



# CiberEduca.com

Psicólogos y pedagogos al servicio de la educación

[www.cibereduca.com](http://www.cibereduca.com)



**V Congreso Internacional Virtual de Educación  
7-27 de Febrero de 2005**

## **DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN DE UNA SITUACIÓN COMUNICATIVA INFANTIL EN DIFERENTES GRUPOS ÉTNICOS: UNA REFLEXIÓN EDUCATIVA.**

Conchi San Martín

[csan\\_martin@uoc.edu](mailto:csan_martin@uoc.edu)

Laboratorio de Comunicación Humana. Departamento de Psicología Básica.  
Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona  
Barcelona, Spain

## Resumen:

En el presente trabajo queremos reflexionar sobre cómo un grupo de 70 alumnas y alumnos de la licenciatura de Psicología, elaboran razonamientos y discursos entorno a una actividad donde se presentan los problemas con que se encuentra una niña afroamericana de siete años cuando participa en una asamblea, como actividad típicamente escolar.

Como objetivos planteábamos el incorporar la escucha social dentro de la escucha psicológica. Esto es, más allá de plantear una lectura del caso propuesto como fruto de las dificultades comunicativas internas de la niña proponíamos entender su situación como mediada por variables ideológicas y contextuales que se actualizan en microcontextos cotidianos. Para ello empleábamos como herramientas de análisis los presupuestos de Michael Cole, y una relectura de las tesis de Basil Bernstein sobre la propuesta de sociolectos.

En los argumentos analizados evidenciamos la dificultad de aplicar razonamientos no individualizadores, preocupándonos las razones por las que nuestras y nuestros estudiantes insistían en la existencia de algún problema comunicativo en el habla de la niña.

Nos es de enorme interés el exponer y profundizar en el tipo de respuestas dadas para comprender este tipo de dificultades, así como proponer maneras de favorecer intervenciones no estigmatizantes ancladas en una visión sociocultural del proceso comunicativo.

## Índice de Contenidos:

*I.- A modo de introducción*

*II.- El peso de lo individual y de lo socio-cultural en las explicaciones psicológicas y el surgimiento de la mirada sociocultural*

*III.- Construcción del conocimiento guiada por valores e ideologías*

*IV.- Una propuesta pedagógica: releer y cuestionar como método*

*V.- Sobre las reflexiones*

### **I.- A modo de introducción:**

Uno de los problemas importantes que encontramos en la práctica docente es el cómo favorecemos los procesos de autoreflexión y autocrítica por parte de las y los estudiantes, pero también por parte nuestra. Nos queremos referir en concreto al proceso de toma de conciencia de cómo vamos construyendo nuestros conocimientos sobre el ‘otro/a’ en nuestra formación como “profesionales” de las ciencias sociales, y específicamente del ámbito de la psicología. Esta construcción del otr@ está mediada por factores de *aprendizaje formal*, en el contenido y

orientación de las teorías y disciplinas recibidas, pero también por *factores de experiencia personal*, que, en ocasiones, no tienen cabida expresa en el proceso de formación.

Efectivamente, la propia disciplina psicológica, en sus planteamientos teóricos y prácticos, está atravesada por una *tensión* entre orientaciones individualistas y orientaciones sociales en la comprensión de la conducta humana (Bruner, 1990; Wertsch, 1993). Ambas posiciones suelen presentarse de forma enfrentada, siendo la labor y el compromiso del docente, pero también del alumn@ el poder reflexionar sobre las utilidades y limitaciones de una u otra. Pero ésta no resulta una tarea fácil.

