

EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICO-CULTURAL: APORTACIONES ACTUALES DESDE EL CONCEPTO DE ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO.

Comunicación presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98 por:
José Luis Prieto Laina

Sumario

La comunicación que se expone a continuación tiene como propósito revisar el marco teórico, de la orientación sociohistórico-cultural, que permite estudiar la dinámica de la interacción entre los educadores y las educadoras, los niños y las niñas en el aula de la escuela infantil. Esta revisión toma como punto de partida el principio de la teoría de la actividad, donde se plantea que todas las actividades educativas están mediadas por herramientas culturales, para adentrarse, más específicamente y a continuación, en cómo el adulto y el niño desarrollan una participación conjunta a través de la acción educativa. Para este objetivo se van a exponer las interpretaciones actuales del concepto de zona de desarrollo próximo (Z.D.P.), incidiendo especialmente en las condiciones requeridas para la enseñanza en el aula.

Conceptos clave: Interacción, actividad, zona de desarrollo próximo, traspaso de control, andamiaje y participación guiada.

Introducción. Desde la acción a la interacción educativa

El propósito general de nuestro trabajo reside en el estudio de la dinámica de la interacción educativa y se encuadra dentro del objetivo fundamental de la aproximación sociocultural. Este consiste, según Wertsch, Del Río y Álvarez (1995), en explicar las relaciones entre la acción humana y las situaciones históricas, culturales e institucionales en las que ésta ocurre.

Desde este marco teórico, nuestro propósito de estudio es susceptible de ser enfocado, desde diversos niveles teóricos de análisis. De esta manera, desde un primer nivel de análisis podríamos estudiar los procesos históricos que afectan a la dinámica interactiva dentro del entorno escolar, aspecto éste, de gran interés, pero que por su magnitud va exceder el alcance de nuestros objetivos. No van a ser, por lo tanto, los procesos históricos el objeto de nuestro estudio sino los procesos de interacción dentro de un entorno escolar concreto e históricamente determinado: la escuela infantil. De este modo, desde un segundo nivel de análisis, centrado en la institución escolar y en sus intenciones culturales, vamos a estudiar las acciones de las educadoras y los educadores, los niños y las niñas, entendiéndolas dentro del proceso de interacción en que se producen. A su vez, esta dinámica de interacción social la vamos a comprender vinculada, en todo momento, al desarrollo individual de los participantes. De esta manera, y siguiendo el planteamiento vygotskiano (1978) vamos a entender que las funciones psicológicas se producen, en primer lugar, en un plano social, para interiorizarse posteriormente. Esta relación entre lo individual y lo social tiene sentido, por ejemplo, en el problema de la formación de la conciencia. En este caso, Vygotski (1991, pp 54-59) nos señala que la conciencia de los individuos se construye a través de las interacciones del individuo con su mundo por medio de la actividad social. Desde este planteamiento, la conciencia se forma en la actividad contextualizada, y estudiar la conciencia desde la perspectiva de Vygotski,

como señala Santamaría (1997, p.7), nos lleva a estudiar necesariamente las interacciones de los individuos en su entorno de actividad. Pero no va ser el estudio de la conciencia ni de las funciones psicológicas el objetivo central de nuestro trabajo, sino la actividad contextualizada en la institución escolar (sistemas de actividad).

A partir de esta reflexión previa, el propósito de esta comunicación reside en exponer los planteamientos teóricos, de la orientación sociocultural, que se van a convertir en las herramientas para el estudio de la interacción en el aula de la escuela infantil.

Para desarrollar este objetivo vamos a tomar como punto de partida, sin desarrollarlo, el principio general de la teoría de la actividad donde se plantea que todas las actividades están mediadas por herramientas culturales (Vygotski, 1978, Leontiev, 1981, Wertsch, 1991, 1994, 1995). De esta manera, entendemos que las actividades educativas tradicionales de la educación infantil (la realización de la asamblea, contar cuentos, cantar, desarrollar actividades plásticas o psicomotrices, entre otras) constituyen mediadores o herramientas culturales de gran importancia a través de los cuales se desarrolla tanto la acción educativa como el proceso de interacción.

Desde esta perspectiva y centrando nuestra atención en el proceso de interacción nos vamos a situar, de forma más específica, en aquellas revisiones más actuales del concepto vigotskiano de zona de desarrollo próximo que nos van a permitir comprender cómo las educadoras y los educadores, los niños y las niñas soportan conjuntamente la interacción en el aula a través de los diferentes tipos de actividades.

El desarrollo del concepto de Zona de Desarrollo Próximo.

La interacción niño-adulto en la teoría sociohistórica-cultural dispone de un potente concepto que nos permite comprender en diferentes contextos como el proceso comunicativo se convierte en proceso de aprendizaje, siempre que la interacción, entre el niño y el adulto, desafíe los límites del nivel de desarrollo del niño. Nos estamos refiriendo al concepto de zona de desarrollo próximo, fundamento teórico de nuestro trabajo y punto de partida para la comprensión de la interacción en el aula, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El concepto ha sido investigado, desde su formulación por Vygotsky, por los principales autores de la orientación sociohistórico-cultural, debido a lo cual, nos parece importante empezar por analizar el concepto en Vygotsky, delimitando, a partir de él, los diferentes campos de investigación que ha dejado abiertos. A partir del concepto vigoskiano vamos a concretar aquellos aspectos que delimitan nuestro enfoque investigativo y sin agotar las posibles interpretaciones, del concepto de Z.D.P, vamos a revisar las aportaciones más significativas, especialmente, las que desarrollan el sistema de ayuda ajustado para la interacción. Para finalizar, señalar que dentro de este epígrafe incluimos también un intento de sistematización del concepto de Z.D.P. resumiendo las características más aceptadas por distintos autores, contrastándolas, previamente, desde una perspectiva transcultural.

