

Capítulo IV. La naturaleza social del ser humano

María José Lera, 2002,
Paradigmas en la Educación y el Desarrollo.

La importancia de la sociedad

Índice

1	La importancia de la sociedad en el desarrollo del ser humano.....	3
2	Aportaciones teóricas.....	5
2.1	Perspectiva social: George Herbert Mead	5
2.2	Perspectiva educativa: John Dewey.....	10
2.3	Lev Vygotsky.....	15
2.3.1	Necesidad de un adecuado método de estudio: la unidad de análisis y su evolución.....	16
2.3.2	Las relaciones entre los elementos que pertenecen a un sistema y su evolución	21
2.3.3	El desarrollo filogenético y ontogenético de las funciones mentales superiores	23
3	Implicaciones en la educación	24
3.1	El lenguaje en el aula: el enfoque sociolingüístico	25
3.2	La escuela como modelo social: el enfoque neomarxista	27
3.3	La escuela como contexto: el enfoque ecológico	30
3.4	Las situaciones de aprendizaje: el enfoque vygotkiano	34
4	Implicaciones actuales en la psicología del desarrollo	35
4.1	La conciencia de mente: la teoría de la mente.....	37
4.2	La conciencia de los demás: las relaciones afectivas y emocionales en el reconocimiento de los otros.....	39

4.3	Saber cómo actuar y hacerlo en consecuencia: el comportamiento moral	42
5	El constructivismo social.....	47

1 La importancia de la sociedad en el desarrollo del ser humano

Los finales del siglo XIX estuvieron marcados por las consecuencias de la revolución industrial y más concretamente por el urbanismo de las ciudades. El ejemplo de Manchester, primera ciudad industrial de Inglaterra, fue tomado por Federico Engels (1820-1895) para escribir *“la situación de la clase obrera en Inglaterra”* (1845); libro en el que describía la miseria, la suciedad, las enfermedades..., y las ínfimas condiciones en las que la clase obrera se veía obligada a vivir. La inmensa prosperidad del país exigía la degradación de miles de seres humanos. En las mismas fechas Karl Marx (1818-1883) filósofo, historiador, sociólogo y economista, publica junto con Engels *“El manifiesto comunista”* (Marx & Engels, 1848), un panfleto de 30 páginas donde exponían los límites de las acciones del pueblo, por un lado por los factores sociales e históricos, y por el otro por la limitación que imponía la propia estructura económica de la sociedad. El libro se publicó inicialmente en Alemania, inmediatamente después en Reino Unido, le siguieron los franceses, italianos, polacos, daneses y suecos. Este fue el inicio del marxismo socialista, su teoría socialista y la consagración del movimiento obrero internacional.

Sus ideas fueron desarrolladas y publicadas en *El Capital* (1887) una obra inacabada donde Marx expone los orígenes, el desarrollo y el funcionamiento de la sociedad humana. Su explicación estaba fundamentada en el análisis de una “célula”, en su caso la unidad de producción. Un análisis de esta unidad le permitió explicar no solamente el propio proceso de producción, sino también el social, la evolución de la sociedad en general, y el futuro de la misma (argumentaba que la sociedad industrial daría lugar a un nuevo tipo de población pobre, el proletariado, y que estos finalmente se revelarían y crearían un nuevo tipo de sociedad basada en el comunismo).

El método utilizado procede de la dialéctica hegeliana la cual se basa en la siguiente tríada: *la tesis* o primer miembro de la tríada, *antítesis* o segundo, es la negación de la tesis, y el tercero es la *síntesis*, negación de la antítesis o “negación de la negación”. Si para Hegel los conflictos pertenecían al ámbito de la conciencia y las ideas, para Marx los conflictos son fundamentalmente sociales y económicos; las ideas y valores no son más que meras justificaciones de los intereses sociales y económicos. Cada sistema económico y social genera una serie de valores que lo justifican y mantienen. Por ejemplo, en un sistema democrático (social y económicamente definido) se entiende que los valores más importantes son aquellos coherentes con el sistema, es decir, la libertad, el respeto, la igualdad, etc. Si por el contrario estuviésemos viviendo en otro sistema económico y social, como la sociedad medieval y sus jerarquías de caballeros, hidalgos, etc., los valores serían la lealtad y el honor.

Desde esta perspectiva se entiende la gran crítica que Marx hacía a los filósofos que estudiaban la naturaleza de la conciencia como si las ideas y los valores fuesen entidades independientes; los pensamientos dependen de la vida material, de la manera de trabajar, producir, e intercambiar.

“No es la conciencia del individuo la que determina su existencia, sino todo lo contrario su social existencia es la que determina su conciencia”. Karl Marx, cit. en (Osborne, 1992).

Este planteamiento se extiende y no son solamente los contenidos del pensamiento los que dependen del desarrollo histórico, sino que nuestras propias capacidades como especie humana también cambian como resultado de los cambios históricos, especialmente por el desarrollo tecnológico. Esta postura era especialmente enfatizada por Engels quien defendía que fue el uso de herramientas lo que hizo evolucionar las características propias del ser humano, especialmente la inteligencia y el lenguaje. El uso de herramientas permitió nuevas maneras de cooperación y comunicación, los individuos aprendían las ventajas de trabajar conjuntamente. Esta necesidad de comunicación para cooperar fue el origen del lenguaje; la gente empezó a hablar cuando “tuvieron algo que comunicar”. Además, las nuevas tecnologías producen un cambio en el medio, como en el caso de la especie humana fue el desarrollo de la agricultura. Pero plantar para recolectar necesita de grandes dosis de planificación y diseño, y es a través del desarrollo de nuevas capacidades como el ser humano va a su vez cambiando el medio de acuerdo a sus necesidades e intereses. En definitiva la dialéctica no es ya de ideas y pensamiento, sino que se concreta en el sistema económico y social; los conflictos que surgen llevan a nuevas resoluciones, y esto al desarrollo tanto social como individual pues no se pueden desligar ambos.

La principal contribución de Marx fue señalar la importancia de la sociedad en el desarrollo humano, como las prácticas sociales hacen las conciencias, explicando la génesis del sistema humano a través de la producción. Su teoría niega el determinismo idealista de Hegel para llegar al determinismo materialista; su negación implica asumir que la conciencia del individuo también está determinada por los factores sociales. Nos muestra una nueva manera de conocer al individuo, conociendo su sociedad. En este contexto, se formula una nueva manera de conocer al ser humano; ya no era sólo el estudio de su comportamiento (punto de vista molecular), o sus vivencias personales (introspección), sino abordando el contexto o la estructura social en la que se encuentra conjuntamente con su evolución histórica.

Para el determinismo marxista existe una conciencia que es finalmente social; para el determinismo idealista la mente es divina. Se abre una nueva perspectiva del estudio del ser humano, el estudio de su conciencia desde una

perspectiva social. George Herbert Mead, John Dewey, y Lev Vygotsky influidos tanto por Herbart como por el marxismo (Brooks, 2001), continúan esta línea de pensamiento desde una perspectiva social, educativa y psicológica. Comentaremos seguidamente las aportaciones de estos autores así como las implicaciones que sus planteamientos teóricos tienen en el ámbito educativo y en la psicología del desarrollo.

2 Aportaciones teóricas

2.1 Perspectiva social: George Herbert Mead

George Herbert Mead (1863-1931), filósofo y psicólogo, profundamente influido por los filósofos alemanes¹, entiende que la historia no son solamente una serie de hechos, sino que es un proceso de reflexión e interacción entre los individuos que generan nuevas formas de pensar, actuar y organizarse socialmente. El pasado es esencial para la emergencia del futuro. En contacto con muchos de los movimientos de su época integra las influencias: de la Gestalt y la percepción, los estudios de Wundt sobre el lenguaje del cuerpo y el discurso social, las ideas de la evolución de Darwin, y la influencia de la sociedad en el individuo marxista; pero desde una perspectiva positiva, es decir, gracias a los contactos sociales que nos ofrece la vida en sociedad se consigue el crecimiento individual. La influencia de Pecey, William James y Dewey le lleva a aceptar el pragmatismo, aunque modifica la palabra “significado”, entendiendo que el significado de un objeto para un individuo depende de los propósitos y del contexto de ese momento. Las relaciones profesionales y personales que le unieron a Dewey (compartían docencia en la Universidad de Chicago) justifican la enorme influencia que se ejercían entre ambos.

¹ En 1888 viajó por primera vez a Europa, viaje que le dejó impresionado. Volvió y permaneció durante tres años en Alemania (en Leipzig y Berlín) para realizar su tesis doctoral

George H. Mead es considerado actualmente uno de los fundadores del pragmatismo que ha tenido influencia en la filosofía de las ciencias, la filosofía de la antropología, de la historia, y del proceso filosófico. De hecho su principal contribución quizás haya sido destacar el rol que la filosofía debería de tener en las ciencias humanas interdisciplinarias aportando un marco teórico común sobre la naturaleza de la existencia humana para todas ellas. También hay que mencionar su principal debilidad, o lo que peor ha aportado, su teoría nunca ha sido publicada en su forma conjunta. Las publicaciones de Mead son en revistas y capítulos de libros, pero su obra no ha sido sistematizada y publicada. De hecho, su libro *Mind, Self and Society* (Mead, 1934), fue publicado por sus estudiantes que recopilaron los apuntes que habían recogido de sus clases. Esto implica que a veces los conceptos no estén lo suficientemente definidos, como si su obra no hubiese sido cerrada, concluida, completada.

Podemos agrupar sus aportaciones, en relación con el estudio del desarrollo humano, en torno a dos perspectivas: *el interaccionismo simbólico y la etnometodología*. Los interaccionistas se centran en estudiar el papel de los medios sociales en el desarrollo humano, como a través de la organización de la sociedad con normas, reglas, se van transmitiendo unos valores y una cultura que define al grupo social. La perspectiva etnometodológica se centra en los procesos que se ponen en marcha entre individuos para llegar a acuerdo; bajo el ámbito de las normas y los valores que definen la sociedad los individuos mantienen o cambian sus creencias, y esto es un hecho de orden social. La línea sociohistórica converge aquí con la etnometodológica siendo Clifford Geertz su máximo representante.

Entre las aportaciones de George H. Mead que hemos creído más relevantes figura una aproximación teórica para el abordaje del estudio de la mente. Mead, toma de James el término Self pero lo divide en el *Mi* (lo conocido) y el *Yo* (el conocedor). Con esta aportación, incorpora el estudio de la mente a la psicología científica, no a través de la introspección sino a través del estudio de los procesos de los actos sociales, pues la mente se origina y evoluciona en el transcurso de las interacciones sociales. Esta mente como objeto de estudio fue reconocida por Vygotsky:

“Hay dos tipos de conciencia, una es la conciencia de la conciencia, y la otra es la realidad objetiva consciente.” (Zinchenko, 1985, pág. 114).

Actualmente y desde la psicología cognitiva, Riviere comenta que:

“Ha costado casi un largo siglo pasar de la mente uno de James, a la mente dos de Johnson-Laird (una fenoménica y otra computacional.” (Riviere, 1988, pág. 28).

Mead nos ofreció una teoría sobre la composición de la mente *fenoménica o la conciencia de la conciencia*.

La diferencia entre el *Mi* y el *Yo* no es muy obvia (o al menos a mi no me lo ha parecido). El *Mi* es el self convencional, social y habitual; es una interiorización de los roles derivados del proceso de interacción simbólica (de comunicación o de interacción social) a través del lenguaje o los juegos. El *Yo* es una respuesta al *Mi*, es una respuesta creativa, personal e individual hacia las estructuras del *Mi*. El *Mi* incluye la conciencia, lo que sé de mi mismo. El *Yo* es una respuesta al *Mi* y también puede ser conocido aunque no de manera inmediata. El *Yo* es aprehendido por la memoria, por lo que puede ser analizado y comprendido, pero no podemos observarlo directamente. Aunque si recordamos las acciones o las respuestas del *Yo* hacia el *Mi* estas respuestas pueden ser objeto de estudio a través de un proceso de concienciación de nuestro pasado (Cronk, 2000). La importancia del *Yo* radica en que es indeterminado, imprevisible, creativo y libre, lo cual implica que nuestros actos están condicionados por los aspectos sociales, pero no determinados. Siempre existe la posibilidad de hacer actos libres, propios y genuinos originados por el *Yo*. Desde esta perspectiva Mead supera el determinismo marxista hacia la libertad del ser humano, sino de todos sus actos, al menos de la posibilidad de ser consciente de sí mismo y actuar en consecuencia.

El self es un emergente social, lo que implica que el individuo es un producto de la interacción social y no de condiciones innatas (llámense biológicas o lógicas -como los conceptos a priori de Kant-). El self surge, emerge y se desarrolla en la interacción social; la sociedad es un modelo orgánico donde los individuos son a la sociedad lo que las partes del cuerpo son al cuerpo. Pero el self tiene una condición diferente, es reflexivo, lo que nos distingue a los humanos de la conciencia animal. La autoreflexión (la capacidad de reflexionar del self) es un proceso que tiene lugar cuando nos ponemos en el lugar de otro

“Sólo cuando adopta la actitud del otro, puede el individuo realizarse a sí mismo como persona. Uno logra la conciencia de sí sólo en la medida en que adopta la actitud del otro o se siente estimulado para adoptarla.” (Mead, 1934, pág. 220)

Estos procesos intersubjetivos tienen lugar a través del lenguaje, el juego (*play*) y los juegos (*games*). El lenguaje es una comunicación de símbolos con significado; a través del lenguaje somos capaces de entender a los otros, de ponernos en su lugar y al mismo tiempo entendernos a nosotros mismos. En el juego el niño toma la posición de otro y *“actúa como si fuera el otro”* (madre, maestra...). En los juegos (*games*) es necesario no solamente interpretar cada uno su papel sino saberse el de los otros, además de comprender las reglas del

juego. Esta configuración de roles, organización, y prescripciones, crea unas actitudes compartidas y comunes entre los representantes, se forma una unidad simbólica que es “el otro generalizado”; es decir, una actitud organizada y generalizada a partir de la cual el individuo define su propio comportamiento. Cuando el individuo puede percibirse desde la perspectiva del otro generalizado se consigue la “autoconciencia”, en el sentido pleno del término (Mead, 1934, pág. 195). Según Mead, de esta manera no sólo se llega a entender a los otros, sino también a uno mismo.

Si el desarrollo del self individual y de su autoconciencia tiene lugar a partir de las experiencias sociales; el proceso social que define estas experiencias interpersonales es *la comunicación*, la cual implica dos fases: (1) la comunicación de gestos y (2) el lenguaje o la conversación de gestos con significado. En su obra *el mecanismo de la conciencia social* (Mead, 1912) (pág. 403) expone como este proceso de interacción social tiene lugar en los bebés; los gestos se encuentran en la base de la comunicación, el lenguaje del cuerpo y las actitudes motoras (o tono), son las primeras señales que utiliza el bebé para reconocer a las personas que lo cuidan, que le permiten interpretar sus gestos, sus tonos de voz..., y consecuentemente responder ante ellos.

“El despertar de la inteligencia social se pone de manifiesto, no cuando sabe interpretar los gestos de los otros, sino en la seguridad interior de estar preparado para ajustarse a las actitudes de los otros” (pág. 404).

A partir de esta primera comunicación emerge la comunicación lingüística, avanzando de una comunicación más primitiva a otra más elaborada y compleja. En el adulto la conversación lingüística supera la gestual, pero no la elimina.

Esta comunicación tiene lugar a partir de unos significados compartidos, en el que es necesario que el self se ponga en la posición del otro, para poder interpretar un gesto con significados paralelos para ambas partes implicadas. En este proceso se entiende al otro y al self, siendo la última comunicación la del discurso universal. Desde el interaccionismo se ha estudiado los significados compartidos entre la sociedad (como gran grupo) y el individuo, desde la etnometodología, los significados compartidos entre individuos o en grupos pequeños. Sin embargo no han ofrecido un modelo explicativo de como se crean los significados compartidos generalizados y como estos median en la mente individual.

Observamos que la filosofía de Mead es *una filosofía de la acción*, sin la acción no hay interacción; es decir, ni experiencia compartida ni nada, por lo tanto no hay desarrollo ni social ni individual. Distingue dos tipos de acción; el acto tal

cual (*the act as such*) y el acto social. El acto tal cual, o la acción, se desarrolla en cuatro fases: (1) impulso, (2) percepción, (3) manipulación y (4) consumación o realización. Lo interesante de estas fases es que el individuo desde el inicio no es pasivo ante el medio, sino que selecciona desde el impulso inicial (que depende de las sensaciones del organismo), percibe determinados aspectos (en función de su experiencia particular), piensa y manipula (también dependiendo de las estrategias de que disponga), y finalmente realiza el acto. La realidad es parte del proceso interactivo y dinámico del organismo con el medio que explica la singularidad de las visiones del mundo (Goodman, 1978), que responde a un proceso selectivo desde el inicio.