## **II.- El peso de lo individual y de lo socio-cultural en las explicaciones psicológicas y el surgimiento de la mirada sociocultural**

De una manera breve, podemos decir que desde las posiciones psicológicas individualistas, la conducta humana en sentido amplio se entiende como fruto de operaciones y disposiciones internas en un alto grado independientes del contexto en que tienen lugar, los aspectos contextuales se consideran entonces como meros moduladores de estos procesos internos (ver entre otros, Rogoff, 1990; Frawley, 1997; De la Mata y Cubero, 2003). Mientras que, al otro extremo, desde posiciones culturalistas o contextuales, el comportamiento se entiende entretelado por las interacciones, los instrumentos, los valores imbuidos en un contexto cultural e histórico concreto, siendo estos fundamentales en la comprensión de una conducta dada. Con claridad y contundencia se expresa Bruner (1990) al respecto:

*“la criatura nacida de aquella revolución [en referencia a la revolución cognitiva en el ámbito de la psicología<sup>1</sup>], ha conseguido éxitos técnicos al precio de deshumanizar el concepto mismo de la mente” (...)* *“algo que sucedió muy temprano fue el cambio de énfasis del significado a la información, de la construcción del significado al procesamiento de la información” (...)* *“el sistema que hace todas estas cosas –en referencia a los modelos sobre procesamiento de la información” permanece ciego respecto al hecho de si lo que se almacena son sonetos de Shakespeare o cifras de una tabla de números aleatorios”* (Bruner: 1990, 19)

Situándonos en el polo culturalista podemos encontrar una serie de puntos comunes, aunque con matices según las diferentes corrientes. Se parte de entender que mente y cultura son indisociables: nos desarrollamos en un entorno cultural que configura nuestra manera de

interpretar, pensar y actuar sobre el mundo. Autores como Michael Cole (1999), con referentes claros en la psicología sociohistórica de Vygotski, defienden la introducción expresa de la Psicología Cultural como una nueva mirada dentro de la disciplina psicológica, que permita recontextualizar los procesos humanos, buscando puentes entre los planteamientos cognitivistas ‘versión débil’ y los planteamientos socioculturales. Sin embargo, este imbuir la cultura en la mente no está exento de problemas. Tal y como señalan De la Mata y Ramírez (1989):

*“ La casi totalidad de la investigación cognitiva transcultural ha adoptado un enfoque que a nuestro entender es erróneo. Por una parte, los investigadores se han dedicado a comparar las destrezas cognitivas de los individuos de unas y otras culturas utilizando como marco de investigación los modelos desarrollados en el laboratorio occidental, y sobre todo, utilizando como criterios de evaluación y comparación las pruebas y tareas cognitivas desarrolladas en el laboratorio, y cuya aplicación exige su empleo, con lo que eso significa de desventaja para los no escolarizados y no occidentales. (...) Se ha pretendido “medir a todos por el mismo rasero” de las pruebas cognitivas para ver si existían diferencias cognitivas entre los sujetos de una cultura y los de otra (...) pero no existe un rasero común para todos”(De la Mata y Ramírez: 1989, 62)*

### **III.- Construcción del conocimiento guiada por valores e ideologías**

Por tanto, de nuevo, la clave parece volver a situarse en la influencia de *factores ideológicos*, que actúan de manera más o menos velada en los procesos de investigación (Cabruja, 2003, Gordo y Linaza, 1996, Wertsch, 1991,). Este tipo de aspectos sí suelen visibilizarse a través de la mirada histórica, pero suelen quedar más ocultos en los planteamientos con vigencia actual.

Así puede resultar un lugar común para las y los estudiantes de psicología saber que inicialmente los test de inteligencia, aún pretendiendo valorar una serie de aptitudes cognitivas, finalmente mostraban una inevitable carga cultural e ideológica que llevaba a, por ejemplo, evaluar a las personas negras, a los delincuentes y a las mujeres como menos inteligentes (Parker, 1995; Harding, 1996). Este aspecto se conceptualiza como ‘contaminación cultural’, y permite reflexionar ‘desde la distancia’ sobre la influencia de elementos ideológicos en la construcción de instrumentos aparentemente neutros, y con consecuencias nada menospreciables en el ámbito de las prácticas.

---

<sup>1</sup> El texto que aparece entre corchetes es nuestro

Como decíamos la visibilización de estos aspectos a través de la mirada histórica a veces no redundan en una, dijéramos, automática visibilización de los mismos en los planteamientos actualmente vigentes.

Creemos que la discusión de fondo nos lleva a plantear con todas sus consecuencias cómo construimos al otr@, cómo construimos la diferencia, ese otr@ diferente respecto del que más tarde nos vamos a relacionar profesionalmente.