En primer lugar nos vamos a introducir en el concepto de Z.D.P., a partir de su definición por Vygotsky, como punto de referencia para el análisis.

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el

nivel más elevado de desarrollo potencial, tal y como es determinado por la resolución de problemas por la guía del adulto, o en colaboración con sus iguales más capacitados (Vygotsky, 1978, p 133).

El concepto de zona de desarrollo próximo es introducido por Vygotsky (1978) tratando de explicar desde un marco teórico general la relación que se establece entre aprendizaje y desarrollo. Este concepto nos determina la condición en la que la interacción entre un individuo más experto y otro menos experto, adulto o niño, sujetos a la dinámica de interacción, transforman una situación de interacción en una de enseñanza-aprendizaje. Para ello, el individuo más experto debe diferenciar en el menos experto entre un nivel evolutivo real y un nivel evolutivo potencial (nivel de desarrollo), determinando dentro de un problema específico a resolver cuales son las ayudas e instrumentos mediacionales de los que se debe servir para guiar al menos experto. Todo este proceso culmina cuando el sujeto menos experto es capaz de apropiarse, interiorizando, de los instrumentos y las funciones psicológicas que el individuo más experto ha utilizado en el marco de la interacción, dentro del terreno interpsicológico. En otros términos, el concepto de Z.D.P plantea las claves para entender como los procesos interpsicológicos pasan a ser intrapsicológicos y como se produce el cambio cognitivo. Para completar el concepto, desde esta primera acepción, debemos considerar la naturaleza social, cultural e histórica del mismo, entendiendo que lo que está en juego en todo momento es la interiorización, no de representaciones internas y aisladas sino de instrumentos y conocimientos culturales, históricamente determinados. De esta manera, el proceso de aprendizaje en la zona de desarrollo próximo supone la apropiación individual a través de un agente más experto de la cultura de los instrumentos y conocimientos de la misma, donde el proceso de aprendizaje va de lo social a lo individual frente al planteamiento piagetiano que otorgaba prioridad al proceso individual. Sobre la importancia de los aspectos culturales profundizaremos más adelante con las aportaciones de Cole (1985, 1989).

Como podemos observar a partir del análisis de la noción inicial de Vygotsky y del desarrollo de investigaciones posteriores del concepto de ZDP, nos encontramos ante una gran multiplicidad de posibles ámbitos de investigación que quedan abiertos para su desarrollo. El estudio del mismo puede centrarse en varios aspectos: en la naturaleza sociohistórica de la interacción, en la dinámica de la interacción y en los sistemas de ayudas que establece el individuo más experto, en el proceso de evaluación del nivel de desarrollo del menos experto por el más experto, en las condiciones de comunicación previas para la interacción, en la utilización de los instrumentos de mediación ó medios mediacionales, así como en la interacción de estas dimensiones. De entre todos estos ámbitos de investigación hemos seleccionado para nuestro trabajo aquellos que por su relevancia y accesibilidad investigativa nos han parecido didácticamente más interesantes para el estudio de la dinámica interactiva en la escuela infantil. En concreto, como señalábamos anteriormente, nos vamos a centrar fundamentalmente en el sistema de apoyos, ayudas o soportes culturales que el educador o la educadora, como individuo más experto, ofrece al niño o la niña en el espacio interpsicológico. No obstante y aunque no se desarrolle en esta comunicación, por limitaciones de tiempo, consideramos indispensable en el estudio de la interacción en el aula, el abordaje de otros aspectos que afectan a la dinámica las relaciones en el aula. Especialmente y tal como se expuso recientemente (Prieto, 1998) nos parece de especial interés el estudio de los requisitos previos de comunicación que son necesarios para construir un clima de intersubjetividad en el aula (Wertsch, 1985, Roommetveit, 1979, Smolka, Goes, Pino, 1995) que posibilite la interacción en la Z.D.P, así como la investigación los diferentes estados y niveles de intersubjetividad que se pueden establecer en la interacción entre el adulto y el niño.

Antes de introducirnos en profundidad en el sistema de ayudas, consideramos muy relevante explorar previamente otras dimensiones del concepto. De manera más específica, nos parece importante delimitar las condiciones en las que una interacción se produce dentro o fuera de la Z.D.P, en la medida que esto permite especificar mejor las condiciones en que una interacción entre el adulto y el niño se convierte en un factor de desarrollo, lo que redundaría inevitablemente en la eficacia del sistema de ayudas que el educador pone en juego. Este aspecto, de gran interés dentro del marco teórico general de la Z.D.P ha sido abordado por Ignatovic-Savic (1988) cuando nos habla de la posibilidad de que la interacción se produzca en diferentes zonas de desarrollo distintas a la Z.D.P. Desde la perspectiva del concepto de Z.D.P, y buscando su extensión, nos enuncia otros conceptos útiles para la operativización del concepto de Vygotski. Nos referimos a los conceptos de zona de desarrollo futura (Z.D.F) y zona de desarrollo pasada (Z.D.Pa) contruidos lógicamente a partir del concepto de Z.D.P. El concepto de zona de desarrollo futura hace referencia a aquella zona de desarrollo donde el individuo menos experto no es capaz de desarrollar una actividad o tarea, ni siquiera con la ayuda del individuo experto. En la interacción entre educadores y educadoras, niños y niñas, frecuentemente el adulto presenta actividades que requieren capacidades que el niño no posee y que le impiden realizar la actividad, aunque el educador introduzca diferentes tipos de apoyos, dado que no se puede establecer un nivel mínimo de significación compartida o no se comparten los mediadores semióticos. Por ejemplo, en algunas tareas de clasificación de objetos geométricos, algunos niños menores de dos años no son capaces de compartir la definición de la situación con los educadores. De forma opuesta, el concepto de zona de desarrollo pasada hace referencia a aquella zona de desarrollo en la que el niño realiza la tarea autónomamente sin necesidad de ayudas o soportes del adulto. En muchos casos, los educadores plantean a los niños actividades que suponen realizar ejercicios repetitivos, que aunque le interesan funcionalmente al niño, como son los encajes de figuras geométricas, no le suponen un avance en su desarrollo por el alto dominio alcanzado con anterioridad. De esta manera, nos encontramos que la interacción del adulto con el niño en la zona de desarrollo futura y pasada no se convierte en un factor de desarrollo del niño lo que adquiere un indudable interés al delimitar, por negación, las condiciones en que la interacción entre el individuo más experto y el menos experto se convierten en un factor real de desarrollo. A su vez, estos dos conceptos nos permiten especificar didácticamente en una secuencia de actividades educativas, cuáles de éstas, y para qué niños se pueden utilizar, teniendo en cuenta las distintas zonas de desarrollo, lo que facilita, por lo tanto, las estrategias educativas para enseñar y aprender en la Z.D.P.