El acto social, aunque realizado físicamente por individuos, es donde las acciones de estos tienen lugar y por lo tanto debe ser estudiado para poder entender al individuo, para que sus actos tengan sentido. El acto social se define en función del objeto social; es un acto colectivo que implica la participación de dos o más individuos y el objeto social es un objeto también colectivo que tiene un significado compartido por los miembros del grupo. La vida entera puede verse como un acto social, pues a partir de ellos crea la sociedad su realidad.

Entre las consecuencias más relevantes de las aportaciones de George H. Mead puede citarse el inicio del interaccionismo simbólico. En la década de los 30 Blumer establecía la denominación de *interaccionismo simbólico* para referirse a la psicología social y sociología generadas en la Escuela de Chicago durante el primer tercio de siglo. A partir de la crisis del funcionalismo de la década de los 60, se produce un renacimiento del interaccionismo simbólico a partir de las denominadas sociologías interpretativas, que intentan compartir los procedimientos del análisis empírico con la comprensión de la actividad social. El interaccionismo simbólico aplicado a la investigación comunicativa impulsa la consolidación de múltiples técnicas cualitativas: encuestas en profundidad, evaluación documental, análisis discursivo, análisis de las prácticas profesionales, etc. Los estudios del emisor, de las rutinas profesionales, de la noticia, y, en definitiva, de la construcción social de la realidad adquieren cada vez más protagonismo. Aunque parece que Blumer no siguió la metodología propuesta por Mead, basada en la comprobación de hipótesis y no en la descripción naturalística o participativa

Pero teniendo en cuenta las aportaciones de Mead, el interaccionismo simbólico representa el estudio de las relaciones entre la sociedad y el self, como un proceso de comunicaciones sociales entre actores sociales. Ha contribuido en el análisis de roles, la socialización, la comunicación y la acción. Pero si Mead enfatizó su objetivismo social, el moderno interaccionismo simbólico tiende a ver la sociedad como emergente de las transacciones

infinitas de los actores sociales. En esta línea aparecen las aportaciones de Kuhn, que desarrolló la llamada "Iowa school" del interaccionismo simbólico, diferente del de la escuela de Chicago de Herbert Blumer. La escuela de Iowa se distingue por su énfasis en tratar de operativizar los conceptos teóricos (el self, grupo de referencia y objeto social) de manera que permitieran comprobar la validez de unos principios hipotéticos, el método de comprobación de hipótesis, originalmente defendido por Mead.

Las aportaciones de Mead han influido en el ámbito de la psicología social y de la educación, especialmente en aquellas aportaciones más relacionadas con la sociología. Su concepción del sujeto como agente representa una alternativa a las corrientes que derivadas del marxismo concluían en un determinismo social; su concepto de agencia actualmente está siendo retomado por autores como Bruner y que sin duda contribuyen enormemente a percibir al ser humano no solamente como ser social, sino como finalmente responsable y agente de sus acciones.

2.2 Perspectiva educativa: John Dewey

En psicología, y consecuentemente en la psicología de la educación, el estudio del ser humano se ha enfocado tradicionalmente de manera individual. La concepción del hombre como un ser individual se remonta atrás en la historia (probablemente a Descartes), pero estaba -y aún está- tan impregnada en la sociedad que es un supuesto básico tomar al ser humano como unidad de análisis o fenómeno independiente, y como tal debía ser estudiado. De hecho, especialmente durante el predominio del paradigma positivista las variables "sociales" eran consideradas externas y por lo tanto debían de ser "controladas". Paradójicamente, cuando estas ideas eran mayoritariamente compartidas se dio el fenómeno de la industrialización y la masificación de las ciudades; el ser humano comienza a vivir en grandes comunidades, aunque siguen siendo considerados como unidades individuales e independientes. Se asume que una sociedad se comprende estudiando a sus individuos, y por lo tanto mejora y progresa en la medida que lo hace cada uno de sus miembros. El planteamiento social indica justamente lo contrario, para conocer a un individuo es necesario comprender la sociedad a la que pertenece, y para que mejore y progrese, la sociedad debe de hacerlo -o al menos posibilitar el progreso-.

Karl Marx proporcionó la base filosófica para demostrar la importancia de la dimensión social en el desarrollo del individuo. Dewey, probablemente influido por el marxismo (Brooks, 2001), continúa esta línea de pensamiento y concibe al sujeto dentro de su entorno social, el cual además le da sentido a su existencia; pero añade la importancia del organismo como agente que piensa

y decide sus respuestas; especialmente cuando se trata de actos mentales intencionales. Dewey lo podemos considerar el primer precursor



del constructivismo social, y quizá también de la corriente más actual del construccionismo social.

John Dewey (1859-1952) filósofo, educador y psicólogo es considerado uno de los grandes pensadores y educadores del siglo XX. Como psicólogo fue el fundador del funcionalismo y autor de la teoría del arco reflejo. En educación ha sido considerado como el mayor representante del movimiento de la Escuela Nueva (Luzuriaga, 1967). Seguidamente veremos algunas de sus más relevantes aportaciones en el ámbito de la psicología de la educación y el desarrollo, tomando como base su teoría del arco reflejo.

Esta teoría establece que un estímulo del medio provoca al organismo; el organismo a través de un proceso decide emitir una respuesta. Toda respuesta tiene a su vez unas consecuencias que volverán nuevamente a afectar al medio, y este provocará alguna reacción nuevamente en el organismo, y nuevamente se reinicia el ciclo. Entiende que la asociación estímulo-respuesta es una interpretación que el sujeto hace de ambos, mencionando la importancia de la conciencia, de las atribuciones y del constructivismo antes que la psicología conductista emergiera (Berliner, 1993); Claparede llegó a decir de su teoría que era funcional, genética y social.

La funcionalidad, o la importancia de la finalidad de un comportamiento u objeto es un fundamento de Dewey que aparece a lo largo de todas sus aportaciones. Esta funcionalidad es la que le da sentido a las cosas, justamente *“la diferencia entre una simple respuesta a un estímulo físico y un acto mental*

es que este último supone la respuesta a una cosa en su sentido, y el primero no” (Dewey, 1916, pág. 36). Solamente cuando sabemos para qué sirve algo, qué finalidad tiene, es cuando podemos no solamente conocerlo sino además utilizarlo; es decir, hacerlo nuestro e incorporarlo al bagaje del ser humano. La funcionalidad impregna toda la teoría de Dewey, desde el comportamiento más simple al más complejo, como la comunicación o la educación.

Para Dewey toda vida social es comunicación, y toda comunicación es educación *“No sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa”* (Dewey, 1916, pág. 16). Supone que en la comunicación existe una intencionalidad de desear influir en los otros; esta intencionalidad nos permite transmitir las ideas y, además, convencer a los demás para que las tomen como propias. Este principio explica la evolución filogenética del ser humano, los intercambios culturales, los avances tecnológicos...; la vida social a través de la comunicación educa a las generaciones más jóvenes en el conjunto de saberes determinado por las generaciones adultas.

Dewey resalta la importancia de la comunicación o la vida social en el propio individuo que emite un mensaje para comunicarlo; es decir, la comunicación de una experiencia implica un distanciamiento de ella, el cual permite poder formularla y entonces contarla.

“La experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla se requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro, considerar los puntos en común que tiene con la vida de otros, para que pueda adquirir tal forma que sea capaz de apreciar su sentido.” (Dewey, 1916, pág. 17).

La comunicación es eficaz cuando influye en los demás y somos conscientes de las consecuencias que esta nueva situación generará. Si una persona no puede prever las consecuencias de sus actos, y no es capaz de comprender lo que dicen las personas más experimentadas, le será imposible guiar sus actos inteligentemente. Pensar en las consecuencias y planificar las acciones que nos lleven a ellas son actos mentales inteligentes; estos actos tienen en cuenta no sólo la conciencia del ser humano, sino la capacidad para conocer los estados mentales de los otros y predecir que harán posteriormente. Tener en cuenta los estados mentales de los otros es una capacidad esencial para que la comunicación sea eficaz, para que el otro escuche hemos tenido que contactar con sus intereses, y para ello hemos tenido que ponernos en su lugar, pensar como ellos. Esta es la experiencia de los otros que citaba su colega universitario George H. Mead, perspectiva que actualmente se retoma desde la llamada Teoría de la Mente.

Pero esta comunicación tiene lugar en un medio ambiente social, que incluye las expectativas de los demás, las aprobaciones, exigencias..., y por lo tanto forma la disposición mental y emocional del comportamiento de los individuos, los introduce en actividades propias del grupo mediante una acción conjunta que además de tener pleno significado para los participantes, tiene determinados propósitos y provocan ciertas consecuencias (como es la educación). Siguiendo a Dewey, en función de los intereses del grupo ciertas cosas tendrán una alta estimación, mientras otras serán rechazadas. *“La asociación no crea impulsos de afecto y disgusto, pero proporciona los objetos a que se adscriben”* (Dewey, 1916, pág. 26). Será el modo, la forma en que el grupo hace las cosas lo que educa sobre lo que es valorado como positiva o negativamente.

La influencia del medio en el individuo es considerada desde una perspectiva social, que incluye los objetivos, creencias, conocimientos, formas de actuar..., una inteligencia común que caracteriza a una comunidad o grupo, siendo la comunicación la clave para la participación de sus miembros. La perspectiva contextual está implícita en su concepción del ser humano como social y lo describe de manera que nos hace recordar los niveles definidos por Bronfrenbrenner (Bronfrenbrenner, 1979).

“Cada casa con el círculo inmediato de sus amistades, constituye una sociedad; la aldea o el grupo de compañeros de juego de una calle es una comunidad; cada grupo de negocios, cada club es otra. Saliendo de estos grupos más íntimos existen en un país diversidad de razas, afiliaciones religiosas y divisiones económicas.” (Dewey, 1916, pág. 29)

A esta perspectiva contextual añade la génesis o evolución de estas comunidades,

“Dentro de una ciudad moderna, a pesar de la unidad política nominal, existen probablemente comunidades, costumbres, tradiciones, aspiraciones y formas de gobierno y control más diferentes que las que existían en todo un continente en una época anterior.” (pág. 29).

Esta evolución social está directamente relacionada con la educación. La educación es definida por Dewey no como la transmisión de información o cultura, sino por la capacidad de manipular al medio para crear disposiciones en los demás; es en la acción conjunta donde mejores disposiciones se crean, y es en el desarrollo de esta actividad donde acontece la educación, entendida como un proceso intencional, directivo y de control. Pero el control no está en la imposición, sino en el espíritu. Si bien esta palabra puede sonar a cierta metafísica, su definición nos recuerda a otros conceptos actualmente muy

utilizados. Para Dewey,

“El espíritu es precisamente el poder de comprender las cosas en la forma del uso que de ellas se hace; un espíritu socializado es el poder de comprenderlas en la forma del uso a que se aplican en situaciones conjuntas o compartidas. Y el espíritu en este sentido es el método de control social.” (Dewey, 1916, pág. 39)

Es decir, la educación necesita de unos significados compartidos, de una conciencia social. Podríamos decir, que la conciencia es el método de control social.

Para que la educación sea eficaz Dewey menciona la relevancia del interés por parte del alumnado (interés que depende de la relación de lo dado con su realidad presente) y del sentido que la idea o actividad pueda tener para los educandos. Es fundamental ofrecer desde el principio la finalidad de la actividad, la utilidad de la idea, el porqué de la acción. Cuando el asunto se presenta de manera que despierta el interés y además tiene sentido, es cuando se puede empezar con la educación formal o la formación en conceptos y teorías científicas, sociales o arte. Al igual que Pestalozzi asume que es necesario el interés para aprender, y de Herbart toma la articulación entre ciencia, interés y desarrollo.

“Las asignaturas del programa ilustran la experiencia acumulada por la humanidad., y hacia esto apunta la experiencia inmadura del niño... los hechos y certezas que entran en la experiencia y los que figuran en los programas estudiados del niño constituyen los términos iniciales y finales de una realidad. Oponer ambas cosas es oponer la infancia a la madurez de una misma vida; es enfrentar la tendencia en movimiento y el resultado final de un mismo proceso; es sostener que la naturaleza y el destino del niño se libran batalla.” (Dewey, 1902, pág. 278)².

Su principal contribución respecto a los educadores anteriores como Pestalozzi o Herbart era añadir un nuevo elemento: la importancia del grupo, de la escuela como medio social. La educación decididamente dirige el desarrollo pero no solamente por la interacción entre el adulto y el niño (como habían mostrado hasta ahora Pestalozzi, Herbart o Froebel), sino además por el grupo social en el que el niño se encuentra. Para que la escuela pudiera fomentar el espíritu social de los niños debía organizarse en una comunidad cooperativa,

² Dewey no reconoció la influencia de Herbart, quizá porque conoció las aplicaciones de sus seguidores, porque la veía con excesiva disciplina, o por la propia ideología de su obra. No obstante la lectura de la obra Herbart pone claramente de manifiesto la influencia en Dewey, donde por ejemplo este concepto aparece igualmente definido en 1806. La obra de Herbart la presentaremos en el siguiente capítulo.

de manera que tuviera conciencia de pertenencia a un grupo y que contribuyese al mismo. Probablemente las influencias de George Herbert Mead (compañero de la Universidad de Chicago, y profesor de psicología social) así como las de Marx (Brooks, 2001) le llevaron introducir la dimensión social de la educación, como fin -el desarrollo del individuo se identificaba con la adquisición de valores democráticos- y como medio -solo viviendo esta situación en la escuela se puede conseguir-. En su obra, *Democracia y educación* desarrolla estos principios (Dewey, 1916).

Dewey fundó una escuela experimental asociada a la Universidad de Chicago, donde ponía en práctica sus principios educativos. En esta escuela niños y niñas construían, es decir, trabajaban con la carpintería, cosían o fabricaban herramientas. Era en el transcurso de esta actividad donde se articulaban los estudios de lectura, escritura o cálculo. Por ejemplo, cuando los niños se enfrentaban a problemas para realizar sus trabajos, se ofrecían soluciones que implicaban una lectura. Dewey afirmaba que *“cuando el niño entiende la razón por la que ha de adquirir un conocimiento, tendrá gran interés en adquirirlo”* (Mayhew & Edwards, 1966, pág. 26). La escuela experimental sólo permaneció abierta ocho años; problemas con las personas que trabajaban en ella llevó a Dewey a dimitir y aceptó un puesto de profesor de la Universidad de Colombia.

Posteriormente y ya alejado de las escuelas, dio un cambio en sus planteamientos teóricos, y de la misma manera que sostenía que el niño aprende dentro de una comunidad social -la escuela-, ésta a su vez es miembro de otra comunidad mayor, la sociedad. La escuela estaba vinculada con las estructuras de poder que la mantenían siendo los principales instrumentos de reproducción de la sociedad de clases del capitalismo industrial. Los defectos de la escuela no son más que un reflejo de los defectos de la sociedad en su conjunto (Dewey, 1934). Dewey señala que la escuela no puede ser el motor de cambio de una sociedad a menos que esté aliada con un movimiento social existente.

2.3 Lev Vygotsky

Si bien Dewey y George H. Mead fueron conocidos en su tiempo, no ocurrió lo mismo con Vygotsky. Es sabido por todos que este autor ruso escribió su obra en los años 20 y 30, pero no ha sido traducido y difundido hasta hace poco. Fue en 1962 cuando su obra *“Pensamiento y lenguaje”* de 1934 fue traducida al inglés acompañada de un prólogo de Bruner. Es importante que seamos conscientes de la significatividad de este hecho, pues una lectura de la obra de Vygotsky necesita ser contextualizada; tener un conocimiento de los autores contemporáneos a él y las distintas corrientes psicológicas y filosóficas de su momento sociohistórico, así como de los problemas que se vivían en la

psicología de su época. Además hay que apuntar que la primera versión de su obra más conocida, *Pensamiento y Lenguaje*, era una traducción de la versión inglesa, versión que al parecer ha creado gran número de equívocos (Ivic, 1994). Los textos que aparecen en la versión original de las *Obras completas* y los comentarios que figuran en cada volumen facilitan una reconstrucción más fiel y completa de la génesis de sus ideas

Vygotsky estuvo bajo la influencia de la psicología de su época, buen conocedor de los trabajos de Piaget, Werner, Stern, Wallon, Bühler,... dentro de la psicología del desarrollo; conocedor de los trabajos sobre el lenguaje (Sapir, Asch), sobre la educación (Herbart) y sobre filosofía (Marx, Engels, Hegel, Kant). Su primer trabajo en psicología fue un análisis de su situación contemporánea, un estudio metapsicológico que establecía que las diferencias entre las ramas de la psicología eran tan grandes que se podía tratar de tres disciplinas diferentes (el conductismo, la Gestalt y la introspección). Intenta hacer converger estas tres líneas de pensamiento para iniciar una ciencia de la mente que incorporase el simple mecanismo de estímulo-respuesta dentro del contexto social, para explicar el desarrollo de las funciones mentales superiores a nivel individual (ontogenético) y social (filogenético). Del conductismo tomó que para estudiar la mente era necesaria una actividad, de la Gestalt la necesidad de estudiar una actividad en su conjunto (y no reducida o aislada), de la lingüística la importancia del lenguaje, y de la introspección la importancia de la conciencia. Estas eran sus intenciones, plantear abiertamente las serias lagunas que la psicología de los años 20 planteaban y proponer el estudio científico de la mente.