Una de las reflexiones comunes dentro del ámbito de la Psicología Social precisamente apunta a explicitar cómo esa construcción del otr@ diferente está mediada por creencias, estereotipos y atribuciones, que afectan a cómo nos relacionamos con el mismo.

Así se habla de *sesgos* en las explicaciones, cuando se distorsiona sistemáticamente, ya por abuso ya por infrauso, algún procedimiento atributivo (Fiske y Taylor, 1991). Se perfilan conceptos como el '*error fundamental de atribución*' entendido como la tendencia exagerada a explicar la conducta de los demás apelando a sus disposiciones internas de personalidad, a su carácter o temperamento o a su forma de ser (Jones y Harris, 1967). Este tipo de sesgos se vinculan a su vez con la tendencia a la *psicologización*, entendida como mecanismo explicativo que consiste en achacar los comportamientos de una persona exclusivamente a sus características psicológicas. La psicologización puede servir funciones de control, al utilizarse para sembrar dudas sobre la credibilidad de una fuente de influencia minoritaria (Echevarría, 1995)

Este tipo de sesgos serían extensibles a las propias construcciones teóricas. A nuestro entender, las ciencias sociales, han contribuido con frecuencia, ya de manera voluntaria o involuntaria, a la creación de categorías sociales, que han posibilitado y legitimado la ordenación de una manera dijéramos menos subversiva, y por tanto, menos peligrosa de las diferentes subjetividades (Biglia y San Martín, en prensa; Parker, 1995)

Parece que este situarse en el saber experto, en una posición de saber, nos permite anticipar las necesidades del otro, o el cómo se comportará dado que pertenece a "x" categoría, llevándonos en ocasiones a vehiculizar sesgos y actitudes estereotipadas en las prácticas cotidianas pero también profesionales.

Pero ¿hasta qué punto se facilita la toma de conciencia de estos aspectos desde el nivel formativo de las y los estudiantes?

#### **IV.- Una propuesta pedagógica: releer y cuestionar como método**

Para poner en juego este tipo de cuestiones nos adentramos en una de las polémicas importantes por sus consecuencias en la futura praxis profesional, como es el plantearnos las relaciones entre *fracaso escolar* y *cultura de procedencia*.

Efectivamente diversos trabajos muestran cómo en los grupos culturales minoritarios suele darse un mayor índice de fracaso escolar (Alvarez y Del Río, 2001, Rosemberg y Borzone, 2001). Ahora bien, ¿de qué manera nos explicamos esta ‘realidad’? ¿de qué manera la manera en que nos la expliquemos puede contribuir a su perpetuación?

Siguiendo a David Poveda (2001), es a inicios de los años 60 que en el ámbito de las políticas en contra de la segregación racial en EE.UU., se genera un creciente interés por entender el porqué de las diferencias en el rendimiento académico de las alumnas y alumnos afroamericanos. En este contexto renacen los intentos de recuperación de tesis biologicistas para explicar dichas diferencias que tienen por contrapartida una reacción clara y contundente a este tipo de explicaciones de base prejuiciosa y racista por parte de las y los educadores comprometidos con una idea de progreso y de mejora social a través de la educación. Así recuperando las palabras de Poveda:

*“Una segunda explicación, sin duda de mayor impacto que la primera [en referencia a las explicaciones biologicistas de las diferencias en el rendimiento académico<sup>2</sup>] en la investigación y práctica educativa, atribuye las diferencias en rendimiento a factores socioculturales. Partiendo de elaboraciones de la idea de “cultura de la pobreza” (...) numerosos autores comenzaron a hablar de déficit cultural o privación cultural. Estos trabajos argumentaban que las experiencias familiares y extraescolares de numerosos jóvenes de minorías étnicas carecían de la riqueza y complejidad suficientes para proporcionar los recursos cognitivos y lingüísticos necesarios para enfrentarse a las demandas de la escuela (...) lo fundamental de esta explicación es que, al situar el problema en factores socio-ambientales, permitía espacio para la intervención sobre ellos, dando lugar a una de las respuestas educativas más ambiciosas y debatidas de los últimos treinta años: la educación compensatoria, y sobre todo la importancia de la intervención temprana (...)*