A partir de esta delimitación inicial desde la cual hemos contextualizado teóricamente la Z.D.P vamos a introducirnos, como planteábamos anteriormente, en aquellas aportaciones que se centran más específicamente en el sistema de ayudas y soportes que los educadores y las educadoras establecen en la Z.D.P, comenzando con un concepto organizador clave para nosotros como es el de andamiaje.

Un sistema de ayudas y soportes para la interacción en la Zona de Desarrollo Próximo

El concepto de andamiaje aborda la idea de cómo el individuo más experto guía la participación del menos experto a través de un sistema de ayudas sensible al nivel de desarrollo. Esta interpretación de la Z.D.P delimita más nuestros propósitos de investigación y sirve para introducirnos en aquellos conceptos que desde diversos autores de la orientación sociocultural nos van a permitir entender mejor como se produce en sistemas de apoyos y

ayudas sensibles en la zona de desarrollo próximo. En este epígrafe. La noción central de andamiaje se verá completada con las de logro asistido, cesión de responsabilidad y traspaso de control. A través de estas nociones y por distintos autores, podemos entender cómo el individuo más experto (en nuestro caso el educador o la educadora infantil) establece a través de la interacción un sistema de ayudas que es contingente con las necesidades de aprendizaje de los niños y que permite guiar en todo momento la participación de éstos. Este sistema de ayudas requiere que el tutor en el proceso de andamiaje desempeñe una serie de funciones. Estas fueron inicialmente establecidas por Wood, Bruner y Roos (1976) y han sido desarrolladas posteriormente en la orientación sociohistórica-cultural. Por su interés en nuestro trabajo las citamos a continuación:

1. - Orientar al niño hacia la tarea definida por el tutor.
2. - Reducir el número de pasos para la resolución del problema, simplificando el procedimiento.
3. - Mantener la actividad del niño, que trata de alcanzar la meta, motivándolo y dirigiendo sus acciones.
4. - Resaltar las diferencias entre lo que ha hecho el niño y la solución ideal.
5. - Controlar la frustración y el riesgo en la resolución del problema.
6. - Aportar una visión idealizada de la acción a realizar.

Dentro de estas funciones, el proceso de andamiaje va a requerir, por lo tanto, de la estructuración de las tareas, de tal manera que no nos encontramos ante ayudas aisladas sino ante un sistema de ayudas relacionadas entre sí, que van a permitir, como nos señala Rogoff (1990), guiar la participación del niño y de la niña por el adulto. De esta manera, si el niño ante una situación nueva y en un entorno no familiar, tal como plantea Wood, no recibe ayuda, se verá sometido o superado por la situación de inseguridad e incertidumbre. Las ayudas del adulto, por lo tanto, reducirán la incertidumbre y evitarán que la acción del niño se desarrolle sobre estrategias inadaptadas o se limite al ensayo y error.

El sistema de ayudas que establece el adulto requiere de un ajuste continuo, precisando para ello de un control contingente de la actividad del niño. De esta manera, el control contingente asegura que las demandas que se hacen al niño no sean ni demasiado complejas, lo que nos colocaría en la zona de desarrollo futura, ni demasiado simples, generando aburrimiento y distracción. Para ello es indispensable que el adulto evalúe correctamente las capacidades del niño y sus expectativas. Este proceso de control ajustado del nivel de ayuda (Wood, 1986a, 1986b, 1988) se convierte en un elemento indispensable de la actividad educativa en la Z.D.P. que va íntimamente ligado a la cesión de responsabilidad. La noción de control se entiende, por lo tanto, a través de la actividad conjunta entre el adulto y el niño, en donde el adulto controla la actividad del niño a través de un sistema de ayudas que en diverso grado implican una mayor o menor cesión de responsabilidad al niño. Este proceso de acción conjunta está sometido según Wood a dos reglas: a) si después de ayudar al niño, este falla, el adulto incrementará el nivel de ayuda o control y decrecerá la cesión de responsabilidad; b) si el niño tiene éxito tras la ayuda o control, esta se reducirá progresivamente, incrementándose la cesión de responsabilidad. En todo momento, la ayuda es contingente a las respuestas del

niño y al conocimiento por el educador de lo que al niño le interesa y es capaz de hacer, lo que, en consecuencia, supone apoyar y aumentar los recursos cognitivos del niño. Estas dos reglas básicas de Wood constituyen el fundamento del procedimiento de ajuste del sistema de ayuda en la interacción.