Tuvo la oportunidad de comunicar sus intenciones sobre la necesidad de reconstruir la psicología, y así lo hizo en su primera conferencia. La presentación en 1924 de su conferencia *“métodos de reflexología de investigación aplicada y el estudio de la mente*, representó el primer esfuerzo para crear una nueva orientación teórica; defendió que aunque los reflejos sean la base de la conducta no nos dicen nada del ser humano, pues ignoran el estudio de la conciencia. Este fue el inicio de su teoría conocida como sociocultural pero que podría llamarse la teoría del desarrollo de la humanidad, pues ofrece un marco explicativo del desarrollo ontogenético y filogenético de las funciones mentales superiores; este marco incluye la sociedad, la evolución histórica y la cultura como las claves explicativas del desarrollo humano. Esta teoría se sustenta en unos principios básicos: (1) necesidad de un adecuado método de análisis, (2) tener en cuenta las relaciones entre los elementos que pertenecen a un sistema y su evolución, y (3) la relación entre el desarrollo ontogenético y filogenético.

2.3.1 Necesidad de un adecuado método de estudio: la unidad de análisis y

su evolución

En primer lugar Vygotsky se plantea la unidad de análisis y propone acercarnos al estudio de la mente a partir del método utilizado por Marx en su obra *El Capital* (Zinchenko, 1985). *El capital* fue escrito siguiendo el método de la evolución de las unidades de análisis o células. Marx analiza una simple célula viva de la sociedad capitalista, por ejemplo la naturaleza del valor; dentro de esta célula descubre la estructura de todo el sistema y las instituciones económicas, pues cada célula tiene las propiedades del todo. Vygotsky intenta descubrir las unidades de análisis en psicología; descubrir las “células” psicológicas significa haber encontrado la clave para la psicología al completo (Wertsch, 1985a).

El método de análisis de los elementos, generalmente usado para estudiar los fenómenos psicológicos, es rechazado argumentando que la suma de los elementos no representa el todo.

“El método de análisis de los elementos, descomponiendo el pensamiento verbal en sus elementos básicos, pensamiento y palabra, ninguno de los cuales posee tomados separadamente las propiedades del todo, este método no resuelve el problema.”(Vygotsky, 1934, pág. 198)

Vygotsky propone el método de análisis de unidades, siendo la unidad la última parte indivisible y que conserva las propiedades del todo. *“Las unidades son capaces de retener y expresar la esencia del todo que se está analizando”* (Vygotsky, 1934, pág. 198). Añade que la idea de que la conciencia es un sistema global viene desde la antigüedad, pero se ha intentado estudiarla como si fuera la suma de sus partes funcionales (dado que se entendía que las relaciones eran constantes, y por lo tanto controladas). Esto se extendió también a la psicología evolutiva, y el desarrollo de la conciencia infantil se presentó como el producto de los cambios ocurridos en las funciones mentales aisladas. La misma crítica a análisis de los elementos aparece en Werner, quien defiende la necesidad de estudio de la unidad basándose en el mismo principio de que la suma de las partes no es igual que el todo (ver capítulo 2).

Vygotsky añade a la unidad de análisis la necesidad de estudiar el desarrollo de la misma, la evolución o génesis de los fenómenos psicológicos (Vygotsky, 1978). Este método genético se inspira en la creencia de que el desarrollo humano procede de formas más primitivas; pero la evolución de formas más elementales a más avanzadas no implica que estas últimas reemplacen a las previas, sino que se extienden a su alrededor como un tipo de procesos³. El desarrollo o evolución de las formas simples a las complejas sigue un proceso que Vygotsky entendía como una sucesión de tres dominios del desarrollo: el evolucionista o filogenético, el histórico-sociocultural, y el ontogenético o individual. Dicho de otra manera, las funciones mentales superiores siguen un desarrollo que tiene como punto de partida las funciones elementales, las cuales están muy determinadas por las condiciones biológicas del individuo. A medida que el desarrollo avanza son los factores sociales y culturales los que juegan un papel más determinante; estas experiencias sociales serán las que hagan posible el desarrollo ontogenético o interiorización y desarrollo individual de las funciones mentales superiores.

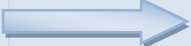

El aspecto fundamental de este paso de funciones elementales a funciones superiores es saber cómo ese cambio tiene lugar. Vygotsky señala que el cambio se produce por una interacción entre aspectos biológicos y culturales; ésta transición de las funciones elementales a las superiores representa el punto en el cual el desarrollo biológico no es suficiente para explicar el desarrollo humano, si bien determinado por la estructura biológica no puede reducirse a ella. A partir de este punto son los factores sociales y culturales los que se convierten en los grandes determinantes del desarrollo humano. Este punto de encuentro, donde las funciones más elementales dan paso a las superiores, tiene lugar en la interacción social y en la convergencia de dos

³ Nuevamente se observa un paralelismo con las ideas de Werner y el principio ortogenético del desarrollo, donde el desarrollo implica una diferenciación e integración de las partes previas o más primitivas

líneas separadas, el habla y el pensamiento.

Vygotsky ilustra cómo en los dos primeros años el pensamiento y el lenguaje son dos procesos independientes que llegan a un punto de encuentro del cual surge una nueva habilidad, *la mediación semiótica*; ésta a su vez da lugar a un pensamiento preverbal, y éste posteriormente a las funciones mentales superiores. Esta evolución de las formas más primitivas y biológicas, a las más evolucionadas y culturales, puede ser entendida como prótesis intelectuales. Las herramientas culturales son prótesis mentales que nos permiten ir más allá de lo dado, extender nuestras posibilidades más allá de nuestro propio desarrollo limitado por la biología. Los determinantes del desarrollo pasan a ser totalmente culturales. Vygotsky ilustra esta evolución de las funciones elementales a las superiores a partir del desarrollo del habla interna.

La relación entre pensamiento y lenguaje y la importancia del habla interna o egocéntrica tiene su punto de partida en Piaget, quien tras estudiar el habla egocéntrica en los niños la entiende como punto de partida, no social, no comunicativa, y con la finalidad de hablar sobre sí mismo, y sin ninguna utilidad aparente por lo que tiende a desaparecer. El siguiente cuadro resume las principales diferencias entre Piaget y Vygotsky en cuanto a la evolución del habla interna; siguiendo la dirección de las flechas, para Piaget el habla primero es interna y después externa, para Vygotsky primero es social y después interna.

	Interna	Egocéntrica	Habla externa o social
			
Piaget	Una forma de habla que es individual y subconsciente, no relacionada con la realidad, limitada al mundo de los sueños, referida a los deseos e incommunicable por el lenguaje	Una forma de habla que ocupa una posición intermedia, genéticamente estructurada. Aparece a los tres años y es sustituida por el pensamiento social	Una forma de habla consciente e inteligente, susceptible de un pensamiento racional y comunicada a través del lenguaje
			
Vygotsky	Una forma de hablar que puede ser estudiada a través del significado de las palabras en el habla egocéntrica. Sus propiedades más importantes son el	Una forma de hablar en la transición entre el habla externa e interna	la forma de hablar más temprana, esencial para establecer los primeros contactos sociales. Aunque no puede ser analizada directamente a nivel intrapsicológico, se puede observar en las

sentido (sense) frente al significado (meaning), sentencia sobre la palabra y el contexto sobre la sentencia	interacciones sociales
--	------------------------

Las investigaciones de Vygotsky se encaminaron a explorar la finalidad del habla egocéntrica. Para ello propusieron a los niños situaciones no normativas, con problemas (por ejemplo se les pedía que dibujaran pero no se les daba ningún lápiz); en estas situaciones observaron un aumento del habla egocéntrica. Parecía que una perturbación del curso normal de una actividad funcionaba como un estímulo para que emerja o se observe el habla egocéntrica. Este hecho es coherente con la ley de la toma de conciencia de Claparede, quien afirmaba que un impedimento o alteración en una actividad automática hace a su autor consciente de dicha actividad, siendo el habla la expresión de ese proceso de toma de conciencia. El habla egocéntrica pasa de ser un medio de expresión a un instrumento del pensamiento, es el punto intermedio entre el habla social y el habla interna, un estadio de desarrollo que precede al habla interna, y su última función es reguladora y planificadora del comportamiento.

Si efectivamente el habla interna es una transformación del habla egocéntrica, el podemos estudiar esta última ya que tenemos acceso directo a ellas, al ser audible. El estudio microgenético del habla egocéntrica permite entender el proceso que sigue hasta llegar a convertirse en habla interna. A medida que progresa se va abreviando, omite el sujeto de una sentencia y todas las palabras conectadas a él, al tiempo que mantiene el predicado. Esta tendencia hacia la predicación aparece con tal regularidad en todos los experimentos que *“hemos de suponer que es la forma básica de la sintaxis del habla”* pág. 216. Cuando hay un entendimiento entre interlocutores hay una sintaxis simplificada, un número reducido de palabras, una condensación; cuando no hay entendimiento la situación es la inversa; es necesaria mucha explicación para llegar a un entendimiento.

Un análisis del habla permite distinguir dos planos: el plano fonológico (externo) y el plano semántico (interno). El plano externo o fonológico parte de una palabra y va conectando más; en cuanto al significado la primera palabra tiene el significado de una sentencia completa, para después ir diferenciando unidades separadas. Los aspectos externos e internos del habla se desarrollan de manera opuesta, el uno de lo particular a lo global y el otro de lo global a lo particular. Conforme el pensamiento se va haciendo más diferenciado el niño es menos capaz de expresarlo con palabras sueltas y pasa a construir un todo compuesto. Al mismo tiempo el progreso del habla de lo global a lo particular

ayuda al pensamiento a progresar desde el todo homogéneo a las partes bien diferenciadas. El habla interna pasa ser una función en sí misma que articula el pensamiento y la palabra y da lugar al pensamiento verbal.

Pero la relación entre pensamiento y palabra sigue siendo interesante; el pensamiento es completo y busca, necesita palabras para expresarlo. A veces, se necesitan minutos para poder organizar y decir lo que pensamos. El pensamiento tiene su propia estructura y pasar de ella al habla no es fácil; cuando lo verbalizamos nuestro mensaje verbal lleva implícito el pensamiento que lo originó; ¿pero hasta qué punto el pensamiento utiliza las palabras para expresarse o las utiliza para realizarse?. Según Vygotsky el pensamiento está mediado externamente por signos, e internamente por el significado de las palabras; pero ¿cual es el origen del pensamiento?. En última instancia el pensamiento proviene de la motivación, de nuestros deseos y necesidades, intereses y emociones; luego entender lo que piensan los demás exige un conocimiento de su base afectivo-volitiva, su motivación. Para entender el habla del otro debemos de entender su pensamiento, y no solo eso, también su motivación (Vygotsky, 1934, pág. 227).

Este tema conduce a la relación entre palabra y conciencia, siendo el estudio del pensamiento y el habla las claves para comprender la naturaleza humana. Si el lenguaje es tan viejo como la conciencia misma, si el lenguaje es una conciencia práctica para los demás y, por consiguiente, para uno mismo, entonces es toda la conciencia la que se conecta con el desarrollo de la palabra y no sólo un pensamiento particular. La palabra es expresión directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana; propone como unidad de análisis para el estudio de la conciencia el “significado” de la palabra el cual es:

“Una célula elemental que no se puede seguir descomponiendo y que representa la forma más elemental de la unión entre pensamiento y la palabra” (ídem, pág. 198).

2.3.2 Las relaciones entre los elementos que pertenecen a un sistema y su evolución

Entender la conciencia como un sistema global complejo implica suponer las interrelaciones entre sus componentes o funciones. En efecto, Vygotsky entendía que el desarrollo mental “no coincide” con el desarrollo de las funciones mentales, sino que depende de las relaciones entre ellas; además estas relaciones no son inmutables, todo lo contrario experimentan un desarrollo considerable.

“Los cambios en la composición funcional de la conciencia, son el

verdadero núcleo del desarrollo mental. ... Las cambiantes relaciones interfuncionales deberán convertirse en la cuestión central dentro del estudio de la conciencia". (Vygotsky, 1934, pág. 168).

A su vez, el desarrollo de cada función depende del progreso en el desarrollo del sistema interfuncional. La conciencia al desarrollarse como un todo, de manera global, va cambiando su estructura interna en cada nueva etapa; así pues el destino de cada componente funcional de la conciencia depende del desarrollo del sistema entero. De esta manera Vygotsky incluye la perspectiva evolutiva o de desarrollo de la conciencia, dimensión que estaba totalmente ausente en los estudios de la reflexología o de la Gestalt.

Para el estudio de las relaciones entre las funciones mentales superiores así como de su evolución se debe aplicar la "ley general del desarrollo" que dice que

"La toma de conciencia y el control deliberado aparecen solo en un estadio muy avanzado del desarrollo de una función mental, después de haber sido usada y practicada de forma inconsciente y espontánea. Para someter una función al control intelectual y volitivo, primero hay que poseerla. (Vygotsky, 1934, pág. 168).

Esta ley general del desarrollo introduce dos conceptos importantes y conectados, la evolución o desarrollo y la concienciación como fase de este desarrollo. El concepto de evolución responde al desarrollo ortogenético de Werner (Werner, 1965), ya definido previamente, o a la conjunción del desarrollo lineal y multilineal de Valsiner (Valsiner, 1989). Describen una evolución de cada una de las funciones y a su vez de las relaciones que hay entre ellas, apareciendo una estructura jerárquica que va avanzando. Los principios de desarrollo también son los mismos que los defendidos por Werner, la diferenciación e integración jerárquica.

"Al estadio infantil de funciones indiferenciadas le siguen la diferenciación y desarrollo de la percepción en la primera niñez, y el desarrollo de la memoria en la edad preescolar,.... la atención... El niño a punto de entrar en la escuela posee, en forma bastante madura, las funciones que a continuación a de aprender a someter al control consciente" (Vygotsky, 1934, pág. 168)

Por otro lado está la conciencia como fase de la propia evolución de las funciones mentales, de manera que puedan ser controladas por el individuo. Esta perspectiva de la conciencia abre una nueva dimensión al estudio del ser humano. Implica el usar la conciencia para hablar de funciones no conscientes que se hacen conscientes, de una conciencia autorreflexiva, de saber lo que se

sabe.

“La toma de conciencia de nuestras operaciones y la consideración de cada una de ellas como un tipo determinado de proceso conducen a su dominio.” (Vygotsky, 1934, pág. 169).

Implica abordar directamente el estudio de la mente consciente, de la conciencia de la conciencia, de la mente fenomenológica o del Yo. Esta evolución de las funciones mentales hasta la conciencia tiene su origen social, siendo primero externas o interindividuos y después internas o intraindividuos.

2.3.3 El desarrollo filogenético y ontogenético de las funciones mentales superiores

Vygotsky continuando con las ideas de Marx y Engels establece que el propio uso de herramientas de una cultura hace que se desarrollen unas habilidades u otras, de manera que la mente es producto de los cambios sociohistóricos. Es decir, nuevas herramientas tecnológicas, producen cambios en las habilidades cognitivas humanas. Esta relación implica que solamente se puede estudiar el desarrollo cognitivo examinando los signos que la cultura proporciona (Wertsch, 1985a). Desde esta perspectiva, el desarrollo tiene un origen social y cualquier cambio en la historia y la sociedad provoca cambios en la estructura de la conducta individual y en la conciencia. Vygotsky tomó el principio defendido por Engels que establecía como a través de la actividad y el uso de herramientas se estructuran las relaciones entre el ser humano y su ambiente. Si bien este aspecto también fue tratado por George H. Mead, no pudo concretar el mecanismo por el cual la sociedad termina siendo parte del individuo; el proceso mediante el cual la sociedad a través de la cultura media e influye en la mente. Vygotsky lo explica a través del habla.

El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, el cual crea las formas humanas de inteligencia abstracta y práctica ocurre cuando el habla y la actividad práctica, dos líneas completamente independientes, convergen (Vygotsky, 1978, pág. 24).