Será así como la tesis de la *cultura de la pobreza* va tomando fuerza tanto a nivel de las explicaciones como de las prácticas educativas (Ogbu, 1982). El punto central de estas explicaciones se sitúa en plantear que las niñas y niños de las minorías étnicas provienen de entornos menos ricos y complejos que les hace situarse en una desventaja de partida en el

ingreso a la escuela. Los trabajos de Basil Bernstein (1979), con su propuesta del sociolecto o doble código –código elaborado y restringido en función de la clase social- se toman como argumento en la justificación de las tesis privacionistas. Siendo esto así, incluso ante las propias críticas al respecto de Bernstein (1972):

*“El concepto de educación compensatoria sirve para desviar la atención de la organización interna y el contexto educativo de la escuela y centrarse en cambio en la familia y los niños [...] Como resultado, los niños son incapaces de beneficiarse de la escuela. Consiguientemente la escuela tienen que compensar algo que falta en la familia y los niños se convierten en sistemas deficitarios” (Bernstein, 1972 citado en Poveda)*

Sin embargo, el fracaso más o menos generalizado de las intervenciones basadas en la educación compensatoria de las minorías lleva a un replanteamiento crítico de los supuestos base. Aparecen entonces una serie de trabajos que logran mostrar cómo la supuesta deficiencia de estas niñas y niños no es tal, sino que, por ejemplo su comportamiento lingüístico, que se suponía deficitario, resulta ser tan rico y complejo como el de otros grupos, sólo que... diferente, y por consecuencia, no reconocido en la institución escolar (Burman, 1998).

El viraje lleva entonces a cuestionar esas supuestas incapacitaciones intrínsecas, hacia un entender que gran parte de las diferencias en el rendimiento pueden tener que ver con diferencias comunicativas entre el contexto escolar y extraescolar. Así la intervención supone no la actuación sobre el ‘niño problema’ sino sobre el contexto problematizador: la escuela (Bourdieu, 1987; Gumperz, 1994).

La propuesta es modificar la actividad escolar para acercarla más a la experiencia de la alumna o alumno, haciendo menor el ‘choque’ de los alumnos de clases minoritarias. Este acercamiento supone un abrir la puerta a un mayor despliegue de recursos propios y la facilitación de la inmersión en el marco escolar. Diferentes experiencias con grupos de minorías étnicas parecen avalar esta forma de comprender los procesos, en especial los trabajos desarrollados por S.B. Heath (1983), R. Paradise (1994), M. Hedegaard (1998) o A. Candela (2001) entre otros.

Tomando como base las reflexiones planteadas, propusimos a un grupo de alumnas y alumnos de Psicología, una adaptación de un trabajo de P. Gee (1996) sobre una niña afroamericana de siete años en una escuela de EEUU. Concretamente presentábamos extractos de su comunicación con la profesora y con el resto de compañeras y compañeros.

---

<sup>2</sup> El texto que aparece entre corchetes es nuestro

En el texto quedaba reflejado cómo aunque la lengua materna de la niña era el inglés, su manera de hablar no se consideraba adecuada cuando participaba en las actividades escolares, de forma que la maestra se mostraba insatisfecha por sus intervenciones, mientras que valoraba positivamente las intervenciones de otras niñas y niños. Las características del lenguaje de la niña, expresan las de su entorno familiar, siendo rico en metáforas y en paralelismos sintácticos y semánticos, y parece ser éste el aspecto diferencialmente valorado respecto de otros niños. Por el contrario, su narrativa sí es acogida con entusiasmo por el resto de compañeras y compañeros. Según Gee el motivo de esta valoración diferencial es que:

*“En estas aulas se anima a las niñas y a los niños a ‘hablar sobre una cosa importante’ y a ser completamente explícitos en su lenguaje, basándose lo menos posible en la habilidad de su audiencia para hacer inferencias. La asamblea en este tipo de aulas, por tanto, era, en cierto sentido, una forma de alfabetización temprana basada en la escuela o de tipo ‘ensayístico’ (prosáico) para los niños y niñas que todavía, en términos generales, no saben leer o escribir...” (Gee, 1996, p. 117)*

Tras esta explicación se presentaban diversos ejemplos de la narración de la niña y por contraste los de otra compañera del aula, cuya habla sí parecía considerarse adecuada.