Este sistema se ve completado por otras investigaciones de la perspectiva sociocultural desde posiciones más centradas en los entornos familiares que en los escolares, donde se puede producir un ajuste de las ayudas mucho más individualizado y sensible. Este es el caso planteado por algunos autores donde la asistencia contingente ofrecida por el adulto se debe hacer depender del nivel de logro alcanzado por el niño, produciéndose en la interacción una transición desde los logros asistidos a otros independientes. Desde este postulado, y desde el punto de vista de la enseñanza comparándola con el entorno familiar, autores como Tharp y Gallimore (1988) nos plantean que nos centremos en el nivel de logro del niño y en el grado de asistencia que requiere, estableciendo, como describimos a continuación, una transición a lo largo de cuatro estadios entre el logro que requiere asistencia y el independiente:

1. - El logro es asistido por personas más capaces.
2. - El logro es asistido por el yo, pero no está automatizado.
3. - El logro está automatizado y fosilizado.
4. - Se produce la desautomatización del logro, y el niño pide algunas ayudas.

En línea con estos autores pensamos que el logro asistido implica un apoyo personal muy próximo al tipo de ayuda que se produce en el contexto familiar, frente al contexto educativo, donde, en muchas ocasiones, por falta de personal, la asistencia no es contingente al nivel de logro del niño. En resumen, desde las aportaciones surgidas por el concepto de logro asistido podemos comprender mejor el proceso de andamiaje al entender la asistencia que se le ofrece al niño como un sistema dinámico y estructurado de ayudas que se va modificando de forma sensible según el nivel de logro del niño o la niña en la realización de la tarea.

En este proceso de aprendizaje guiado, el niño y la niña no son sujetos pasivos en la interacción, sino que actúan activamente a partir de sus propios intereses, condicionando esta circunstancia la naturaleza de la actividad conjunta, el nivel de participación infantil, los logros y recuerdos de las tareas, así como el sistema de ayudas que el adulto va a poner en juego. Con relación a los tipos de ayuda que puede ofrecer el adulto al niño, esta varía en función de si es el propio niño el que persigue una meta o si es el adulto el que pretende llevar al niño hacia una meta. En el primer caso, donde la iniciativa parte del niño o de la niña, el adulto proporciona ayudas para que el niño progresivamente descubra la meta, y en el segundo caso, el adulto intenta que el niño previamente comparta en cierto grado su meta, para realizar, a continuación, la tarea propuesta, tal como sucede en las situaciones escolares. En definitiva, y resumiendo la importancia del papel activo del niño, coincidimos con la tesis de Méndez (1997, p 100) cuando señala que aunque el niño como aprendiz esté “soportado” por el adulto experto *debe tener la intuición de que el conocimiento está regulado por sí mismo o dirigido por sus propias interpretaciones.*

Por último señalar, que el ajuste del sistema de ayudas va depender también del nivel de intersubjetividad o conocimiento compartido previo sobre el objetivo de la tarea, el

procedimiento y estrategias de realización, y el uso de los instrumentos de mediación, destacando sobre estos aspectos que a mayor grado de conocimiento compartido entre el adulto y el niño menor grado de asistencia en el sistema de ayuda.

En resumen, podemos decir que el andamiaje, entendido como un sistema de ayudas, está inmerso en el proceso de interacción de enseñanza y aprendizaje en la zona de desarrollo próximo, donde el adulto y el niño, de forma asimétrica, asumen un determinado grado de responsabilidad, comparten unos niveles de significación y asisten el logro del menos experto estructurando la acción. A su vez, los participantes, establecen un ajuste de dicha ayuda en función de unos niveles de realización del menos experto, estando todo ello condicionado por la motivación que los expertos y “novatos” presentan por la realización de la tarea.

La Zona de Desarrollo Próximo desde el plano comunitario

Aunque nuestro trabajo se sitúe en el estudio de la interacción a un nivel interpsicológico, en todo momento asumimos el contexto social e histórico como una dimensión determinante del desarrollo. Por este motivo, aunque no se constituya en el eje de nuestro propósito, nos parece relevante contextualizar teóricamente el concepto de Z.D.P dentro del marco social y comunitario. Para este propósito vamos a recurrir a las interpretaciones del concepto de Z.D.P de B. Rogoff (1989) y de M. Cole (1985) que vinculan más nítidamente la perspectiva sociohistórica con los cambios cognitivos individuales, incluyendo aquellos aspectos que hacen referencia a las diferencias culturales de los procesos de interacción.

Cuando hablamos de la interacción y de los procesos de andamiaje, salvo en los mediadores, estamos orientando la interpretación del concepto de zona de desarrollo próximo desde un plano interpersonal. Sin embargo, el concepto de Z.D.P no se puede comprender correctamente sino lo reinterpremos, como hacen distintos autores (Cole, 1985, Rogoff, 1990, 1995), desde el marco histórico y cultural. Este es el caso de la definición de Z.D.P que presentamos a continuación:

La Z.D.P, es una región dinámica sensible a las experiencias de aprendizaje, en la que el desarrollo del niño es guiado por la interacción social (Rogoff, 1989, p. 68)

Desde esta definición, interpretamos que el marco histórico y cultural es el fundamento para la interacción social. De esta manera, pensamos que los instrumentos y procedimientos didácticos de mediación que forman parte de la cultura educativa, y que constituyen herramientas específicas para la acción didáctica, se han ido elaborando durante años de acción educativa. Un ejemplo propio de la educación infantil es el empleo de rincones o zonas de actividad, que como método espacial enraizado en la pedagogía de Decroly, y ampliamente utilizado en la escuela desde hace años, mediatiza el acercamiento del niño a los distintos ámbitos de experiencia y facilita el apoyo ajustado del educador y la educadora a cada niño o niña.