Vygotsky postula que la diferencia esencial entre los seres humanos y el resto de los animales es la capacidad de operar con signos; mientras que el resto de los animales se quedan con la operación sobre las percepciones directas nosotros podemos operar sobre operaciones, pensar sobre signos. Su hipótesis es que el sistema de signos da forma, cambia y moldea la actividad individual; el lenguaje y el pensamiento se relacionan, aparecen como curvas independientes pero llega un momento que se cruzan dando origen al pensamiento verbal. Esta hipótesis la explora y estudia con el desarrollo del

habla interna, el papel de la instrucción y la relación entre los conceptos científicos y espontáneos.

La teoría de Vygotsky no está extensa de críticas; si bien su investigación profundizó en explorar cómo el medio cultural influye en el niño y cómo este termina interiorizándolo, no llegó a explicar como el medio también puede verse influido por el propio niño; es decir, cómo niños y niñas son también agentes de su propio desarrollo (Wertsch, 1985b).

Otra crítica fue sobre su influencia en la educación; una idea que se deriva de las teorías de Vygotsky es la posibilidad de instruir, de enseñar a niños y niñas aquello que el adulto estime conveniente. Desde una perspectiva piagetiana esto podría perjudicar a los niños y niñas, pues son ellos quienes determinarán para qué están preparados. Posteriores autores como Rogoff o Cole (Cole, 1988; Rogoff, 1990) han matizado esta capacidad de instrucción, que queda limitada por el propio interés y demandas del niño y la niña. Sin embargo, la polémica entre Vygotskianos y piagetianos sobre hasta qué punto el desarrollo del niño debe dejarse en el ritmo del niño o por el contrario en el interés del adulto, es aún una cuestión no resuelta.

La mayor contribución de Vygotsky, además de las ya citadas es la enorme influencia que su obra ha tenido en autores posteriores; han surgido nuevas líneas de investigación que asumen la naturaleza social del ser humano, y aún más la importancia de la cultura en su desarrollo (tema que serán tratado en el próximo capítulo) integrando la perspectiva del desarrollo individual como la perspectiva del desarrollo social y cultural. La repercusión de su obra en el ámbito educativo, aunque ya iniciada sin duda queda mucho aún por desarrollar.

3 Implicaciones en la educación

Como ya mencionábamos las aportaciones de estos autores han tenido, y siguen teniendo, importantes implicaciones en el ámbito educativo. Desde la lingüística, y fomentado por los trabajos del interaccionismo simbólico se comienzan a analizar y estudiar los intercambios lingüísticos que tienen lugar entre profesorado y alumnado. La sociología, especialmente en el Reino Unido, impregna los estudios educativos considerando que la escuela es un contexto social y por lo tanto transmite una serie de roles y de valores. Desde la perspectiva ecológica, el contexto comienza a ser estructurado y estudiado, y las aportaciones de Vygotsky son incorporadas a las situaciones de aprendizaje en el aula, especialmente el concepto de zona de desarrollo próximo, y más tarde el de andamiaje. Veamos seguidamente las aportaciones más relevantes

que han dado lugar estas distintas líneas de investigación educativa.

3.1 El lenguaje en el aula: el enfoque sociolingüístico

Las aportaciones que presentamos han sido incluidas como “análisis del discurso” por Cazden (Cazden, 1986), o “enfoques del análisis del habla” por Edwards (Edwards & Mercer, 1987). Aunque con distintos nombres los contenidos son básicamente los mismos, y hacen referencia a investigaciones realizadas en el aula, prestando especial atención a los intercambios lingüísticos que allí tienen lugar y usando una metodología procedente de las ciencias sociales (como la antropología en Estados Unidos, o sociología y lingüística en Reino Unido). Los estudios que se incluyen dentro de este modelo van desde microanálisis de las interacciones que tienen lugar en el aula, o macroanálisis de un aula o de una comunidad. La meta o finalidad de estas investigaciones es encontrar una interpretación, un sentido a la realidad que se está estudiando. Como decía Geertz, no se trata de encontrar leyes que predigan, sino de explicaciones que nos ayuden a entender;

“... la cultura es un concepto semiótico,... si el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que su análisis por tanto no ha de ser el de una ciencia experimental que busca leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones, lo que busco es explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (Geertz, 1973, pág. 20).

Se toman las analogías de las ciencias humanas como el teatro, los oficios, la tecnología..., siguiendo a Mead, las aulas son entendidas como un contexto de desarrollo donde se comparten y crean unos significados.

Dentro de este marco teórico encontramos diferentes líneas de investigación, cada una de ellas procedente de una disciplina de origen, la antropología, lingüística, sociología y psicología. Mencionaremos las que creemos han aportado, y siguen actualmente aportando más conocimientos al ámbito educativo.

Los estudios de la educación *desde la antropología* tienen sus raíces en los Estados Unidos. Se puede situar en esta perspectiva los orígenes del estudio del lenguaje en el aula, o como fue llamada inicialmente etnografía de la comunicación. En los 60 aparece una gran preocupación en el ámbito político y social por las diferencias de rendimiento y adaptación escolar de niñas y niños de diferente clase social. Esta preocupación propició un primer encuentro entre antropólogos, lingüistas, sociólogos y psicólogos. Las conclusiones

focalizaron el problema del lenguaje como prioritario, al exponer las estrechas relaciones entre el nivel lingüístico en los tests y el rendimiento escolar. Se explicaba que los niños y niñas de clase social trabajadora, o procedentes de minorías étnicas, tenían un modelo lingüístico deficitario en sus hogares, esta deficiencia debería ser compensada desde la escuela, surgiendo por ejemplo el programa Head Start.

Los trabajos de Cazden sobre las funciones del lenguaje en el aula en 1972, supusieron un fuerte estímulo para comenzar a realizar este tipo de investigaciones, alentando a los educadores a ser ellos mismos etnógrafos, y sentar las bases de la llamada “etnometodología” iniciada en 1974 por Cicourel; metodología que ha sido adoptada actualmente por gran parte de los dedicados al análisis del discurso.

Los estudios del lenguaje en el aula *desde la lingüística* tuvieron sus inicios en 1975 con el trabajo de Sinclair y Coulthard que buscaba desarrollar un sistema de análisis del discurso tanto en el aula como en otros lugares (por ejemplo, las consultas médicas). La codificación que proponía era una descripción exhaustiva de las funciones discursivas; posteriormente Stubbs continuó desarrollando esta perspectiva en los contextos educativos (Stubbs, 1987). Si bien las aportaciones de esta línea de investigación han sido importantes -por ejemplo, mostraron que el habla en los periodos de enseñanza formal en el aula tiene unas características propias, con unas demandas específicas y una variedad de lenguaje clara y diferenciada, y demostraron que el lenguaje en la escuela no es más rico que el de casa (Wells, 1984), que frecuentemente era rígido y utilizado más para controlar que para estimular- su metodología de análisis del discurso no profundiza en la estructura interna del mismo, hace un análisis superficial. Básicamente el problema radicaba que el análisis formal del discurso no permitía el análisis de los significados compartidos (Atkinson, Delamont, & Hammersley, 1993)

“El lenguaje es una forma sistemática de comunicarse con los demás, de afectar su conducta y la nuestra, de compartir la atención y de constituir realidades a las cuales nos adherimos igual que nos adherimos a los hechos de la naturaleza.” (Bruner, 1983, pág. 118)

Desde esta perspectiva se pone en entredicho el presupuesto de que existe un modelo deficitario en las interacciones verbales en familias de clase obrera o clase inferior (resultados procedentes de las investigaciones de Bernstein y que tantas repercusiones ha tenido en la puesta en marcha de programas de compensación educativa; ver (Mussen, Conger, & Kagan, 1969)). En esta línea Wells demostró el gran potencial que tenían niñas y niños como conversadores y el habla en las escuelas con el profesorado está limitada y es mucho más pobre que la de la casa (Wells, 1984). Similares resultados fueron puestos de

manifiesto por Tizard; la riqueza de las interacciones madre-hijo en díadas de clase social trabajadora es por lo menos igual que las de clase media, si bien los estilos son distintos no pueden considerarse menos estimulantes (Tizard, 1984). La investigación cuestiona seriamente el modelo propuesto desde la escuela como ambiente estimulador, frente al modelo deficitario de las familias de clase trabajadora. Esta opinión es compartida por la mayoría de los partidarios del análisis del discurso.

3.2 La escuela como modelo social: el enfoque neomarxista

En Inglaterra en los 60 se inician una serie de estudios desde la perspectiva sociológica, con el objetivo de estudiar los efectos que los sistemas de enseñanza formales tenían con el alumnado de distinta procedencia social. La escuela, el aula son unidades que se analizan como un sistema social, con un orden social establecido y unas interacciones entre los participantes. El aula pasa a ser un lugar de investigación para los sociólogos y la educación es entendida como un fenómeno social. Se adoptaron los métodos procedentes de la antropología social y sobre todo el enfoque etnográfico. Este enfoque requiere hacer observaciones detalladas de lo que se dice y se hace por parte de los participantes, sin estar mediadas por la interpretación del propio investigador. Se intenta analizar el contenido de la comunicación en el aula, intentando reflejar las posiciones sociales de los participantes.

Hay al menos dos tradiciones dentro de esta perspectiva según Cazden, (1) una más interesada por la transmisión del conocimiento implícito por parte del profesorado, (2) otra línea más interesada por estudiar cómo se manifiestan en las aulas las diferencias sociales.

La primera, también llamada la observación intuitiva está representada por Douglas Barnes (Atkinson et al., 1993), maestro de inglés preocupado por relacionar la calidad de la comunicación educativa con los procesos de aprendizaje del alumnado. Su metodología consiste en recoger parte de las comunicaciones que tienen lugar en el aula, y les añade un comentario personal para su análisis e interpretación. Este análisis intentaba revelar las causas que llevaba al profesorado a mantener determinadas conversaciones o interacciones. Son de especial interés sus ejemplos de cómo el profesorado controla al alumnado mediante lo que Edwards, llama “el juego de adivinanzas”; es decir, como intenta que el alumnado responda, o más bien acierte, lo que el profesorado ha pensado a través de formular preguntas cerradas o pseudocerradas, o dar la palabra a determinados estudiantes. A pesar de aportar resultados en esta línea su metodología ha sido considerada por algunos como excesivamente intuitiva y subjetiva, pues basa en su interpretación personal la explicación y consecuencias de las conversaciones

del profesorado. No obstante continúan los trabajos en esta línea, la cual nos recuerda los estudios más actuales de Lemke y lo que él denomina el conflicto social; es decir, cuando el alumnado pregunta algo que no se espera de él, y el profesorado reconduce la pregunta hasta la que “es adecuada” para el alumnado, o mejor para las respuestas que tiene preparadas (Lemke, 1997).

La segunda línea, está fundamentalmente representada por los trabajos se inician en los años 70 en el Instituto de la Educación de la Universidad de Londres, dentro de un enfoque que ha sido llamado etnografía neomarxista (Atkinson et al., 1993). El análisis del discurso posibilita mostrar a nivel local que las estructuras sociales están constituidas por la actuación humana y, al mismo tiempo, son el medio mismo de esa constitución, y permite observar que los niños de clase media tienen mayor acceso a formas privilegiadas de discurso (Edwards & Mercer, 1987). Se asume que la escuela es una parte de la sociedad y se reproducen en ella los modelos externos, de diferencia de clases, predominio de los modelos culturalmente dominantes, pero a un nivel implícito.

Los estudios microsociológicos realizados desde esta perspectiva confirmaron y mostraron como el profesorado controla las clases mediante el habla, así como también informaron de la construcción del conocimiento social en el aula (Edwards & Mercer, 1987). El primer estudio determinante de esta línea de trabajos fue realizado por Keddie en 1971; este trabajo reveló que a pesar de las intenciones declaradas del profesorado de tratar individualmente al alumnado, se juzgaban y se comparaban entre ellos, las clases consistían en la transmisión del conocimiento para que el alumnado aprendiera el punto de vista del profesorado, siendo quiénes más se acercaban a la opinión del profesorado los que obtenían mejores rendimientos académicos.

En los 70 la influencia de estos estudios se extendió a todo Reino Unido; estudios similares comenzaron a aparecer, y continúan en la actualidad como demuestran toda la línea desarrollada desde la perspectiva del género. En resumen, estos trabajos intentan explorar cómo desde la escuela, y de manera implícita, se transmite no sólo conocimientos sino una serie de valores que pueden ser incompatibles con los que explícitamente se transmiten valores que dado que educan deben por tanto ser considerados como objeto de estudio.

Como hemos mencionado, una de las líneas que más literatura ha generado son los estudios de la dimensión del género en la escuela. En los años 70 se realizaron investigaciones analizando las interacciones del profesorado con niños y niñas, especialmente provocado por los problemas de rendimiento escolar de los niños. De estos estudios, y de otros realizados posteriormente, se puede confirmar que hay diferencias en las interacciones del profesorado

con niñas y niños; principalmente todos señalan que el profesorado dirige más comunicaciones a ellos que a ellas (Brophy, 1985; Brophy & Good, 1974). Sin embargo, es necesario conocer si existe un tipo de interacciones que particularmente se asocie con niños o con niñas. Cuando esto se ha analizado parece que maestros y maestras se dirigen más a los niños con objeto de llamarles la atención (Cochran, 1985; Fagot, 1978; Field, 1980; Subirats & Brullet, 1992), les dan más instrucciones de cómo realizar las tareas; por su parte, las niñas reciben más interacciones sobre aspectos académicos (Eccle & Blumenfeld, 1985). Estos datos se confirman en la mayoría de las investigaciones. Así, el estudio de Eccle and Blumenfeld (Eccle & Blumenfeld, 1985) señalaba que los niños recibían un 39% de las intervenciones del profesorado, las niñas sólo un 29% y el resto era para grupos mixtos. Cuando se analizaron los contenidos de estas interacciones, las diferencias entre niños y niñas aumentaban; siendo ellos quienes recibían más información sobre procedimientos y ellas sobre aspectos académicos.

Dentro de esta línea de investigación, de los estudios realizados en nuestro entorno merece la pena destacar dos de ellos. Uno fue realizado en 1988 por Marina Subirats en Barcelona. (Subirats, 1991; Subirats & Brullet, 1992). La segunda investigación es un estudio cualitativo etnográfico realizado en un centro infantil de Málaga (Arenas, 1996). Este trabajo está basado en observaciones, generales y focalizadas (diario, grabaciones en vídeo, observaciones sistemáticas individuales y grupales, fotografías, etc.) realizadas en aulas de niños y niñas de tres y cuatro años. Al igual que otros muchos trabajos realizados en esta línea vuelven a confirmar que los niños reciben más atención, pero que frecuentemente responde a problemas (o prevención de ellos) de interrupción de la dinámica de clase; que niños y niñas reciben más aprobación por parte del profesorado cuando se implican en juegos típicos de su género (Fagot, 1978).

Parece que efectivamente la escuela es un contexto social que refleja las características de la sociedad a la que pertenece; la principal contribución de estos estudios es hacernos conscientes de la transmisión de estereotipos culturales en la escuela, especialmente los relacionados con el racismo, el clasismo o el racismo.

3.3 La escuela como contexto: el enfoque ecológico

Las influencias del medio en el desarrollo humano no sólo han sido enfocadas desde planteamientos sociales, sino también desde perspectivas más relacionadas con las ciencias de la vida como es la ecología y la etología. Desde la perspectiva ecológica se insiste en la necesidad de estudiar el comportamiento humano en su contexto humano, es decir, donde tiene lugar y considerando todas las influencias posibles. La perspectiva etológica también puso mucho énfasis en el estudio de los comportamientos en sus contextos naturales, sin embargo creemos que existen diferencias entre sus aportaciones y las ecológicas. A nuestro entender hay dos diferencias principales: (1) de un lado la perspectiva ecológica estudia el comportamiento en su globalidad, estudian cómo el comportamiento están teniendo lugar, mientras que el punto de vista etológico utiliza unidades de análisis más pequeñas, como son las expresiones faciales, estando más interesados en los patrones conductuales (Fawcett, 1996). (2) La otra gran diferencia es que mientras que los etólogos ponen el énfasis en estudiar el comportamiento en su medio natural, los ecologistas añaden algo más; proporcionan una estructura del ambiente, entendiendo a éste no solamente por el marco inmediato donde se encuentra el sujeto, sino considerando una perspectiva más compleja y que incluye tanto un nivel más amplio como el marco social, o el tipo de interacciones.