A partir de dicho material se pedía reflexionar sobre los siguientes puntos:

- Realizar una lectura crítica de la situación presentada intentando especificar cuál es el problema con que se encuentra la niña en el contexto escolar
- Reflexionar sobre cómo el proceso de alfabetización está revestido de cuestiones ideológicas y sociales, y si deberían considerarse dichos aspectos de cara a la planificación de un programa escolar

Los materiales de que se disponían eran de una parte el extractado del artículo de P. Gee, de otra el citado artículo de D. Poveda, y de otra los propios contenidos docentes de la asignatura donde se intentaba enfatizar una mirada contextualizadora versus una mirada individualizadora del problema en torno al fracaso escolar de las minorías étnicas, elaborado por P. Lacasa (2003).

### **Sobre las reflexiones**

No queremos que la siguiente reflexión suponga una personalización de las argumentaciones realizadas, sino que queremos nos permita visibilizar la dificultad de asumir



una mirada no individualizadora de las problemáticas sociales/psicológicas, para reconvertir esta dificultad en materia de trabajo y elemento de crecimiento crítico en la formación como profesionales. Hecha esta prevención pasamos a analizar los materiales elaborados.

Encontramos que en líneas generales existía un acuerdo en entender que los usos comunicativos de la niña no parecían adecuarse a los parámetros de expresión que fomenta la escuela, de forma que el mensaje que parece estar recibiendo la niña es que no habla como es correcto. Sin embargo esta constatación compartida llevaba a diferentes interpretaciones.

Una gran parte de las reflexiones insistían en identificar la problemática a un nivel individual, como algo donde la niña “fallaba” y se le tenía que ayudar. Las argumentaciones que circulaban indicaban que si el lenguaje que se fomenta en la escuela tiene una serie de características, dado que se considera de ayuda en los procesos de descontextualización y en la futura alfabetización, éste sería el esfuerzo adicional que debería hacer la niña para no fracasar: adaptar sus formas diferenciales a las formas escolares. El no hacerlo se planteaba como un verse abocada al fracaso. De esta manera, las propuestas de intervención volvían a situarse dentro de las *tesis compensatorias o deprivacionistas*.

De forma menos frecuente aparecían reflexiones donde se defendía el encontrar maneras de legitimar la manera de expresarse de la niña en el contexto escolar. Esto es, siendo la escuela la que debiera hacer un esfuerzo para adaptar sin silenciar esas ‘voces diferentes’.

Parece que incluso la exposición de experiencias prácticas (las ya citadas de A. Candela, 2001 o de M. Hedegaard, 1998) en la línea de cuestionar la intervención educativa, readaptándose y dando cabida a las diferencias culturales, no fueron suficientes para tocar algo, diríamos ‘más hondo’. ¿Cuál fue entonces la dificultad?

Creemos que, en el caso planteado, se reavivaba un grado importante de implicación, y sin embargo, también una mayor dificultad para abrir el espacio al cuestionamiento de nuestros aprioris, en este caso en relación al funcionamiento de las dinámicas escolares.

Efectivamente no se trataba únicamente de un trabajo de síntesis teórica o de opinión, sino de un trabajo de reflexión dialogada con diversos materiales que apoyaban la idea de romper con la individualización de las problemáticas escolares. En apoyo a esta idea, efectivamente nos pareció notar dificultades en hacer explícitas las propias contradicciones que parecían quedar como latentes en los discursos elaborados. Y esto creemos que es un punto clave en los procesos para promover una construcción crítica del conocimiento que no siempre logramos favorecer desde la práctica docente: que el plano de lo personal pueda expresarse a través de las teorizaciones de una manera explícita y diferenciada, por ejemplo en este caso permitiendo el

cuestionamiento de la propia institución escolar sin que ello suponga el “desmoronamiento” de la misma (Burman, 1998; Diotima, 1999).