Desde la metáfora del aprendiz y dentro de la relación establecida entre un plano interpersonal y uno comunitario, algunos autores (Rogoff, 1989, 1990, 1994, 1995; Lave y Wenger, 1991) nos plantean como se produce en el marco de la Z.D.P un proceso de andamiaje donde el adulto estructura las tareas a desarrollar conjuntamente con el niño y la niña, transfiriéndole cierto grado de responsabilidad en la ejecución de las tareas. Todo este

proceso va a requerir, a su vez, de un clima de intersubjetividad como condición previa para su realización. Esta perspectiva, englobada en el concepto de participación guiada de Rogoff, reinterpreta el concepto de Z.D.P y nos vincula los procesos de andamiaje, de los que hemos hablado anteriormente, con la naturaleza social y cultural de la interacción en la Z.D.P a partir de la utilización de los instrumentos de mediación, los cuales mantienen una doble posición social, tanto de uso social compartido como de apropiación individual. A su vez, las interacciones estudiadas van más allá de las interacciones diádicas incluyendo a diferentes colectivos e instituciones de la vida social, lo que lleva al aprendiz a participar de un proceso de compromiso con la cultura a través de los individuos y medios más expertos.

A partir de la perspectiva expuesta anteriormente, una de las líneas de investigación del concepto de Z.D.P. nos lleva a plantear la naturaleza del encuentro entre la cultura, representada como decíamos a través del individuo más experto, y los procesos cognitivos que se ponen en juego en la interacción con el aprendiz, donde las funciones psicológicas se consideran desde su origen sociocultural. En esta línea, Cole (1989) establece que la interacción en la zona de desarrollo próximo da lugar en sentido amplio a la formación de una zona de construcción del conocimiento, donde la Z.D.P es *la zona donde cultura y cognición se encuentran* (Cole, 1985). De esta manera, nos señala el autor,

La cultura exterioriza la mente en sus herramientas, como sucede en el lenguaje escrito y en las instituciones sociales. A su vez, el cambio cognitivo del niño lleva consigo las interiorizaciones y transformaciones de las relaciones sociales en las que están envueltos los niños, incluidas las herramientas culturales que median las interacciones entre las personas y entre éstas y el mundo físico. ,(Cole, 1989, p.79)

Desde este supuesto teórico, entendemos que la cultura y el cambio cognitivo no se producen dentro de un “espacio abstracto” sino dentro de individuos concretos, aunque social e históricamente determinados, donde el adulto y el niño, consigo mismos y en interacción, mantienen una relación dialéctica; donde los procesos cognitivos se entienden desde la cultura que los genera y donde la cultura no se entiende sin la expresión social de los procesos cognitivos. Esta confluencia de lo social y de lo individual requiere, como ya nos señalaba Vygotski y como van a profundizar Cole(1989) y Wertsch (1985), de medios mediacionales o de herramientas de mediación como el lenguaje, que se constituyen dentro de la interacción tanto en una expresión de las capacidades individuales como de los procesos históricos y culturales. En este sentido, la interacción entre el educador o la educadora y el niño y la niña dentro de la zona de desarrollo próximo está condicionada por los límites que establecen las funciones psicológicas individuales, pero desde marcos sociales distintos. Por un lado tenemos, que el papel social del educador y de la educadora y su posición social como docente le convierten en agente social de la cultura y en representante institucional de las intenciones de una política educativa detrás de la cual trasciende una idea de hombre-mujer. A su vez, este educador o educadora dispone de unas funciones psicológicas propias y de unos instrumentos sociales de mediación, fundamentalmente el lenguaje, así como de diferentes soportes tecnológicos, que le permiten establecer la mediación entre sus conocimientos culturales y las funciones psicológicas del niño y la niña. En esta relación, el niño o la niña es impelido por el educador o la educadora y por el entorno social a convertirse en un agente social de la cultura, en la medida que se apropia no sólo de los conocimientos culturales del adulto sino también de los instrumentos de mediación, como el lenguaje, que va a utilizar en la interacción o acción social con otros niños y adultos. Esta dinámica de interacción, asimétrica en cuanto a su responsabilidad, entre el educador o la educadora y el niño o la niña, produce tanto una

modificación individual de los procesos psicológicos del niño a través de la interiorización como un cambio sustancial en las relaciones sociales del niño, en la medida que éste exterioriza sus funciones psicológicas a través del uso con otros individuos de los instrumentos de mediación. Por último señalar, como decía Cole, que la dinámica de interacción también transforma los instrumentos de mediación, los cuales están siempre sujetos a la acción que se realiza a través de ellos.

Volviendo al objetivo inicial de nuestro trabajo centrado en el estudio del sistema de ayuda y de asistencia que el educador ofrece al niño, y a la luz del análisis del concepto de Z.D.P desde el plano comunitario que hemos realizado anteriormente, interpretamos que el sistema de ayudas se adapta a las necesidades individuales de apoyo del niño, y es, a su vez, el resultado del conocimiento cultural que una comunidad educativa es capaz de expresar a través de la figura del experto: educador o educadora. De esta manera, podemos ir un poco más allá en el planteamiento de Cole y señalar que la interacción en la Z.D.P., entre los educadores y las educadoras, los niños y las niñas, pone en juego un sistema de ayudas experto que procede de una cultura educativa y que se ajusta a las capacidades del individuo.

La Zona de Desarrollo Próximo desde una perspectiva transcultural

Continuando con el análisis de las influencias culturales, y desde una orientación transcultural, vamos a plantearnos si el sistema de ayuda sobre el que opera la interacción en la Z.D.P es algo propio y específico de nuestra cultura occidental o si bien mantiene unas características universales.

Para responder a esta pregunta, a partir de la perspectiva transcultural y apoyándose en una metodología etnográfica, algunos autores, como Rogoff, investigan qué aspectos de los procesos subyacentes de la Z.D.P, reelaborados a través del concepto de participación guiada, son dominantes en todas las culturas y cuáles presentan variaciones. En este sentido, Rogoff (Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. y Mosier, C.1994) pone de manifiesto la universalidad de los procesos generales de participación guiada en contextos como India, Méjico o Estados Unidos, así como las adaptaciones culturales que sufren dichos procesos en las distintas culturas. El hallazgo fundamental de Rogoff consiste en descubrir que *en todas las culturas los adultos estructuran las tareas a los niños y ajustan sus ayudas en función del nivel de comprensión*. Sin embargo, estos procesos, aunque aparentemente universales, no se producen de la misma manera en todas las culturas y están sometidos a importantes variaciones contextuales, de las que hablaremos a continuación.

Rogoff nos describe como varían en cada cultura los objetivos de desarrollo de los adultos para los niños, especialmente entre las culturas de tradición oral y escrita. A su vez, nos explica como se producen modificaciones importantes en las formas de comunicación entre niños y adultos en las diferentes culturas, destacando un predominio de la comunicación verbal en las sociedades occidentales urbanas y una mayor utilización de la comunicación no verbal en culturas tribales o en las comunidades rurales. También encuentra que se producen modificaciones notables, entre culturas, en la posición social del niño dentro del aprendizaje. De este modo, en la cultura urbana occidental, la responsabilidad de estructurar el aprendizaje recae sobre los adultos, los cuales, para la enseñanza, delegan más que en otras culturas en figuras de "expertos", no transfiriendo apenas responsabilidades a los niños, sobre los que ejercen, además, un alto grado de control. Sin embargo, en otras culturas donde el niño interactúa en amplias comunidades, habitualmente no occidentales y rurales (por ejemplo,

Méjico, Guatemala, Nueva Guinea y Samoa), los adultos estructuran menos las situaciones de aprendizaje, comprometen más a los niños en las actividades de la comunidad adulta y transfieren un mayor grado de responsabilidad. Esto produce una mayor integración cultural de los niños y las niñas en sus comunidades. Se presentan también importantes diferencias en los roles de participación y control social de los niños y adultos. Nos encontramos con culturas donde el rol del niño es tanto de observador como de participante en las actividades del adulto y donde existe un mayor contacto físico entre padres e hijos, (culturas colectivistas, como es el caso de Guatemala). Por el contrario, en otras, como la occidental, el niño es segregado en una gran cantidad de actividades del adulto, manteniéndose a los niños distanciados de sus padres (escuelas, habitaciones separadas, actividades profesionales de adultos, actos sociales exclusivos de adultos). Rogoff estudia también las variaciones culturales en los compromisos del grupo con respecto a la atención de los niños. Mientras en la cultura occidental los padres asumen la total responsabilidad sobre los niños, en otras culturas es la comunidad y dentro de ésta las diferentes figuras familiares o los niños mayores quienes asumen la atención de los más pequeños, lo que facilita, en el último caso, el proceso de socialización y de integración social.

Bárbara Rogoff no se limita a investigar los diferentes modelos culturales de participación sino que nos propone un modelo didáctico, las comunidades de aprendices (Rogoff, 1994), que se fundamenta en sus investigaciones transculturales, especialmente las dedicadas al entorno familiar de culturas no occidentales, de las que hemos hablado anteriormente (Rogoff, 1993). Para la autora, la *idea de las comunidades de aprendices* supone una alternativa a los modelos educativos tradicionales, donde la estructuración, el control y la responsabilidad de la acción educativa recaían exclusivamente sobre el educador o el niño. En su modelo predomina el carácter comunitario, el educador o la educadora pierde su función de jefe, convirtiéndose en un líder facilitador del grupo de actividad, aspecto éste que Rogoff toma de Dewey (1938). El discurso instruccional clásico, basado en el monólogo, preguntas del educador y respuestas del niño, es sustituido por la conversación y el diálogo. Se enfatiza la importancia del proceso frente al producto y el interés por las actividades donde los niños asumen responsabilidades sociales. La evaluación es cualitativa y se produce a través de la observación de los niños en el trabajo conjunto con el educador, poniéndose un énfasis especial en la evolución individual frente a la comparación colectiva tradicional. El aprendizaje es cooperativo y ocurre dentro de un programa global que tiene sentido vital para los niños y donde cada sujeto asume un rol distinto, asimétrico con respecto a los demás sujetos, pero ajustado a su propio desarrollo.

Los rasgos del concepto de ZDP: Un intento de sistematización

Después de haber revisado el concepto de zona de desarrollo próximo, tanto desde el plano interpersonal como desde el comunitario, vamos a intentar resumir los rasgos que lo definen de cara a su utilización posterior en el marco de la enseñanza.

El concepto, como hemos visto anteriormente, ha estado sujeto a múltiples investigaciones que no han conseguido establecer una definición única, aunque si se ha realizado por los autores principales un intento de sistematización de los rasgos que lo componen. En este intento de sistematización y a partir de la revisión de las investigaciones sobre el concepto, Rogoff (1984) y Wertsch (1984) establecen tres tipos de rasgos asociados a la Z.D.P:

a.- La ZDP supone **una conciencia conjunta de los participantes** donde dos o más mentes colaboran en la resolución de un problema. Si bien, el niño y el adulto no definen la tarea de la misma manera, dichas definiciones se van aproximando en el curso de la interacción.

b.- **Ambos participantes desempeñan un papel activo**, aun en situaciones que no tienen un claro carácter instruccional. El niño aporta sus propias habilidades e intereses y participa con el adulto en la organización de la situación. A su vez, el adulto tiene una particular responsabilidad en segmentar la tarea y en alterar su definición de forma que pueda compartirla con el niño.

c.- La interacción en la ZDP está organizada en un **sistema funcional y dinámico** orientado hacia las futuras habilidades y el conocimiento infantil. Este sistema funcional está organizado por definiciones de la tarea, actividades y tecnologías disponibles de la cultura.

Estas características las vamos a completar con las aportaciones de G. Wells (1995) que recopiladas en la tesis de Méndez (1997) nos ofrecen una visión más amplia del concepto de Z.D.P. Para Wells, el concepto supone un conjunto de normas donde *el experto se compromete para desarrollar actividades en las que el aprendiz observa y participa*. A partir de esta definición, Wells desarrolla el concepto de Z.D.P. a través de siete características que hemos ordenado y resumido a continuación sobre la base de dos criterios. El primero hace referencia a la interpretación clásica desde el planteamiento de Vygotsky y el segundo a las interpretaciones actuales desde el contexto de enseñanza-aprendizaje:

a.- Principios generales de la tradición sociohistórica-cultural

1. - Se puede aplicar en cualquier situación donde una persona se acerque a una práctica o conocimiento.
2. - Toda situación está mediada por herramientas y en la Z.D.P pueden ser tecnológicas, procedimentales o conceptuales.
3. - La Z.D.P no es un atributo individual del niño o del adulto sino de la interacción social.

b.- Principios en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

4. - Enseñar en la Z.D.P supone responder a los objetivos actuales del aprendiz y suministrar una guía para que pueda acceder a futuras participaciones.
5. - Aprender en la Z.D.P no requiere de un maestro dado que cualquier persona puede ayudar.
6. - Se requiere de la producción de un artefacto o herramienta para acceder a conocimientos posteriores.
7. - Las interacciones tienen que hacerse con agrado para que el aprendizaje sea un éxito. Trabajar en la Z.D.P. implica el desarrollo de la propia autoestima e identidad.

A partir de los dos grupos de recopilaciones realizadas anteriormente, sobre el concepto de Z.D.P, debemos de tener en cuenta que las aportaciones de Rogoff y Wertsch contextualizan de forma general el concepto de Z.D.P. mientras que las de Wells matizan con mayor precisión las condiciones de enseñanza en la Z.D.P., completando las primeras. No obstante, los primeros inciden en considerar la interacción en la Z.D.P como un sistema funcional e inmerso en la cultura mientras Wells lo plantea como un sistema normativo sujeto a determinadas condiciones. En los dos casos, encontramos recogidos los principios que hemos ido exponiendo a lo largo del capítulo. No obstante, consideramos que en las aportaciones de Wells podemos incluir, a partir de la revisión que hemos realizado anteriormente, alguna matización que consideramos importante. Especialmente, destacaríamos que para aprender en la Z.D.P es preciso que el sistema de ayudas esté estructurado sensiblemente al nivel de competencia del niño, debiendo de delimitarse con precisión el grado de conocimiento compartido, tanto a nivel conceptual, como de las herramientas o procedimientos que median la acción educativa. Pensamos que éste último aspecto había quedado insuficientemente representado en las tesis de Wells.

A partir de este planteamiento, y para finalizar, entendemos la interacción en la Z.D.P. como un sistema funcional y dinámico en donde desde la praxis y la acción interactiva, mediada a través de herramientas culturales, se consigue una conciencia conjunta de los participantes, entre los cuales, el individuo menos experto está en condiciones de aprender cuando el más experto establece un sistema de asistencia o ayuda ajustado a los objetivos y competencia del aprendiz. Todo este proceso sólo se entiende en el marco histórico y cultural donde la naturaleza de la interacción es una expresión del desarrollo social del hombre y donde las relaciones sociales son, a su vez, una expresión de la acción humana.

Un sistema de ayudas y soportes para enseñar en el aula en la Z.D.P.

Desde la perspectiva de nuestro trabajo, el análisis de la dinámica de interacción a través del concepto de Z.D.P. carecería de sentido sino lo encuadráramos dentro del contexto escolar. De esta manera, vamos a estudiar a continuación, las condiciones que convierten la interacción, entre el educador o la educadora y el niño o la niña, en situaciones de aprendizaje dentro de la Z.D.P.

Partiendo de la revisión de diferentes autores que nos han servido de guía (Lacasa, 1995; Moll, 1990; Wells, 1995) nos planteamos, inicialmente, que la enseñanza es una actividad que se realiza en un entorno social, donde los educadores y las educadoras, las niñas y los niños interactúan, creando intencionadamente situaciones de enseñanza-aprendizaje. Además, el niño y el educador participan conjuntamente de las actividades, empleando normas de interacción social que están reguladas culturalmente. Esta dinámica de interacción genera una acción conjunta, expresada a través de actividades educativas, que está mediada por la utilización de instrumentos como el lenguaje, los géneros discursivos, los recursos didácticos y los mecanismos de soporte o ayuda. Esta dinámica no puede entenderse sin comprender las intenciones, procedimientos y acciones del educador, y de los niños que participan. Por lo tanto, estamos ante una dinámica compartida y de actividad conjunta. De esta manera, *enseñar consiste*, como nos indican algunos autores (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1991; Onrubia 1993, Méndez, 1997), *en crear zonas de desarrollo próximo en situaciones de interacción e intervenir en ellas ofreciendo asistencia*, donde el entorno y las condiciones de

la asistencia deberán ser evaluados y organizados continuamente por el educador o la educadora.

La organización del entorno para crear zonas de desarrollo próximo, en situaciones de asistencia, requiere de unas determinadas condiciones, en cuanto a las funciones del educador y a la dinámica de interacción en el aula, que desarrollamos a continuación.