Las primeras aportaciones del enfoque ecológico pueden atribuirse a Barker y Wright en la Universidad de Kansas. Desde la psicología social, estos autores siguieron la teoría de campo de Kurt Lewin. Lewin, con formación en la Gestalt centró su atención en el estudio de las relaciones sociales en los grupos, y del individuo con su medio, teniendo en cuenta el concepto que la propia persona tiene del mismo. El “espacio hodológico” es la concepción que la persona tiene acerca de la estructura medios-fin del ambiente. Este concepto no fue nunca bien desarrollado, pero permitió comprender la necesidad de tener una estructura cognitiva, un conocimiento del ambiente que estructure y organice, que ayude al individuo a saber “qué conduce a qué”. Esta línea fue continuada por sus discípulos, entre otros, Barker y Wright quienes aplicaron este concepto a la gente que sufre impedimentos físicos y a la primera infancia, dada la no conciencia de las características del ambiente para los niños, y desarrollaron el marco teórico de la psicología ecológica (Barker, 1968).

Barker asume que el comportamiento puede ser estudiado a nivel molecular (descomponiéndolos en sus elementos) y a nivel molar (en su globalidad), el entorno o ambiente también lo conciben en dos dimensiones, como físico y como psicológico; es decir, el entorno real o milieu y el concepto de entorno del propio individuo o hábitat psicológico. Sobre estos dos principios definen los escenarios de conducta como unidades de análisis, en los cuales se analizan los elementos que la componen (por ejemplo, en el caso del aula sería el

profesor, alumnado y materia), pero también sus interrelaciones. El análisis de las relaciones entre los elementos en el caso de la escuela aportó un concepto útil para explicar estas relaciones: el ambiente inframanejado y supermanejado, que se relaciona con la cantidad de recursos y demandas en el escenario. Por ejemplo, cuando hay el mismo número de papeles que de actores sería inframanejado, y todos deben de participar para representar la obra favoreciendo la identidad del grupo y las relaciones entre ellos; por el contrario, cuando hay más personas que papeles el concepto supramanejado describe esta situación, que evidentemente afecta a la dinámica del grupo, surgiendo problemas de competitividad y un menor grado de identidad como grupo.

En el ámbito metodológico aportan dos técnicas; “la descripción narrativa” o registro de muestras y el informe de “escenarios de conducta”. Barker y Wright en su clásico estudio, *el día de un niño*, describen como era un día normal, desde que se levantaba hasta que se acostaba, en un niño (Barker & Wright, 1951), nos muestra la importancia de la metodología descriptiva del comportamiento en su medio natural. Sin embargo, el problema de estos métodos naturalistas es la enorme cantidad de datos que generan, pero la gran ventaja son que proporciona un amplio tipo de comportamientos teniendo en cuenta la complejidad real de los mismos (tipos de interacciones, cambios, etc.) (Fawcett, 1996).

Bronfrenbrenner (Bronfrenbrenner, 1979) complementa esta línea aportando una estructura de organización del ambiente o ecosistema. Es decir, no solamente asume que el individuo tiene una concepción de su ambiente que mediará en su comportamiento, sino que además el ambiente consiste en una estructura, una organización de los contextos de desarrollo que a su vez se relacionan entre ellos y que influyen de distinta manera. La manera internacionalmente conocida y compartida de entender el contexto es como una sucesión de esferas de influencia, como las capas concéntricas de una cebolla. Estas esferas son conocidas como el nivel microsistema o contexto más inmediato en que la persona se encuentra (el aula, la casa); el siguiente nivel sería el mesosistema que incluye la relación que existe entre estos sistemas para un individuo en concreto, analiza las diferencias y semejanzas entre los microsistemas en los que se mueve un sujeto. En un nivel superior aparece el exosistema que incluye valores de la escuela, del grupo, del profesorado, del barrio etc. Y por último está el macrosistema o sistema más general que incluye a los anteriores y que incluye aspectos más culturales y sociopolíticos y relacionados con el grupo social en el que se definen los exosistemas, los mesosistemas y los microsistemas anteriores.

Las últimas revisiones de estos autores han pasado a denominarlo el enfoque bioecológico y han puesto especial énfasis en las características propias del

individuo, en las relaciones personales que mantiene con su entorno y han añadido la dimensión temporal que resalta los cambios evolutivos que acontecen en los seres humanos a lo largo de su trayectoria vital. Esta posición de Bronfenbrenner vuelve a articular las líneas iniciales formuladas por Mead y Dewey; por un lado la importancia de las influencias sociales y por el otro el papel activo del sujeto como agente de su desarrollo. Bronfenbrenner aporta una estructura para analizar la influencia del contexto en el desarrollo, compartiendo al mismo tiempo los principios formulados por Mead o por Vygotsky que interrelacionan a sujeto y objeto, a mente y mundo, a agente y contexto.

Sin embargo, esta interrelación explicativa no es suficiente; desde la perspectiva del ciclo vital, representada fundamentalmente por Baltes (Baltes, 1979), se introduce la dimensión temporal en los estudios evolutivos asumiendo esta perspectiva ecológica y contextual.

A nivel ontogenético esta perspectiva supone romper las estructuras mantenidas hasta los 70 y que limitaba el estudio del desarrollo a la infancia. Actualmente el desarrollo humano engloba todas las edades, la infancia, adolescencia, adultez y senectud. Se estudian los cambios vividos por el individuo a estas edades motivados por aspectos biológicos-evolutivos o cambios asociados a la edad, pero también incluye los cambios sociales, relacionados con aspectos normativos típicos de nuestra cultura como son el matrimonio, la paternidad, la senectud o la entrada en el mundo laboral (Reese & Smyer, 1983). Indudablemente esta nueva concepción ha incrementado las líneas de investigación propias de esta disciplina aumentando nuestro conocimiento del desarrollo del ser humano a lo largo de su vida. La evolución filogenética no es desarrollada por esta perspectiva o corriente del ciclo vital, pero sí señala el camino para avanzar en esta dirección, a través de los efectos culturales generacionales.

Estas contribuciones desde las perspectivas del ciclo vital y desde la ecología han supuesto importantes avances metodológicos, como es la utilización de diseños de investigación que permitan estudiar los cambios a través del tiempo y las influencias generacionales con los diseños secuenciales, los cuales pueden ser a su vez longitudinales o transversales. Esta complejidad en los diseños de investigación ha permitido que las investigaciones en la psicología del desarrollo permitan estudiar los factores que inciden en la evolución humana, que son: los debidos a la propia maduración, a las situaciones sociales, a la cultura y generación, y a las diferencias del propio individuo. Sin dudas estas aportaciones nos conducen a estudiar al ser humano en toda su complejidad, pero así es su naturaleza y estudiarlo de manera simplificada solamente repercutiría en un inadecuado estudio del mismo.

El enfoque ecológico ha influido especialmente en el estudio de los contextos educativos infantiles, concretamente las guarderías. El estudio de la calidad de estos contextos en el desarrollo infantil se inició en la década de los 70. Los estudios sobre el apego señalaron la importancia de las relaciones madres-hijos durante los primeros años de vida, y consecuentemente se plantea el papel de las guarderías en esta separación. Los estudios de Belsky señalaban que la asistencia a guarderías podría tener efectos perjudiciales en el desarrollo infantil (Belsky & Steinberg, 1982); la respuesta de los movimientos feministas no se hizo esperar. En un momento histórico caracterizado por la emancipación de la mujer, su acceso al mundo laboral, esta visión de las guarderías no fue aceptada. Los estudios siguientes pusieron de manifiesto la importancia de la "calidad" de las guarderías, cuando estas eran adecuadas no suponían ningún efecto negativo en los niños, pero si lo provocaban cuando no cumplían con los requisitos mínimos.

Los estudios pioneros de Ruopp señalaban una serie de indicadores que permitían evaluar el contexto de la guardería (Ruopp, Travers, Glantz, & Coelen, 1979). En la década de los 80 los estudios sobre la calidad de las guarderías y su influencia en el desarrollo infantil se expanden, sobre todo en los EE.UU. (Bjorkman, Poteat, & Snow, 1986; Bredekamp, 1986; Clarke-Stewart, 1987; Clarke-Stewart, 1991; Clarke-Stewart & Gruber, 1984; Howes & Marx, 1992; McCartney, 1984; Scarr & Eisenberg, 1993; Vandell & Powers, 1983). Los resultados son convincentes, cuando el contexto es adecuado los niños mejoran, pero cuando no reúne unas condiciones mínimas los niños y niñas se ven negativamente afectados. A partir de aquí aparecen diferentes instrumentos de evaluación, procedentes de los originales inventarios sobre los escenarios de Barker- y destinados a revelar el conjunto de indicadores más válidos. En este contexto aparece la escala ECERS (Harms & Clifford, 1980), que ha pasado a ser un instrumento internacionalmente reconocido como medida de la calidad (Lera, 1999; Rossbach, 1990; Tietze et al., 1997).

Dentro de los estudios etológicos en educación infantil que se han dedicado a estudiar como la estructuración del ambiente influye en el comportamiento infantil, podemos citar los trabajos de Smith y Connolly en el proyecto Sheffield. En este estudio se observaba y estudiaba el comportamiento de los niños y niñas en sus ambientes naturales (las aulas) pero sometidas a condiciones experimentales; se cambiaba el número de niños, de juguetes, de tamaño del aula, etc. y se observaba el comportamiento de los niños en términos de disputas, juego cooperativo (Connolly & Smith, 1978). El estudio del juego y de las relaciones entre iguales en su contexto natural también ha sido especialmente estudiado desde la perspectiva metodológica de la etología, a través de la observación directa de estos comportamientos (Blatchford, Burke, Farquhar, Plewis, & Tizard, 1986; Bramlett & Barnett, 1993;

Carpenter & Huston-Stein, 1988; Field, 1980; Genishi, 1982; Smith & Inder, 1993).

3.4 Las situaciones de aprendizaje: el enfoque vyotskiano

Las aportaciones de Vygostky sobre la educación han pasado a formar parte del vocabulario habitual del ámbito educativo, y forman parte del mismo la zona de desarrollo próximo o el andamiaje. Si bien estas aportaciones suponen grandes avances, actualmente hay un rico y ecléctico recurso teórico que, según muchos autores, carece de coherencia y cuyos conceptos no han sido aún definidos operacionalmente para la investigación en el aula (Mercer, 1996). Como ya dijo Tizard, ¿se pueden evaluar las interacciones en el aula con los mismos parámetros que las interacciones en las familias? (Tizard, 1984). En la misma línea Tharp plantea si el concepto de andamiaje, que describe las interacciones diádicas, puede ser aplicado a la práctica educativa formal, donde los intercambios diádicos son raros. (Tharp & Gallimore, 1998)

Si bien el concepto de zona de desarrollo próximo permite entender la relación entre desarrollo y educación, y el concepto de andamiaje nos proporciona una buena metáfora para entender cómo funcionan los mecanismos de ayuda; su puesta en práctica en los contextos escolares en aulas con 25 o 30 niños y un solo adulto, nos lleva a pensar que estos conceptos simplemente no surgieron del estudio de las interacciones entre profesorado y alumnado, sino de las investigaciones sobre las interacciones de padres con niños pequeños (Bruner, 1983). Las características propias del contexto escolar deberán ser tenidas en cuenta, pues hasta el momento no han sido lo suficientemente consideradas; características como la importancia del lenguaje escrito, las interacciones entre profesorado y alumnado, las interacciones entre iguales, los recursos educativos disponibles,... Una nueva línea a desarrollar sería concebir el aula como tal, y por lo tanto diseñar nuevas estrategias al nivel de grupo y no de alumno individualmente,

Necesitamos crear conceptos nuevos que nos ayuden a comprender psicológicamente la realidad de la clase, donde un enseñante se responsabiliza principalmente de las prácticas comunicativas, las actividades sociales conjuntas y el progreso intelectual de un grupo grande de niños (Mercer, 1996, pág. 17).

Mercer (Mercer & Fisher, 1998) en su proyecto SLANT (Spoken Language And New Technology) investigó de que manera las actividades de ordenador realizadas en el aula proporcionaban nuevos contextos de aprendizaje en el aula. El análisis de estas situaciones de enseñanza-aprendizaje les lleva a definir la ZDP como un atributo de la situación, del evento, de la actividad; es

un producto de una relación pedagógica, particular y situada, y como los niños *no se llevan las ZDP a sus casas cuando dejan el aula*. La ZDP está vinculada, forma parte de la actividad que se está realizando, no de los individuos. En cuanto al concepto de andamiaje, definido por Bruner como la “conciencia vicaria” (Bruner, 1985), nos ofrece una definición del mismo para su uso en el aula, y que permite diferenciar entre ayuda y andamiaje.

“Andamiaje no es simplemente la asistencia que ayuda al aprendiz a realizar una tarea. Es una ayuda que le permite realizar una tarea que no podría haber realizado por sí solo, y es una ayuda que intenta llevar al aprendiz cerca del estado de competencia que le permitirá realizar esa tarea completa por sí mismo. .. Para saber si una ayuda es o no andamiaje hay que buscar evidencia de que la profesora desea que la niña desarrolle una habilidad específica, entienda un concepto, o logre un nivel de comprensión determinado. Criterios más exigentes son encontrar evidencias de que la niña ha realizado la tarea con la ayuda de la profesora, o/y que ha conseguido un mayor grado de independencia en la realización de la misma.” (Maybin et al 1992, pág. 115 cit. en (Mercer, 1996, pág. 115).

En esta línea ya están apareciendo algunos trabajos por ejemplo sobre cómo se crean zona de desarrollo próximo colectiva (Moll & Withmore, 1998). Estos autores mantienen que es incorrecto pensar que el concepto de ZDP es de aplicación individual; más bien, en el aula, la ZDP debe ser contextualizada como la zona en que los niños se implican en actividades colaborativas dentro de un ambiente social específico. Las clases deberían ser entendidas como sistemas socioculturales, activamente creadas por profesores y alumnado al mismo tiempo que van creando y desarrollando una historia compartida de comprensión e implicación en procesos de creación de conocimiento.

4 Implicaciones actuales en la psicología del desarrollo

Las aportaciones desde la lingüística, la antropología, sociología, en la educación tenían sus raíces en las teorías de Mead o Dewey. La influencia de esta perspectiva social como marco del estudio tardó más en llegar a la psicología del desarrollo que a la educación, la sociología o la antropología. Probablemente, la psicología cognitiva de los años 70 y 80, que enfocaba el estudio de los procesos mentales a partir de la metáfora del ordenador, y la gran influencia de Piaget centrada en el estudio del razonamiento y desarrollo ontológico e individual del niño, no crearon las condiciones más idóneas para que la perspectiva social del desarrollo humano fuese contemplada.

Sin embargo, en el ámbito de la psicología del desarrollo las primeras

aportaciones que enfatizaban la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo aparecen en los años 30 y pueden atribuirse a William Stern. Sus primeros estudios sobre el habla infantil sostienen que el habla del niño es una formación original y no imita el habla de los adultos, sino que está basada en una tendencia espontánea a la intencionalidad comunicativa. Bruner, en la misma línea, y en los años 70 continúa el estudio de la adquisición del habla, enfatizando la importancia de la intencionalidad, así como la necesidad de estudiar el comportamiento humano en su contexto sociocultural. Las investigaciones sobre el habla materna se realizaron en los contextos familiares, grabando horas y horas de producciones en los niños y niñas (Bruner, 1983). Dentro de la psicología del desarrollo, existen autores que por la influencia de la sociología británica, realizaron en los 80 trabajos sobre las interacciones verbales en casa y en la escuela desde una perspectiva social (Edwards & Mercer, 1987; Tizard, 1984).

El trabajo de Vygotsky ha proporcionado un marco teórico integrador de la perspectiva social y el desarrollo del individuo. De hecho, a partir del descubrimiento de su obra el paradigma sociohistórico en psicología es ampliamente asumido, como lo demuestran los estudios que profundizan en el papel de las interacciones en el desarrollo (Bruner, 1983; Bruner, 1985; Bruner, 1989; Cole & Means, 1981; Dunn, 1993; Vygotsky, 1934; Wertch & Tulviste, 1998; Wertsch, 1985b).

En un intento de organizar las líneas de investigación que han incorporado la perspectiva social y vygostkiana, observamos que hay un buen número de ellas que aplican directamente los conceptos definidos por Vygotsky de ZDP y andamiaje, más centradas en la estimulación cognitiva que tiene lugar en las interacciones adulto-niño, prestando especial atención a la zona de desarrollo próximo (Brown & Ferrara, 1985), y a la ayuda en la realización de tareas (Forman & Cazden, 1998). Algunas de estas aportaciones de han comentado en el apartado anterior, en las implicaciones educativas.

Otro conjunto de investigaciones retoma el estudio de la mente humana, de la conciencia de la misma como algo esencialmente humano, tanto la propia como la conciencia de mente en los demás. Esta perspectiva, ya iniciada y mencionada en el capítulo anterior, surge de la intercesión de las aportaciones de Mead y el estudio de la mente, y de los estudios derivados de la perspectiva piagetiana sobre la toma de perspectivas (Light, 1987). Las aportaciones de Vygotsky vuelven a señalar la importancia del estudio de la mente para entender las relaciones humanas, posiciones que están siendo estudiadas desde el marco teórico de “la teoría de la mente”.

Otra línea de trabajos ha centrado su interés en el estudio de los aspectos emocionales y afectivos, y su relevancia para poder entender otros puntos de

vista, para entender a los demás, y para entender la naturaleza social del ser humano. Se incluyen aquí los trabajos de Trevarthen y la intersubjetividad (Trevarthen, 1979), Hobson y la percepción social (Hobson, 1993), Hoffman y la empatía (Hoffman, 1984), Harris y las emociones (Harris, 1989), Dunn y las relaciones familiares sobre emociones (Dunn, Brown, & Beradsall, 1991).

La línea también mencionada en el capítulo anterior del razonamiento moral encuentra en esta perspectiva social el marco teórico necesario para comprender por qué actuamos como lo hacemos; estudia la relación entre los comportamientos del individuo y su razonamiento moral. La agencia del ser humano y la importancia de las interacciones sociales como origen de los valores humanos proceden de los trabajos de George H. Mead. Esta línea dedicada al estudio de las relaciones entre las ideas o principios morales y el comportamiento pro o antisocial está actualmente generando un gran volumen de investigaciones y conocimientos.

Una última línea procedente, también procedente de la aportación de Vygotsky, Leontiev y Luria, seguida por los trabajos de Cole, está más centrada en el estudio del papel “de la mente en la sociedad” y el desarrollo cognitivo en la actividad sociocultural (Rogoff, 1990) de la cual hablaremos en el próximo capítulo. .

4.1 La conciencia de mente: la teoría de la mente

Comenzamos retomando la evolución de las investigaciones iniciadas con Piaget sobre la toma de perspectivas, que a finales de los 70 se fundió con la trayectoria de la adopción de roles de George Mead, ya comentada en el capítulo anterior. El proceso sociocognitivo tradicionalmente estudiado ha sido la *toma de perspectivas*. Este tema ha sido abordado desde tres ángulos diferentes: (1) desde la clásica tarea de toma de perspectivas visuales o de componente perceptivo (por ejemplo, imaginar otro punto de vista visualmente) (2) desde un punto de vista afectivo, de comprensión de estados emocionales en los otros y (3) de manera cognitiva o capacidad de comprender los pensamientos o la mente de los demás.

Las aportaciones sobre la teoría de la mente, o capacidad de saber que los otros tienen mente y por lo tanto otras perspectivas, está totalmente relacionada con la toma de perspectivas. Como ya hemos indicado si bien inicialmente las investigaciones se realizaron bajo el modelo teórico piagetiano dando lugar al paradigma de la creencia falsa, otro paradigma está desarrollándose actualmente, el del engaño y la mentira.

Como ya mencionábamos anteriormente el paradigma de la mentira se empieza a plantear. La situación de mentir implica el reconocimiento que los otros tienen mente, y el estudio de la mentira tiene una validez ecológica, contextual que carece el paradigma de la creencia falsa. Mientras que este significa una prueba que los niños y niñas tienen que resolver, la mentira implica una situación natural y espontánea que se da en todos los niños y niñas.

Si bien cuando los niños mienten están poniendo de manifiesto sus capacidades mentalistas de suponer lo que el otro está pensando, la mentira lleva implícito algo más, un aspecto de juicio moral vinculando la línea de la toma de perspectivas con el desarrollo moral. La cuestión de la “intencionalidad” mencionada por Stern vuelve a surgir. Se entiende que el niño miente cuando lo hace intencionadamente, mientras que cuando “inventa” se consideran pseudomentiras ya que no hay intención de engañar.

Piaget en su estudio sobre el desarrollo moral investigó la comprensión y juicio de las mentiras por parte de los niños (Piaget, 1932). Es decir, cuando el niño reconoce una mentira y cuanto de “grande” la considera. Curiosamente sus interpretaciones de las respuestas de los niños son en función del contenido; es decir, un niño consideraba una mentira mayor el decir que una vaca volaba que mentir en cuanto a las notas del colegio. Interpretaciones que llevaron a Piaget a decir que los niños juzgan por las consecuencias pero no por las intenciones, al menos hasta los 7 u 8 años.

María Nuñez (Nuñez & Riviere, 1994) interpreta que cuando la razón de la mentira se tiene en cuenta, los niños pequeños juzgan atendiendo a ella, incluso más que lo hacen los mayores. Es decir, una lectura detallada de las aportaciones y explicaciones infantiles aportadas por Piaget le llevan a señalar que los niños juzgan como la mentira más grande o la más mala aquella que no se puede creer, aquella más inverosímil, aquella que “trata de engañar más”, teniendo en cuenta el punto de vista del otro. Por ejemplo, los niños dicen que la mentira peor era decir a su madre que había visto “un perro tan grande como una vaca”, pues su mamá sabía que era falso, y no podría creerlo, y si lo hiciera sería un engaño muy grande. En cambio consideran que el mentir sobre las notas escolares es una mentira “más pequeña”, pues se incluye dentro de lo posible, es decir constituye una pequeña modificación de la realidad, se engaña menos.

Estas nuevas interpretaciones de las respuestas que los niños y niñas dieron a Piaget, ponen de manifiesto que lejos de ser una evidencia de su egocentrismo y su incapacidad de ponerse en la perspectiva de otra persona, sugieren todo lo contrario. Las capacidades mentalistas de los niños de suponer lo que el otro creerá parecen ser más precoces de lo que Piaget suponía, aunque la

interpretación que hacen de estas capacidades es diferente a las que pudiera hacer un adulto. Los niños y niñas utilizan criterios psicológicos para valorar la gravedad de una mentira, mientras que con los años aprendemos a utilizar criterios morales (culturalmente transmitidos) para valorarlas. Pero en ningún caso se ha puesto de manifiesto que los niños preescolares no tienen en cuenta lo que creen que piensan los demás.

Parece que los niños como dice Humphrey tienen capacidades para ser jueces naturales. En la misma línea que las aportaciones de Turiel, los niños tienen primero juicios naturales y después sociales, dominan antes el dominio moral que el convencional, y son capaces de discriminar entre un acto intencional de una equivocación a los tres años. La intencionalidad y la capacidad de saber lo que el otro está pensando, en situaciones naturales se manifiestan a edades más tempranas que la resolución adecuada de la tarea experimental de la creencia falsa.

4.2 La conciencia de los demás: las relaciones afectivas y emocionales en el reconocimiento de los otros

Hobson ha explorado el papel que las experiencias sociales tempranas tienen en el desarrollo de las funciones mentales superiores. Ha sugerido que las primeras experiencias sociales de los bebés llevan implícito un reconocimiento de toma de perspectivas, o entender que los demás tienen otro punto de vista. Este proceso se inicia cuando los bebés tienen que diferenciarse ellos mismos como objetos físicos del resto (la dimensión I-it), en segundo lugar tienen que diferenciar entre el yo social y los demás (I-thou). Pero Hobson atribuye a la intersubjetividad de los bebés (ya comentada en el capítulo 2) un papel fundamental (Hobson, 1993). Esta intersubjetividad permite al bebé de 9 meses darse cuenta de las relaciones de sus cuidadores con el contexto, como se pone de manifiesto en el fenómeno de "correferencia". Este fenómeno es crucial para el desarrollo de la toma de perspectivas y del uso flexible de los símbolos; un ejemplo ilustrativo es cuando un bebé se dirige a un objeto por su forma, como redondo y nosotros por su color como rojo, o el bebé por el contenido, como es la leche, y nosotros por la forma, el biberón. El bebé está aprendiendo que las cosas de la realidad pueden ser percibidas de distinta manera por diferentes personas, son punto de vista diferente en relación con el mismo objeto.

Tomando las ideas de Werner (Werner & Kaplan, 1967), Hobson defiende que los símbolos se forman a través de una "primordial situación de compartir" que existe entre el objeto, el bebé, y la cuidadora (Hobson, 1993). El fenómeno de la formación del símbolo tiene lugar en cuatro fases o tipos de distanciamiento:

(1) primero se percibe una distancia entre la persona y el objeto (el desarrollo del-it),

(2) hay un distanciamiento del individuo y el símbolo, ese mismo símbolo puede ser entendido o utilizado por otras personas, incluye el inicio de la convencionalización del símbolo con un significado culturalmente compartido.

(3) se inicia un distanciamiento entre el símbolo y el objeto, de manera que el símbolo queda desnaturalizado, perdiendo las propiedades del objeto.

(4) El cuarto tipo de distanciamiento es lo que ocurre entre los individuos en una situación compartida, ya que hay que entender el diferente punto de vista del otro para que pueda darse la comunicación.

Desde este punto de vista la experiencia de la “triada global” o “bebe-objeto-cuidadora” se torna crucial para el desarrollo de las diferentes perspectivas, con lo que las situaciones de compartir son fundamentales en el rol de las cuidadoras, especialmente relevante es la atribución de intenciones a los comportamientos de los bebés (ver (Zeedyk, 1996) para una revisión). Como dice Newson (1979) *los bebés humanos llegan a ser humanos porque son tratados como si lo fueran* ((Newson, 1979)), cita en (Fernyhough, 1997, pág. 75)

Un fenómeno estrechamente relacionado con la percepción social (del mí mismo y de los otros) es la empatía. Hoffman (Hoffman, 1984) postula una relación entre la toma de perspectivas y la empatía en la primera infancia;

(1) esta toma de perspectivas se manifiesta cuando el bebé es capaz de diferenciar el yo de los demás,

(2) cuando puede identificar los estados emocionales en los otros, y

(3) cuando puede ponerse en su perspectiva cognitivamente, y asocian estas fases con los comportamientos de ayuda, consolar, acompañar emocionalmente, etc.

Las descripciones o ejemplos de Hoffman hablan por sí solos: por ejemplo, un niño de 11 meses que cuando estaba triste se metía el dedo en la boca y la mano en la oreja; cuando percibía que otra persona estaba triste hacía lo mismo, y a los 12 meses cuando vio a su padre triste le tiró a él de la oreja. Este ejemplo, entre otros sirve para ilustrar los precursores prosociales o

primeras manifestaciones de la comprensión de los otros, al menos como individuos que sienten emociones y que pueden ser aliviados en sus penas (Hoffman, 1984).

Estos estudios se realizan con bebés en sus contextos naturales intentando explorar el vínculo entre las primeras experiencias infantiles y las capacidades mentales posteriores. En esta misma línea los trabajos de Dunn señalan que las madres que hablan más en términos emocionales a sus hijos estos posteriormente desarrollan mejor las tareas de la falsa creencia de Perner (Dunn et al., 1991) y muestran más comportamientos prosociales posteriores (Denham, Renwick, & Holt, 1991; Denham, Zoller, & Couchoud, 1994), así como la importancia de tener hermanos para el desarrollo de estas mismas competencias (Dunn & Munn, 1986; Perner, Ruffman, & Leekman, 1994). Más recientemente se han puesto en relación las interacciones madres hijos caracterizadas por tener un tipo de apego seguro y las capacidades cognitivas sociales de ellos. Estos estudios están demostrando que estas madres, en comparación con aquellas que mantienen un apego inseguro, presentan a sus hijos distintas perspectivas de manera que son fácilmente asimilables y entendidas por ellos, son más sensibles a sus niveles de comprensión y de sus estados mentales, más fácilmente explican con ejemplos las consecuencias de sus actos. La calidad de estas interacciones influye en sus capacidades posteriores de tener en cuenta otras perspectivas (Fernyhough, 1997; Meins & Russell, 1997).

Parece que la capacidad de ponerse en el lugar del otro, no sólo permite entender mejor una situación sino también sentirla mejor. Si estos estudios enfatizaron la importancia de la capacidad de tener distintas perspectivas en el desarrollo cognitivo (Piaget & Inhelder, 1948), o la importancia de ponerse en el lugar del otro como condición imprescindible para la comunicación (Dewey, 1916; Mead, 1934), también parece que esta capacidad es imprescindible para el desarrollo emocional (Hoffman, 1984). Las razones que explican esta capacidad de toma de perspectivas también han sido entendidas como una habilidad exclusivamente cognitiva y adquirida, o social e innata.

Autores como Trevarthen defienden que la propiedad de acceder a la mente de los demás es innata y se expresa a través de los procesos de intersubjetividad primaria. En la misma línea está Hobson (Hobson, 1993), quien crítica los modelos cognitivos del desarrollo, propone que es la vía de las emociones y los afectos el camino que permite acceder a la intersubjetividad. Siendo la disposición biológica con la que nacen los bebés el origen del desarrollo posterior de la noción de personas. Entre ambas explicaciones existen otras intermedias; Paul Harris defiende la teoría de la simulación, es decir, los niños y niñas se imaginan a sí mismos teniendo las creencias y deseos que los demás tienen, y suponiendo qué harían en esa situación. La posición de Harris, se interpreta como intermedia (Riviere, Sarria, & Nuñez, 1994); dado

que para él la introspección o capacidad de imaginarse en la situación del otro es la facultad que permite el desarrollo y el conocimiento de los estados mentales de los demás; esta capacidad a su vez se ve facilitada cuando existe una identificación, un afecto, una emoción compartida con las otras personas. Es decir, los aspectos emocionales facilitarán o dificultarán el proceso de simulación, luego la identificación se ve mediada por los aspectos afectivos que nos vinculan con las personas cuyas mentes tenemos que entender.

Los estudios que con diferente metodología también han explorado la relación entre componentes afectivos y emocionales con la toma de perspectiva, no ofrecen resultados tan positivos. Cuando se han utilizado pruebas de role-taking, como es el uso de historias para entender que el sujeto se pone en la perspectiva de algún personaje, y la empatía se entiende a partir de la emoción que la persona en cuestión describe sentir, o bien a través de cuestionarios, o con informes de los padres. Cuando se relacionan estas medidas con los comportamientos prosociales las relaciones son oscuras; probablemente los problemas metodológicos subyacen a esta relación débil pues la validez de los procedimientos y falta de una medida de la empatía hace que los datos sean no fiables (Eisenberg, Losoya, & Guthrie, 1997).

4.3 Saber cómo actuar y hacerlo en consecuencia: el comportamiento moral

Las investigaciones sobre el desarrollo moral han tomado otras líneas a partir de los trabajos de Kohlberg. Turiel ha formulado su *teoría de los dominios del desarrollo cognitivo* que establece la existencia de tres dominios: el moral (justicia, derechos, son impersonales), el socio-convencional (normas, leyes creadas por la sociedad) y el personal-prudencial (preferencias, selección de amigos, intereses, justificaciones egocéntricas) (Turiel, 1989). Defendiendo que el razonamiento social de los niños está organizado en tres dominios separados, y el dominio debe de ser considerado para interpretar la relación entre el razonamiento moral y el comportamiento prosocial.

La metodología adoptada por Turiel consiste en proponer situaciones prototípicas referidas a un dominio específico. Por ejemplo, le presentan la el caso de un niño a quien le pegan sin motivo e intencionadamente; se les pide que intenten explicar que lo que está pasando, aportando justificaciones. Los resultados señalan que niños de todas las culturas y ya a la edad de 2,5 años condenan esta situación. Luego parece que en estas situaciones los juicios morales están por encima de las influencias contextuales (Nucci & Turiel, 1978).

Pero Turiel también menciona que las situaciones reales suelen ser

multidimensionales; es decir, aparece más de un dominio en ella. Así investiga la toma de decisiones ante el aborto, que supone dominios personales, convencionales y morales. En estas situaciones la clave está en la coordinación entre los dominios implicados, de manera que bien el más prioritario se utiliza para tomar la decisión, o no se decide nada o se encuentra una solución que implica un avance en los tres dominios (Turiel & Smetana, 1989).

Los aspectos que influyen en la coordinación de los dominios son:

- (1) el “desarrollo cognitivo” o el razonamiento moral
- (2) “el conocimiento del dominio” o conocimiento de una situación
- (3) las “asunciones informativas” o las normas y valores culturales.

Un elevado razonamiento moral se ha relacionado con conductas prosociales como ha demostrado Kohlberg (Kohlberg, 1985; Kohlberg & Higgins, 1987).

En cuanto al conocimiento del dominio o de la situación, las investigaciones sobre el conocimiento de las reglas implícitas en los juegos, de las relaciones personales, indican que aquellos sujetos que mejor discriminan entre situaciones violentas, cuando hay un incumplimiento de reglas, son más receptivos ante los estados emocionales de los otros, manifiestan más comportamientos prosociales con los demás; por ejemplo la capacidad de discriminar entre juego violento y bullying (Boulton, 1993), o quienes conocen mejor las reglas de los juegos (Furth & Kane, 1993), o conocen y discriminan mejor las emociones en los otros (Saarni, Mumme, & Campos, 1998).