Tal vez algo que resultaba complicado era poder entender que la actuación de la maestra no es la de un ‘ogro’ malo que quiere readaptar a la niña, hacia aquello que resulta más adecuado en el marco escolar. La maestra muy probablemente se mueve en función de aquello que considera mejor para las y los niños. El problema está en que si la niña se va silenciando, muy probablemente este readaptar no le será demasiado provechoso, afectando probablemente a su rendimiento escolar (Poveda, 2001). Tal vez si pudiera tomar conciencia de estos aspectos podría ‘salirse’ pero ¿cómo puede una niña tomar conciencia de esto?

El tema parece ser la responsabilidad de la escuela (como institución) en no ignorar este tipo de aspectos, y, nuestra como profesionales en el no ahogar las posibles contradicciones que cuestionan nuestros aprioris. Seguimos pensando que únicamente a partir de un trabajo autocrítico es posible ampliar la mirada hacia el otro, y en este proceso son de vital importancia aquellas experiencias prácticas que nos muestran cómo las cosas ‘sí pueden ser de otra manera’

### **Bibliografía:**

Alvarez, A. y del Río, P. (2001) Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura y Educación*, 13 (1), 9-20.

Bernstein, B (1993 [1979]) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata: Madrid

Bernstein, B. (1972) A critique of the concept of compensatory education. En C. Cazden, V. John y D. Hymes (coord.) *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers college Press (pp. 135-154)

Biglia, B y San Martín, C. (en prensa) La creació de l'altra en la investigació psicosocial. En AAVV (Eds) *Moviments Socials i Recerca Activista* (título provisional). Barcelona: Fundació Bofill

Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

Bourdieu, P (1987) The barbar house. In B.M. Mayor & A.K. Pugh (Eds). *Language, communication and education* (pp. 39-36). London: Croom Helm/Open University

Burman E. (1998) *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor.

Cabruja T. (Ed.) (2003) *Sociogénesis de la psicología científica*. Barcelona: UOC

Candela, A. (2001) Earthy talk. *Human Development*, 44 (2-3), 119-125

Cole, M. (1996/1999). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

De la Mata, M.L. y Cubero, M. (2003). Psicología cultural aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 181-199.

De la Mata, M.L. y Ramírez, J.D. (1989) Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 49-69

Diotima (1999) *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria

- Echebarría, A.; Graigordobil, M.T. González, J.L. y Villarreal, M. (Eds) (1995) *Psicología social del prejuicio y del racismo*. Madrid: Ramón Areces
- Frawley, W. (1997/1999) *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Fiske, S.T. y Taylor, S. (1991) *Social cognition*. Nueva York: McGraw hill
- Gee, P. (1996) *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis
- Gordo López, A.J. y Linaza, J.L. (comp.) (1996) *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor
- Gumperz, J. (1994) Language in education: Changing views of anthropological perspectives. En T. Husen y T. Neville (Eds.) *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press (pp. 3235-3238)
- Harding S. (1996) *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morada.
- Heath, S. (1983) *Ways with words: Language, life and works in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Hedegaard, M. (1998) Situated learning and cognition: theoretical learning and cognition. *Mind, culture and activity: An international Journal*, 5 (2), 114-126
- Jones, E.E. y Harris, V. A. (1967) The attribution of attitudes. *Journal of experimental social psychology*, 3, 1-24.
- Lacasa, P. (2003) *Fundamentos culturales y semióticos del desarrollo humano*. Barcelona: UOC
- Ogbu, J (1982) Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 290-307
- Paradise, R. (1994) The autonomous behavior of indigenous students in classroom activities. En A. Alvarez y P. Del Río (Eds) *Education as cultural construction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje (pp. 89-95)
- Parker I. (1995) *Deconstructing Psychopathology*. London: Sage
- Poveda, D. (2001) La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta Antropológica*, 17, 17-31.
- Rogoff, B. (1990/1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosemberg, C. R. y Borzone, A. M. (2001) La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados. *Cultura y Educación*, 13 (4), 407-424
- Wertsch, J.W. (1991/1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Morata.

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida  
sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.  
CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y  
en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

**® CiberEduca.com es una marca registrada.**  
**©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado**