa en actividades valoradas culturalmente. Incluye la interacción cara a cara que ocurre en la participación conjunta o lado a lado, frecuente en la vida cotidiana, pero también a las acciones que las personas realizan a distancia porque no requieren la presencia de otros (como elegir dónde, con quién y con qué materiales y actividades se involucra una persona). Rogoff especifica que:

La guía en la participación guiada, se refiere a la dirección que ofrecen tanto los valores sociales y

culturales como los compañeros sociales. La participación en la participación guiada se refiere tanto a la observación como al involucrarse de lleno en una actividad [...] la dirección o guía no es simplemente facilitadora de la involucración en ciertas actividades, sino que también incluye la restricción o canalización muy indirecta de las actividades en que las personas participan, tales como la exclusión de los niños de ciertas actividades de los adultos, o los mensajes de que pueden participar sólo en ciertas formas. La guía es entonces la estructuración directa o indirecta de las posibilidades de las personas para participar, que implican la promoción de cierta dirección particular del desarrollo.

Vygotsky, Rogoff y muchos otros investigadores consideran que la intersubjetividad entre los participantes es un elemento importante en una interacción mediadora de procesos de pensamiento. Esta intersubjetividad ocurre "[...] cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de situación. Esta coincidencia puede producirse a diferentes niveles [...]"¹⁸ Podría afirmarse que cuando no hay intersubjetividad, o ésta es mínima, la interacción entre los participantes ocurre más bien en forma de acciones independientes, probablemente dirigidas hacia objetivos distintos. En ese caso la interacción no ocurriría en el plano interpsicológico ni tendría impacto en el intrapsicológico.

La apropiación participativa trata de la transformación de los individuos debido a su participación

en una actividad culturalmente organizada. Es más un proceso de convertirse en algo que de adquirir habilidades.

A partir de estas concepciones podemos ver que la relación experto-novato o de uno a uno, que aparece en el enfoque Vygostkiano y en el modelo de ejecución asistida de Tharp y Gallimore, es reformulada por Rogoff en términos de la involucración aprendiz-comunidad.

En los siguientes ejemplos analizaremos varios de estos conceptos. En el primero es posible reconocer que, para interactuar en relación con la ZDP o mediacionalmente, no bastan la interacción entre las personas y una cierta intención de ofrecer ayuda: es necesaria la intersubjetividad, como se explicó anteriormente. Veamos esta situación de la vida cotidiana:

Daniel (6 años, 11 meses) pregunta cuántos días faltan para su cumpleaños. Su mamá los señala en un calendario. Mientras Daniel cuenta los días, ella asiente con la cabeza cuando lo hace correctamente, y cuando se equivoca niega con la cabeza, lo ve a los ojos, levanta las cejas o gime.

Esto sucede durante una visita amistosa en la que se empezaron a comentar las edades de los niños.¹⁹

Es necesario considerar otros elementos en esta situación. Por ejemplo la relevancia que tiene en nuestra cultura la celebración de los cumpleaños de los niños pequeños. Por esto podemos suponer que existe intersubjetividad, ya que la madre y el niño comparten el interés por el tema.

La madre aprovecha la situación para ofrecer al niño una práctica de su conocimiento y habilidad para contar, en este caso los días que faltan para su cumpleaños. En este momento, el acto debe tener para el niño mucha mayor significación que contar objetos que le resulten ajenos o indiferentes, como a veces pasa en el contexto escolar.

Debido a la naturaleza intencional que debe implicar la participación de guía de la madre hacia el hijo, podemos afirmar que la interacción se convierte en el terreno en que algo se construye en común. Desde una perspectiva no revisada en este artículo, la intencionalidad del mediador no necesariamente tiene que ser explícita o consciente.²⁰ Ocurre al aportar los elementos que la persona con menor conocimiento o habilidad requiere. Esto significa que la actividad propuesta por la madre en nuestro ejemplo incide a cierto nivel de la zona de desarrollo próximo del niño.

La zona de desarrollo próximo puede determinarse conjuntamente por el nivel de desarrollo de la persona y la forma de mediación implicada. Según Wertsch, no es una propiedad individual de la persona ni del funcionamiento interpsicológico por sí

solo.²¹ Sin embargo, como ya mencionamos anteriormente, la mediación así entendida proviene de una persona más experta. En este ejemplo se trata de conocimientos y habilidades que pueden considerarse tanto formales (matemáticas) como de la vida cotidiana, y la madre aparece con mayor dominio y experiencia en la situación.

Otros aspectos que se requieren para que realmente ocurra la mediación son la coparticipación y la disposición, aunque sea en grado mínimo, por parte de los involucrados. No bastan la presencia del aprendiz y toda la intención del mediador. Es necesario que el aprendiz participe en la actividad y comparta su pensamiento para que el mediador pueda actuar responsivamente a sus necesidades. En el ejemplo que se ha presentado, la disposición y participación del niño no sólo provienen de que su madre le ofrezca una actividad pertinente a realizar, sino también de la importancia que tiene el tema para el niño. Tal importancia no resulta de un valor asignado individualmente por el niño, sino de uno culturalmente desarrollado.

La mediación social de procesos de pensamiento puede ocurrir en forma natural y espontánea, pero nos interesa señalar que en los escenarios educativos es importante que los expertos, maestros, padres o mediadores conduzcan intencionadamente la activación de procesos de pensamiento. En el siguiente ejemplo, en un escenario educativo, encontramos una mediación que en un momento dado dirige el proceso de pensamiento, pero luego pierde esta intención.

Después de que un equipo de alumnos expone un trabajo acerca de la cultura egipcia, la maestra pide a los otros alumnos que retroalimenten al equipo diciendo lo que más les gustó de su presentación y además les den una sugerencia para mejorar su trabajo. Un alumno dice, en forma similar a sus compañeros:

"A mí me gustó mucho que trajeran a mostrarnos cosas egipcias, pero lo que no me gustó es que hablaban muy bajo y sólo trajeron dos cartulinas que no se alcanzan a leer bien."

La maestra dice:

"Les pedí que hicieran una sugerencia. Transforma eso que dijiste en una sugerencia".

Entonces el alumno dice:

"Que la próxima vez que expongan, preparen más cartulinas y las hagan mejor, con letra y dibujos más grandes."

Aquí podemos identificar que la maestra les está solicitando una evaluación que a la vez sea positiva y permita mejorar las futuras ejecuciones de los alumnos del equipo. Provoca la participación del resto de los alumnos al comentar sobre el trabajo del



The green go party, 1988, gouache sobre papel, 52 x 74 cm.

equipo expositor. Además hace a un alumno transformar una crítica en una formulación positiva. Esto no es un ejercicio de dominio de contenidos, sino de activación y dirección de procesos de pensamiento mediante la participación guiada. Desafortunadamente la maestra no da seguimiento a esta petición y permite que los alumnos que participan después vuelvan a caer en señalar lo que les gustó y lo que no les gustó, lo que también implica evaluación, pero no organizada ni dirigida en la forma inicialmente propuesta por la maestra.

Es pues difícil conducir o guiar la participación. Tiene mucha importancia la disposición, que en muchas ocasiones no sólo proviene de la persona sino también de la configuración de valores y costumbres desarrollados culturalmente. Considérese el siguiente caso, en donde la participación de los interactuantes está entrelazada con una serie de elementos culturales, sociales, afectivos y cognoscitivos:

Es la hora de comer en la casa de la abuela de Fernandito, un niño de cinco años. Sentados en el comedor, además del niño, están la mamá, la abuela, el papá y la tía. Mientras comen, Fernandito le pregunta a su tía con tono de curiosidad si ella sabe que también el sol da vueltas. Ella hace una cara de sorpresa, levantando las cejas, y contesta que no. Él continúa contando, mirándola a los ojos, que eso se lo enseñaron "En el instituto de astronomía y mete..." Tiene algo de dificultad en recordar el nombre del instituto, y su mamá le ayuda terminando de decir el nombre del lugar.

El niño empieza entonces a enunciar los planetas, casi gritando: "Neptuno, Pluto..." La madre, mirándolo, lo corrige: "No, Plutón". El niño se queda callado. Entonces su mamá, con un tono cariñoso, le muestra su arete y lo anima a seguir: "Acuérdate (señalando el arete), éste es un planeta, ¿cuál es?". El niño observa el arete y en tono triunfante exclama: "¡Saturno!"²²

Esta interacción implica intersubjetividad. Madre e hijo comparten el evento de la visita al citado lugar, así como el interés por el tema (según referencia del observador, quien participaba en la situación). Además, entre ellos hay una relación de cercanía (la madre es una experta en procesos educativos) que se muestra en la manera afectuosa de corregirlo y aproximarlo a nuevas respuestas.

También podemos identificar el entrelazamiento con la situación familiar: la visita de hijos y nietos a la casa de los abuelos. Es común que en tales situaciones los abuelos y tíos muestren gran interés por las intervenciones de los pequeños, como en este caso en que la intervención del niño se dirigió inicialmente a la tía, quien corresponde expresivamente con gestos de animación y expresiones verbales. Probablemente de esta manera resulte más estimulante para el niño compartir con su tía la experiencia de su visita al Metereológico que si se le explicara el tema sin una visita al lugar y luego se le preguntara.

Se puede observar a la madre en el papel de mediadora. Su participación anima al niño a continuar, proporcionando pistas (andamiaje), utilizando

un objeto con un significado afectivo para el niño: él le regaló esos aretes a su mamá.

Si bien la participación guiada aparece en los ejemplos anteriores como algo fluido, y la participación de ayuda o guía ocurre también en forma muy acertada, sabemos que en la labor del maestro en el contexto del salón de clases es más difícil. De acuerdo a estos ejemplos, no es sólo la participación entre un experto y un novato lo que está involucrado en lo que llamamos mediación social o interacción mediacional. La incidencia en la zona de desarrollo próximo no sólo implica, como ha señalado Vygotsky, la interacción y el nivel de desarrollo potencial a través de la solución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. La interacción está enmarcada en un contexto sociocultural que influye en ella, y el tipo de ayuda o guía depende no sólo de las habilidades del experto sino también de la disposición y posibilidad de participación del aprendiz.

Podríamos suponer que en las situaciones de tipo familiar o extraescolar las oportunidades de enseñanza y práctica de conocimientos y habilidades surgen entrelazadas en un contexto cultural favorable que asegura la participación y disposición de los interactuantes, mientras que en el salón de clases todo esto se tiene que construir de manera consciente e intencional.

Conclusiones

Desde la perspectiva sociocultural cognoscitiva se puede orientar intencionadamente el trabajo de investigación con el fin de identificar elementos para un modelo de transformación de los escenarios socioculturales en busca del desarrollo o activación intencionada del pensamiento. El mismo Vygotsky señala:

El maestro, trabajando con el niño en una cierta temática, explica, informa, hace preguntas, corrige y propicia que el niño busque explicaciones para sí mismo. Todo este trabajo sobre conceptos, el proceso entero de su formación, es trabajado por el niño en colaboración con el adulto en la enseñanza-aprendizaje. Luego, cuando el niño resuelve un problema [...] debe hacer un uso independiente de los resultados de aquella anterior colaboración.²³

Pero debemos añadir, insistiendo, que la mediación social se concibe como un concepto complejo que incorpora la participación social, la intersubjetividad y el escenario sociocultural de actividad. Al involucrar éstos y otros componentes, es posible intencionar la activación del pensamiento para favorecer el apren-

dizaje de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas de pensamiento. Esta forma de mediación se traduce en un estilo de interacción característico y pertinente para el desarrollo cognoscitivo.▲

Notas

1. Esta perspectiva es una de las líneas de investigación del Programa Formal de Investigación del Desarrollo Cognoscitivo. Es conducida por Rebeca Mejía y Sergio Sandoval con antecedentes en el trabajo de investigación de la Configuración de la Realidad Social del Departamento de Investigación Social en los años 1991-1993.
2. Ver Mejía, Rebeca y S. Sandoval. *Interacción social y activación del pensamiento*, ITESO, Guadalajara, 1996.
3. Tharp, R. y R. Gallimore. *Rousing minds to life*, Cambridge University Press, Cambridge, cap.2.
4. Si se presentan aquí el estudio del desarrollo cultural y el del desarrollo del pensamiento como dos campos de conocimiento es sólo porque tradicionalmente habían sido abordados de forma independiente. En la actualidad podemos considerar la relación sociocultural cognoscitiva como un abordaje integrador de cierta perspectiva de la realidad social. Anteriormente predominaba la descomposición en partes o variables, tal vez por dificultades metodológicas o por concepciones parcializantes.
5. Vygotsky, L. *Thought and language*, The MIT Press, Londres, 1986.
6. Tharp y Gallimore. *Op. cit.*
7. Rogoff, B. "Observación de la actividad sociocultural en tres planos: apropiación participatoria, participación guiada, aprendices", borrador enviado al equipo de Desarrollo Cognoscitivo. Traducción y síntesis de Rebeca Mejía.
8. Wertsch, J. *Vygotsky and the social formation of mind*, Harvard University Press, Londres, 1985.
9. Véanse los ensayos de Cazden (1981) y Rogoff y Wertsch (1984), en Tharp y Gallimore, *Op. cit.*
10. El término instrucción designa en ruso lo que nosotros llamamos proceso de enseñanza-aprendizaje.
11. Wells, Gordon. "The zone of proximal development and its implications for learning and teaching", ponencia presentada en el Congreso de Investigación Sociocultural Piaget-Vygotsky, Suiza, 1996.
12. Tharp y Gallimore. *Op. cit.*
13. *Ibidem*, caps.2 y 3.
14. Citado en Wells. *Op. cit.*
15. *Ibidem*.
16. *Ibid.*
17. Rogoff. *Op. cit.*
18. Wertsch, J. *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, México, 1985.
19. Registro referido y analizado por Brenda Aldrete Aguirre para el bloque sobre mediación y entornos socioculturales de la materia Enfoques Prácticos del Desarrollo Cognoscitivo, dirigido por Rebeca Mejía en agosto de 1996.
20. Sobre las experiencias de aprendizaje mediado, Reuven Feuerstein menciona que la intencionalidad del experto no necesariamente es consciente o explícita. Véase: Feuerstein, R. *Instrumental enrichment*, University Park Press, Baltimore, 1980.
21. Wertsch, J. *Vygotski y la...* *Op. cit.*, p.87.
22. Viñeta proporcionada por Tania Zohn, febrero de 1997.
23. Citado en Wells. *Op. cit.*