Esta posición teórica además de contemplar la dimensión individual y la social, incluye en el análisis la dimensión cultural. La falta de relación entre la conducta prosocial y el desarrollo moral de un individuo se explica en función de las interpretaciones particulares que cada cual hace de un evento (Turiel, 1998). Pero estas interpretaciones no son simplemente procedentes del individuo, sino que implican una transmisión cultural de su propio entorno, una justificación implícita sobre las causas de determinados eventos. Las normas y la cultura de una sociedad se definen por las ideas implícitas y compartidas entre los miembros que la componen; estas normas son implícitas pero son conocidas y asumidas por todos (Wainryb & Turiel, 1993). Estas ideas implícitas son la primera información con la que cuenta un individuo, y son utilizadas para interpretar las acciones personales y sociales de los demás y de él mismo, configuran un conjunto de “asunciones informativas”. Estas presunciones son culturalmente transmitidas e influyen en el razonamiento moral (p.e. son creencias sobre religión, sobre la presunción de determinados valores, creencias...) (Gergen, 1994). Estos razonamientos implícitos y culturales median e influyen directamente en la relación entre razonamiento moral y comportamiento prosocial (Astor, 1998).

Desde *la psicología del aprendizaje social* se ofrece una interpretación diferente, pero complementaria para explicar los elementos que median en la relación entre el desarrollo moral y el comportamiento prosocial. Bandura (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996), defiende la existencia de un mecanismo, llamado la “desconexión moral” que permite actuar en contra de nuestras propias reglas morales. Esta teoría social cognitiva se basa en que la moral opera a través de un sistema de autorregulación compuesto de tres grandes subfunciones: automonitorización, juicio, y autoreacción.

1º: Automonitorización: es la agencia, el control que tenemos de nuestras propias acciones las cuales son evaluadas según nuestras reglas morales

2º Juicio moral: es la capacidad de juzgar el comportamiento que determinará la propia reacción del individuo ante el mismo, y consecuentemente que se lleve a cabo o no.

3º Autoreacciones: son el resultado del proceso de enjuiciamiento y puede ser positivas o negativas. Un comportamiento o acción juzgado como negativo implica que no se han respetado las reglas morales, por el contrario es juzgado positivamente cuando sí se cumplen.

Pero las autoreacciones no siempre se activan sino que a veces se desactivan. Es decir, a veces nuestro comportamiento no es coherente con nuestro razonamiento moral pero no nos damos cuenta, actuamos como si fuese coherente. La autoreacción no se activa, no nos permite saber si es adecuado o no, positivo o negativo. Esta desconexión moral puede ocurrir por que se llevan a cabo los siguientes mecanismos:

(1) Porque se reconstruya o se redefina el comportamiento, por ejemplo mediante la utilización de un lenguaje eufemístico

(2) Porque se enmascare, se diluya la responsabilidad personal en el acto. Esto ocurre cuando el individuo no se considera responsable de lo que está pasando. Frecuentemente hay un desplazamiento o una difusión de la responsabilidad

(3) Representando de otra manera las consecuencias de la acción; por ejemplo minimizando, ignorando, distorsionando, o no creyendo las consecuencias de lo que puede pasar

(4) Devaluando a los que pueden sentirse perjudicados de la acción, de

quienes pueden sentirse amenazados o maltratados a través de la deshumanización o mediante mensajes que impidan la identificación con ellos y por lo tanto impidiendo sentir empatía; o bien culpándolos directamente de la situación negativa que pueden llegar a vivir, considerando que ellos se lo han buscado.

Un ejemplo que puede ilustrar cómo funcionan los mecanismos de desconexión moral es un análisis de la guerra contra Afganistán. A pesar de ser un genocidio que está pasando delante de nosotros pocas acciones se llevan a cabo para evitarlo, a pesar de que el razonamiento moral nos indique las dimensiones de barbarie y de tragedia humana que está ocurriendo. Esta falta de acción se entiende cuando tenemos en cuenta el lenguaje eufemístico utilizado para denominar al ataque militar contra este pueblo. Inicialmente fue “justicia infinita”, pero no conseguía plenamente su objetivo (muchos reían al escuchar el nombre) lo cambiaron por “libertad perdurable” que suena mejor y esconde lo que realmente está ocurriendo, el genocidio del pueblo afgano condenado a morir, bien por hambre o por bombas.

La responsabilidad de la población civil en este crimen contra la humanidad está siendo diluida a través de los medios de comunicación y de nuestros gobiernos; son ellos los que saben lo que hay que hacer y es mejor para todos, los demás no tenemos ninguna agencia en este acontecimiento. Lamentablemente no es así, todos somos agentes, todos y todas tenemos algo que decir y que hacer al respecto.

En cuanto a las representaciones del acontecimiento la manipulación de los medios de comunicación favorece el desconocimiento que tenemos de lo que realmente ocurre, las imágenes de los satélites han sido compradas por los Estados Unidos quienes seleccionarán las imágenes que los demás podemos conocer. La representación de este crimen se representa como la salvación de la humanidad, y no como la destrucción de una buena parte de la misma.

Por último, la deshumanización del pueblo afgano se consigue a través de los mensajes que nos llegan de su manera de vivir, considerada primitiva, su religión fundamentalista y peligrosa, y un carácter rebelde y de resistencia que no les llevará a triunfar como cultura. La empatía con estos seres humanos no se ve favorecida, no son presentados como seres humanos con quienes nos podamos identificar, unirnos a ellos por un vínculo afectivo y emocional. Se les presenta como responsables de su propia desgracia, como culpables de la destrucción a que se ven sometidos.

Afortunadamente en esta situación de desconexión moral absoluta hay algunas luces. Las ONG y algunos reporteros están arriesgando su vida por ofrecer una visión de esta catástrofe humanitaria más “humana”; mostrando

cómo viven allí, como sufren los bombardeados y las escasas oportunidades de salvación que a estos millones de habitantes les quedan.

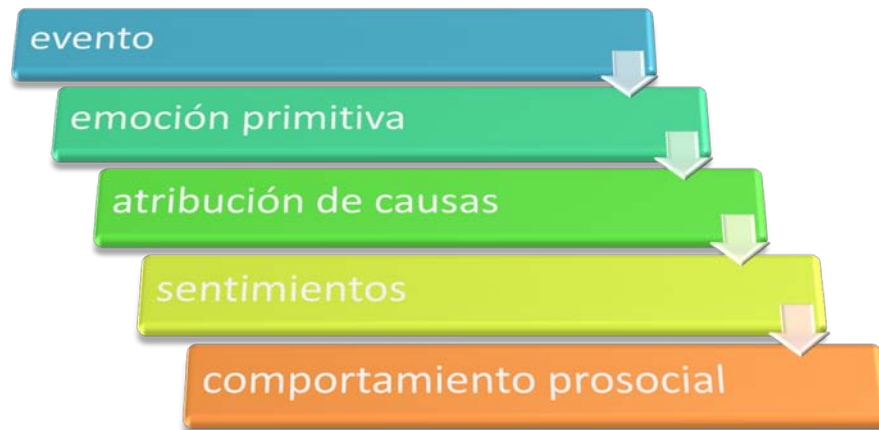
Estos mecanismos están muy relacionados con las asunciones informativas descritas por Turiel, pues son adquiridos a través de la cultura y las normas implícitamente transmitidas. Como ya ha sido puesto de manifiesto el papel del lenguaje es fundamental para concebir una situación; la importancia de nombrar condiciona las acciones posteriores (Macedo & Bartolome, 1999). Un ejemplo muy representativo es el tomado por Freire con la palabra oprimido; cuando decidió llamar a los pobres oprimidos no siempre fue aceptado. Este cambio de denominación respondía a la necesidad de conceptualizarlo adecuadamente. La palabra opresor implica la existencia de un agresor, el concepto de pobre no necesariamente supone esta existencia, y puede ser considerado un estado que por fortuna o por desgracia nos ha tocado vivir (Freire, 1970).

Desde la psicología social, la teoría de las atribuciones de Weiner nos presenta otra explicación similar a la de Turiel y Bandura para explicar la desconexión moral o la incoherencia entre el razonamiento moral y el comportamiento. Por un lado establece que existen unas atribuciones, unas explicaciones individuales ante los hechos. Estas atribuciones mediarán en la relación entre el razonamiento moral y el comportamiento del sujeto. Esta mediación es un componente afectivo emocional que influirá en emitir comportamientos de ayuda o de no ayuda. Así, si se considera a un sujeto responsable de lo que le pasa (la causa), provoca una reacción de ausencia de empatía luego no se ayuda; si por el contrario no se le atribuyen responsabilidades, aparece una simpatía, y por lo tanto ayuda (Weiner, 1986). Por ejemplo, si el profesor considera que el niño no aprende porque no quiere, se enfada; si asume que no aprende porque no puede, le ayudará (Caprara, Pastorelli, & Weiner, 1997; Graham, Hudley, & Williams, 1992).

Estas atribuciones de Weiner pueden ser entendidas como el mecanismo de desconexión moral de Bandura o como las asunciones informativas de Turiel, al ser atribuciones de origen cultural interiorizadas por cada individuo en el curso de sus experiencias sociales y culturales. El aspecto que añade Weiner es la emoción; estas asunciones informativas serán utilizadas o no (desconexión moral) dependiendo de la afinidad emocional del evento en sí mismo, de los afectos y las emociones que se producen.

Weiner defiende que existe una emoción primitiva ante cualquier evento. Esta emoción está basada en los efectos de éxito o fracaso percibido, en la primera valoración pág. 122 (Weiner, 1986). Su teoría establece que ante un evento primero se desencadena un estado emocional, una reacción positiva o negativa que influirá en la determinación de la atribución causal o explicación

de lo que ocurre. Estas atribuciones provocaran un estado afectivo hacia la persona en cuestión que finalmente determinará si se actúa prosocialmente o no.



Siguiendo con nuestro ejemplo de la guerra contra Afganistán, la emoción primitiva se pone en marcha entre aquellas personas que se identifican con la situación de este pueblo, es decir sus semejantes, o aquellos otros pobres que también comparten una situación de penuria y miseria - pero que al menos no son bombardeados-. Los sentimientos de empatía y afecto son demostrados en el apoyo que reciben de Pakistán, Indonesia, Irán, Iraq, o el pueblo palestino. Sin embargo estas manifestaciones de apoyo a este pueblo muy a menudo son prohibidas.

Las aportaciones de Blasi también señalan la necesidad de contemplar las variables afectivas en esta relación (Blasi, 1985). Desde esta línea la relación entre razonamiento o desarrollo moral y el comportamiento prosocial parece que está interrelacionado con variables afectivas y emocionales, si bien esta relación necesita ser estudiada. De acuerdo con Eisenberg, no solamente es necesario estudiar la relación entre los procesos sociocognitivos y el comportamiento prosocial sino también la relación entre estos comportamientos, la empatía y reacciones emocionales (Eisenberg et al., 1997). La relación entre los dominios del ser humano, el cognitivo, el afectivo emocional y el cultural comienza a ser mencionada, la necesidad de contemplar al ser humano en toda su complejidad y de manera global comienza a ser percibida desde la psicología del desarrollo.

5 El constructivismo social

Si en el capítulo anterior hablábamos del constructivismo cognitivo, procedente de Piaget, en este capítulo la dimensión social ha sido la predominante. Desde la psicología social se ha considerado el constructivismo referido a como el sujeto comprende el mundo en el que se encuentra y actúa sobre él, entendiéndolo como el mundo social y configurado en grupos sociales. El énfasis de estudio se realiza sobre las prácticas discursivas y narrativas que se supone crea y utiliza en la interacción social para comprender la realidad, construirla y transformarla. Es por ello que dada la acción sobre la sociedad en este caso se habla muy frecuentemente de construccionismo -como se menciona en el ámbito clínico y de intervención social-. En educación, el término construccionismo social se utiliza para designar la evolución del paradigma vygotskiano o social-histórico al post-vygotskiano o cultural-histórico que veremos en el próximo capítulo.

El constructivismo social resalta el papel de la sociedad en el desarrollo del individuo. Sobre las tesis marxistas en las que se fundamenta, no podía ser de otra manera. La influencia de la sociedad en el desarrollo de las funciones mentales superiores fue especialmente estudiada desde la psicología social, de la cual derivaron los estudios contextuales, y desde la sociología de la educación. Las aportaciones de Vygotsky comparten estas mismas premisas; tanto él como Dewey o Mead compartían las tesis marxistas. Pero al mismo tiempo señalan que el sujeto también influye en la sociedad; asumen la agencia, el poder del sujeto, su actividad sobre sus propios conocimientos y desarrollo.

En el constructivismo social se aceptan las premisas mencionadas en el constructivismo cognitivo añadiendo el papel de la sociedad en el mismo. La bidireccionalidad de Valsiner es mencionada, pues tanto el sujeto como el objeto, la mente y la sociedad están interrelacionadas. Las aportaciones que hemos incluido en este capítulo han señalado sobre todo las interacciones, los procesos implicados en esta doble relación, y su perspectiva es aún individual, explica como el sujeto influye y a su vez esta mediado por su contexto cultural. Esta perspectiva, se desarrolla más en el siguiente capítulo que resalta dos aspectos importantes; por un lado el dinamismo de esta relación, su evolución y por lo tanto su historia; y por otro resalta el papel activo del sujeto en esta evolución así como su responsabilidad en el desarrollo de la misma.

Según Stetsenko (Stetsenko & Arieivitch, 1997) el constructivismo social puede entenderse como un conjunto de suposiciones críticas que tienen una profunda base histórica y sus exposiciones modernas han sido expuestas por los psicólogos sociales (como Gergen o Harre), desde la antropología cultural (Geertz), por los estudios feministas, desde la psicología clínica, y la psicología del desarrollo (Bronfenbrenner, Bruner, Cole, Howard, Kessen, Wertsch). Las

grandes ideas son las siguientes:

- *Actividad relacionada:* el yo no es visto como un receptor pasivo de influencias externas, el individuo es visto como un participante activo, que concibe y da forma a las causas de su desarrollo, estando implicado activamente en una constante interacción con el mundo. Aparecen los conceptos de autorregulación, intencionalidad y agencia los cuales juegan un importante papel en los procesos de desarrollo. Si bien los constructivistas podrían estar perfectamente de acuerdo con esta idea, los constructivistas sociales la expanden y postulan que no existe nada cognitivo y mental que no haya sido puesto de manifiesto en la vida social del individuo. Desde esta perspectiva la conciencia no es un depósito de memoria y conocimientos, sino un sistema dinámico que se expresa a través de la acción. Los procesos son eventos vivos, enfatizando el rol de la transacción entre el razonamiento y el ambiente. La unidad de análisis no es ni las propiedades del agente ni del ambiente sino los elementos que representan la transacción entre ambos. Siendo el foco de análisis la actividad humana. El individuo se define a través de su implicación en el mundo y ambos, mente humana y personalidad, yo y agencia, son definidos como actividad, como una manera de ser en situaciones concretas.
- *El individuo no es un ser solitario que se enfrenta al mundo para entenderlo.* La metáfora del niño como un Robinson Crusoe es reemplazada por el concepto de actividades compartidas, cooperación entre individuo y otra gente. El foco es la naturaleza contextualizada inherente de cualquier proceso de desarrollo, y por lo tanto, el enclave del desarrollo humano en los contextos culturales e históricos. Enfatiza el papel que la interacción social juega en el desarrollo de las capacidades mentales, las cuales no se pueden desarrollarse en sujetos aislados. Nuevamente si bien esta idea puede ser compartida por muchos constructivistas, el constructivismo social va más allá; la convivencia social no es solamente un factor más del desarrollo es el núcleo y la base para todo el desarrollo personal y mental, es el mecanismo del desarrollo humano. Esta perspectiva puede llamarse sociogénesis de los procesos mentales, dado que los procesos psicológicos emergen primero como comportamientos colectivos, en cooperación con otras gentes, y consecuentemente se interiorizan como posesiones individuales de cada persona.
- *El papel del lenguaje como mediador cultural del desarrollo individual.* Los individuos llegan a ser humanos por la transmisión de la experiencia de una generación a otra, y les permite adaptarse a las demandas de su medio social. El lenguaje contiene un conocimiento acumulado de

generaciones anteriores que puede ser utilizado por el nuevo individuo como herramientas de mediación para regular su comportamiento. Estos sistemas de mediación semiótica funcionan como “genes culturales” y proporcionan a cada individuo la experiencia de las generaciones anteriores. En estos sistemas semióticos el lenguaje juega un papel fundamental. El contexto en el que el niño nace no es solamente importante porque permite la interacción social con los demás, sino porque contiene un conocimiento acumulado de generaciones anteriores que relativizan y especifican cada cultura particular en cada momento histórico particular.

Desde esta perspectiva el desarrollo humano se caracteriza por ser un proceso dinámico y no de estructuras estáticas, como una actividad y no como una maduración pasiva, como un continuo, una interacción contextualizada mediada por el lenguaje y otras semióticas ayudas en un contexto caracterizado cultural e históricamente; el desarrollo humano no es un proceso natural sino un artefacto social (creado por los seres humanos), como una cocreación social de una nueva realidad de los procesos psicológicos por individuos que actúan conjuntamente en un medio social.

Estas suposiciones se enmarcan en un modelo filosófico postmoderno. Típicas de este movimiento son las proposiciones de holismo y continuidad frente a la diferenciación cartesianas de objeto y sujeto, de cuerpo y mente; no hay separación entre el agente que experimenta del objeto de la experiencia.

Prawat denomina a este constructivismo social el constructivismo postmoderno, que incluye el interaccionismo simbólico procedente de Mead y la teoría sociocultural de Vygotsky (Prawat, 1996). Los orígenes los sitúa en Mead quien establece una doble línea de trabajo, por un lado la importancia de la agencia o conciencia y por otro la asunción de roles. La primera de ellas es tomada por Dewey, en educación, quien la desarrolla poniendo especial énfasis en el papel de la sociedad en la mente. La línea de la asunción de roles es eventualmente articulada con la toma de perspectivas piagetianas. La aportación fundamental de Vygotsky es consigue unir estas líneas nuevamente, aportando inigualables contribuciones para entender tanto al individuo como a la sociedad, al desarrollo y la educación. Prawat señala la conexión entre Vygotsky y Dewey quienes se conocieron y compartieron dos semanas en Moscú (Prawat, 1999) pág. 263. 30 años más tarde de lo que hubiese sido normal se reencuentran líneas que tuvieron los mismos orígenes pero que sin duda unen el ámbito de la sociología, la psicología y la educación. La evolución de esta doble influencia, de la interrelación entre el individuo y la sociedad, la mente y la cultura será el tema del siguiente capítulo.

A modo de resumen

Este capítulo sitúa sus inicios en la revolución industrial. Las consecuencias de este fenómeno social fueron puestas de manifiesto por Marx y Engels, quienes ofrecieron una teoría social de la naturaleza del ser humano. Este marco teórico fue retomado por George H. Mead, John Dewey y Lev Vygotsky, teniendo implicaciones en el ámbito de las ciencias sociales, de la educación y de la psicología. Tras comentar las principales aportaciones de estos tres autores hemos analizado las implicaciones de este nuevo marco teórico, que se define por considerar al ser humano eminentemente social, en el ámbito educativo y a nivel psicológico. En el ámbito educativo se han señalado los estudios y resultados sobre el discurso en el aula, la influencia de la escuela como modelo social en el desarrollo de los estudiantes, los estudios realizados desde una perspectiva ecológica y contextual y la interacción educativa entre profesorado y alumnado. En el ámbito de la psicología hemos mencionado aquellas líneas que se enmarcan dentro de la psicología del desarrollo y que han tomado sus fuentes de George H. Mead y de Vygotsky. Las últimas aportaciones de la teoría de la mente, de las capacidades humanas de establecer vínculos emocionales y afectivos, y el papel de la sociedad en el desarrollo moral han sido también comentadas. Finalmente un resumen que define el marco epistemológico de estas aportaciones describe las principales características de esta perspectiva llamada constructivismo social, sin embargo la importancia de la cultura aunque mencionada no es analizada con detalle, este tema del que nos ocuparemos en el próximo capítulo.

Referencias consultadas

- Arenas, G. (1996). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Astor, R. (1998). Moral reasoning about school violence: informational assumptions about harm within school subcontext. *Educational psychologist, 33*(4), 207-221.
- Atkinson, P., Delamont, S., & Hammersley, M. (1993). Qualitative research traditions. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research: current issues. Vol 1*. London: PCP and Open University.
- Baltes, P. (1979). *Life-Span development and behavior*. New York: Academic Press. Trad. Martínez, R. y López, A.: *Psicología evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría*. En Marchesi, A., Carretero, M. y Palacios, J. (eds). *Psicología Evolutiva. Teoría y métodos*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(2), 364-374.
- Barker, R., & Wright, H. (1951). *One boy's day: a specimen record of behavior*. New York: Harper.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Belsky, J., & Steinberg, L. (1982). The effects of day care: a critical review. In J. Belsky (Ed.), *In the beginning*. New York: Columbia Press.
- Berliner, D. (1993). The 100 year journey of educational psychology. From interest to disdain to respect for practice. In T. Kagan & G. Vandenbos (Eds.), *Exploring applied psychology. Origins and critical analysis*. Washington DC: American Psychological Association.
- Bjorkman, S., Poteat, M., & Snow, C. (1986). Environmental Ratings and children's social behaviour: implications for the assessment of day care quality. *American Journal of Orthopsychiatry, 52*, 271-277.
- Blasi, A. (1985). The moral personality: reflections for social science and education. In M. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: theory and application*. London: LEA.
- Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., Plewis, I., & Tizard, B. (1986). A systematic observation study of children's behaviour at infant school. *Research Paper in Education, 2*(1), 47-62.
- Boulton, M. (1993). Children's abilities to distinguish between playful and aggressive fighting: a developmental perspective. *British journal of developmental psychology, 11*, 249-263.
- Bramlett, R., & Barnett, D. (1993). The development of a direct observation code for use in preschool setting. *School psychology review, 22*(1),

49-62.

- Bredenkamp, S. (1986). The reliability and validity of the Early Childhood Classroom Observation Scale for accrediting Early Childhood Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 103-118.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mas: Harvard University Press.
- Brooks, W. (2001). *Was Dewey a marxist?* (www.stlawrenceinstitute.org/vol13brk.html). St. Lawrence Institute for the Advancement of learning.
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. In L. Wilkinson & C. Marret (Eds.), *Gender influences in classroom interaction*. London: Academic Press.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, A., & Ferrara, R. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. London: W.W. Norton. Trad. Rosa Premat: *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1989). Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky. In J.-L. Linaza (Ed.), *Jerome Bruner; Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Caprara, V., Pastorelli, C., & Weiner, B. (1997). Linkages between causal ascriptions, emotion and behaviour. *International Journal of behavioral development*, 20(1), 153-162.
- Carpenter, C., & Huston-Stein, A. (1988). Activity structure and sex-typed behavior in preschool children. *Child Development*, 51, 862-872.
- Cazden, C. (1986). El discurso en el aula. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research and teaching*. New York: Macmillan Publishing Company. Trad. Castillo, O.: *La investigación de la enseñanza, I. Enfoque, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Clarke-Stewart, A. (1987). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study. In D. Phillips (Ed.), *Quality in Child Care: what does research tell us?* (pp. 21-41). Washington DC: NAEYC.
- Clarke-Stewart, A. (1991). Day Care in USA. In P. Moss & E. Melhuish (Eds.), *Day care for young children* (pp. 47-60). London: HMSO.
- Clarke-Stewart, A., & Gruber, C. (1984). Day Care Forms and Features. In R. Ainslie (Ed.), *The Child and the Day Care Setting* (pp. 35-62). New York: Praeger.
- Cochran, M. M. (1985). A follow-up study of group day care and family - based childrearing patterns. *Journal of marriage and the family.*, 297-310.

- Cole, M. (1988). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M., & Means, B. (1981). *Comparative studies of how people think. An introduction*. London: Harvard University Press. Trad. Stella Abreu: *Cognición y pensamiento. Cómo pensamos. Estudios comparados*. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- Connolly, K., & Smith, P. (1978). Experimental studies of the preschool environment. .
- Cronk, G. (2000). *George Herbert Mead* (www.utm.edu/research/iep/m/mead.htm).
- Denham, S., Renwick, S., & Holt, R. (1991). Working and playing together: prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development, 62*, 242-249.
- Denham, S., Zoller, D., & Couchoud, E. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*, 928-936.
- Dewey, J. (1902). The child and the curriculum. In (1976) (Ed.), *Middle work of John Dewey* (Vol. 2). Carbondale: Southern Illinois Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1995.
- Dewey, J. (1934). Can education share in social reconstruction? In (1986) (Ed.), *Later works of John Dewey* (Vol. 9, pp. 205-309). Carbondale: Southern Illinois Press.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships*. London: SAGE publications.
- Dunn, J., Brown, J., & Beradsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental psychology, 27*(448-455).
- Dunn, J., & Munn, P. (1986). Siblings and the development of prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 9*, 625-684.
- Eccle, J., & Blumenfeld, P. (1985). Classroom experiences and student gender: are there differences and do they matter? In L. Wilkinson & C. Marret (Eds.), *Gender influences in classroom interaction*. London: Academic Press.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Routledge. Trad. Alonso, R.: *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona; Paidós, 1988.
- Eisenberg, N., Losoya, S., & Guthrie, I. (1997). Social cognition and prosocial behavior. In S. Hala (Ed.), *The development of social cognition*. Hove: Psychology Press.
- Fagot, B. (1978). Reinforcing contingencies for sex-role behaviors: effect of

- experience with children. *Child Development*, 49, 30-36.
- Fawcett, M. (1996). *Learning through child observation*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Fernyhough, C. (1997). Vygotsky's sociocultural approach: theoretical issues and implications for current research. In S. Hala (Ed.), *The development of social cognition*. Hove: Psychology Press.
- Field, T. (1980). Preschool Play: Effects of Teacher/child Ratios and Organization of Classroom Space. *Child Study Journal*, 10(3), 191-205.
- Forman, E., & Cazden, C. (1998). Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: siglo veintiuno.
- Furth, H., & Kane, S. (1993). Children constructing society: a new perspective on children at play. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development*. Hove: LEA Publisher.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books. Trad. Bixio, A.: *La interpretación de las culturas*. Barcelona; Gedisa, 2000.
- Genishi, C. (1982). Observational research methods for early childhood education. In Spodek (Ed.)
- Gergen, K. (1994). *Realities and relationships. Sounding in social construction*. Cambridge Mass: Harvard University Press. *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona; Paidós, 1996.
- Goodman, N. (1978). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor. 1990,
- Graham, S., Hudley, C., & Williams, E. (1992). Attributional and emotional determinants of aggression among african-american and latino young adolescents. *Developmental Psychology*, 28(4), 731-740.
- Harms, T., & Clifford, D. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harris, P. (1989). *Children and emotion*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Hobson, R. (1993). *Autism and the development of mind*. London: LEA. *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: alianza, 1995.
- Hoffman, M. (1984). Interaction of affect and cognition on empathy. In C. Izard, K. J., & R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howes, C., & Marx, E. (1992). Raising Questions About Improving the Quality of Child Care: Child Care in the United States and France. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 347-366.
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIV(3/4), 773-799.
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. In M. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: theory and application*. London: LEA.
- Kohlberg, L., & Higgins, A. (1987). School democracy and social interaction. In

- W. Kurtiness & J. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction*. New York: John Wiley & sons.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lera, M.-J. (1999). *Calidad de las aulas de educación infantil en España: una reflexión sobre el uso de la escala ECERS* (Documento interno). Sevilla: Dpt. Psicología evolutiva y de la educación.
- Light, P. (1987). La adopción de roles. In J. Bruner & H. Haste (Eds.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño* (Vol. ed. española 1990). Barcelona: Paidós.
- Luzuriaga, L. (1967). La pedagogía de John Dewey, *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Macedo, D., & Bartolome, L. (1999). El racismo en la era de la globalización. In F. Inbermon (Ed.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* . Barcelona: Grao.
- Marx, K., & Engels, F. (1848). *Manifiesto of the communist party. Manifiesto of the communist party*. Peking; Foreign Languages Press, 1965.
- Mayhew, K., & Edwards, A. (1966). *The Dewey School*. New York: Atherton.
- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20(2), 244-260.
- Mead, G.-H. (1912). The mechanism of social consciousness. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 9, 401-406. http://paradigm.soci.brocku.ca/~lward/pubs/MEAD_1912a.HTML
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, Paidós, 1982.
- Meins, E., & Russell, J. (1997). Security and symbolic play: the relation between security of attachment and executive capacity. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 63-76.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. In C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N., & Fisher, E. (1998). How do teachers help children to learn?. An analysis of teachers' interventions in computer-based activities. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom* . London: Routledge.
- Moll, L., & Withmore, K. (1998). Vygotsky in classroom practice: moving from individual transmission to social transaction. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom* . London: Routledge.
- Mussen, P., Conger, J., & kagan, J. (1969). *Child development and personality*: Harper & Row. *El desarrollo de la personalidad en el niño*. Mexico: Editorial Trillas, 1971.
- Newson, J. (1979). Intentional behavior in the young infant. In D. Shaffer & J.

- Dunn (Eds.), *The first year of life: psychological and medical implications of early experience*. Chichester, England: John Wiley.
- Nucci, L., & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.
- Nuñez, M., & Riviere, A. (1994). Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y evolución de una psicología natural. *Infancia y Aprendizaje*, 52, 83-128.
- Osborne, R. (1992). *Philosophy for beginners*. New York: Writers and readers publishing.
- Perner, J., Ruffman, S., & Leekman, S. (1994). Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *La representación de l'espace chez l'enfant*. Paris: Universitaires de France.
- Prawat, R. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 215-225.
- Prawat, R. (1999). Social constructivism and the process-content distinction as viewed by Vygotsky and the pragmatists. *Mind, culture and activity*, 7(7), 255-273.
- Reese, H., & Smyer, M. (1983). The dimensionalization of life events. In E. Callahan & K. McCluskey (Eds.), *Life span developmental psychology: non-normative life events*. New York: Academic Press.
- Riviere, A. (1988). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza editorial.
- Riviere, A., Sarria, E., & Nuñez, M. (1994). El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. In M.-J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press. Trad. Lacasa, P.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. 1993.
- Rosbach, H.-G. (1990). Assessing the quality of kindergarten environments with the Early Childhood Rating Scale. In J. M. Pieters, K. Breuer, & P. R. J. Simons (Eds.), *Learning environments: contributions from Dutch and German Research*. Berlin: Springer.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F., & Coelen, C. (1979). *Children at the center: Final results of the National Day Care Study*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Scarr, S., & Eisenberg, M. (1993). Child care research: issues, perspectives and results. *Annual Review of Psychology*, 44, 613-644.

- Smith, A., & Inder, P. (1993). Social interaction in same and cross gender pre-school peer groups: a participant observation study. *Educational psychology, 13*(29-42).
- Stetsenko, A., & Arievidtch, I. (1997). Constructing and deconstructing the self: comparing post-vygotskian and discourse-based versions of social constructivism. *Mind, Culture and Activity, 4*(3), 159-172.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso, análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.
- Subirats, M. (1991). La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Editorial: Infancia y Sociedad, 10*.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. (2ª ed.). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1998). A theory of teaching as assisted performance. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom*. London: Routledge.
- Tietze, W., Hundertmark-Mayser, J., Rossbach, H.-G., Kurmm, V., Wetzel, G., Palacios, J., & Lera, M.-J. (1997). *Cross national analysis of the quality and effects of different types of early childhood programs on children's development*. Brussels: European Union DGXII: Science, Research and Development.
- Tizard, B. (1984). *Young children learning. Talking and thinking at home and at school*. London: Fontana Press.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. In E. Turiel, I. Enesco, & J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza editorial.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: vol. 3. social, emotional and personality development*. New York: Wiley.
- Turiel, E., & Smetana, J. (1989). Conocimiento social y acción: la coordinación de los dominios. In E. Turiel, I. Enesco, & J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza editorial.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture*. Lexington, Ma.: D.C. Heath.
- Vandell, D., & Powers, C. (1983). Day care quality and children's free play activities. *American Journal Orthopsychiatry, 53*(3), 493-500.
- Vygotsky, L. (1934). *Thought and language*. Trad. Tosaus, P.: *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. (Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. Furió, S.: *El*

- desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- Wainryb, C., & Turiel, E. (1993). Conceptual and informational features in moral decision making. *Educational Psychologist*, 28, 205-218.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Harrisonburg, Virginia: Donneley & sons.
- Wells, C. (1984). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, H. (1965). *Comparative psychology of mental development*. New York: International University Press. Trad. Rodríguez, E.: *Psicología comparada del desarrollo mental*. Buenos Aires: Paidós,
- Werner, H., & Kaplan, B. (1967). *Symbol formation: an organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. New York: John Wiley.
- Wertch, J., & Tulviste, P. (1998). L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom*. London: Routledge.
- Wertsch, J. (1985a). Introduction. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1985b). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard: Harvard University Press. Trad. Zanón, J. y Cortés M.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- Zeedyk, M. S. (1996). Developmental accounts of intentionality: towards integration. *Developmental Review*, en prensa.
- Zinchenko, V. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.