El educador tiene una tarea fundamental que consiste en planificar las situaciones de interacción en la enseñanza de una forma detallada y rigurosa. Deberá hacer explícita la intencionalidad y proponer actividades creativas en la Z.D.P. que favorezcan la elaboración por el aprendiz de conocimientos propios a partir de los conocimientos previos (Onrubia, 1993). A su vez, el educador deberá observar y reflexionar constantemente sobre lo que ocurre en el aula, lo que le va a permitir una actuación diversificada y plástica, en función tanto de los objetivos como de la planificación previa que se haya diseñado, ajustando, en todo momento, el sistema de ayudas al niño. La planificación de la interacción requiere de la participación de todos y cada uno de los niños del aula en interacciones diádicas y grupales, tanto del tipo educador/a-niño/a como entre los propios niños y niñas.

A su vez, *el educador debe garantizar que se produzca la creación de zonas de desarrollo próximo durante la interacción*, para lo cual es importante que respete algunos criterios (Onrubia 1993) que indicamos a continuación:

- 1- Encuadrar las actividades puntuales de los niños en el ámbito de objetivos amplios donde adquieran un mayor significado.
2. - Diversificar las actividades, posibilitando la creación de diferentes niveles de ejecución en los niños atendiendo a sus intereses y capacidades previas.
3. - Realizar modificaciones y ajustes específicos “sobre la marcha”, cambiando, desde la propuesta de actividad hasta el sistema de ayuda, según las condiciones de realización de los niños.
4. - Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos por los alumnos.
5. - Establecer, en el mayor grado posible, las relaciones entre los contenidos nuevos y los conocimientos previos de los niños.
6. - Emplear el lenguaje para contextualizar y recontextualizar la experiencia, así como para controlar la comprensión.
7. - Favorecer un clima relacional y afectivo que favorezca la comunicación y la curiosidad.

A su vez, estos autores (Coll, 1984; Coll y Colomina, 1990) consideran que la promoción por el educador de la interacción entre los niños es un componente favorecedor de la creación de zonas de desarrollo próximo, siempre y cuando cumpla con los requisitos siguientes:

1. Se potenciará el contraste entre perspectivas moderadamente divergente a propósito de una tarea o una realización conjunta. Estas divergencias ligeras favorecen el establecimiento de retos y sirven como sistema de ayuda.
2. - Se explicitará el propio punto de vista. La descripción comunicativa a través del lenguaje permite, como instrumento mediador, regular y reestructurar los procesos cognoscitivos a partir de la acción.
3. - Se desarrollará la coordinación de roles, el control mutuo del trabajo y el ofrecimiento y recepción mutuos de ayuda. Este aspecto debe estar controlado y diseñado con precisión por el educador para que sea realmente efectivo.

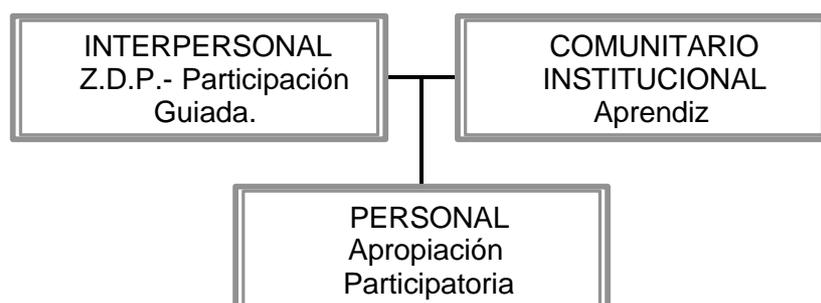
Los tres planos de análisis de la actividad sociocultural

Desde la perspectiva sociohistórico-cultural hemos planteado, a lo largo de la exposición, la necesidad de estudiar el desarrollo humano contextualizadamente y en interacción. Pero, el estudio de la interacción en el desarrollo humano a través del concepto de zona de desarrollo próximo nos sitúa aparentemente en un solo plano de análisis, el interpersonal, mientras que el desarrollo humano, como nos señala Rogoff, (1995), se produce, y debe analizarse también dentro de la acción desde el plano comunitario y el intrapersonal. Por lo tanto, consideramos que los niños, las escuelas, las familias y las comunidades se desarrollan al unísono e interactivamente aunque a diferente ritmo, desde un vínculo constante entre el plano individual, el interpersonal y el comunitario. Es importante señalar que ésta orientación ya fue esbozada en la obra de Vygotski, al poner éste un énfasis especial en la interrelación establecida entre los roles del individuo y del mundo social, en el desarrollo microgenético, ontogenético y sociocultural (Scribner, 1985; Wertsch, 1985).

Desde esta perspectiva y siguiendo los planteamientos que realiza Rogoff (1995), proponemos que el estudio de la interacción en la zona de desarrollo próximo debe realizarse desde los tres planos de análisis citados (individual, interpersonal y comunitario), para lo cual, proponemos la utilización de tres conceptos que, asociados a cada plano, nos permiten enfocar la observación de las actividades socioculturales. Nos referimos a las nociones de aprendizaje, participación guiada y apropiación participatoria, que están asociadas (fig.3.1.), respectivamente, al plano comunitario, interpersonal y personal.

Fig.- 3.1

Planos de análisis
Observación de actividades socioculturales
(Rogoff, 1995)



A continuación, nos vamos a aproximar a esta propuesta de análisis de la interacción, combinando los tres planos de análisis, aunque incidiremos especialmente en el plano intrapersonal a través del concepto de apropiación participatoria. Ello es debido a que anteriormente habíamos fijado sólo nuestra atención en los planos interpersonal y comunitario.

La metáfora del aprendiz nos permite entender desde el plano más general de la comunidad, como los individuos se comprometen con otros en actividades socioculturales y como el conocimiento de los individuos más expertos está fuertemente enraizado en los contextos históricos o institucionales de la actividad (Bruner, 1983; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990). Así, por ejemplo, para entender el aprendizaje en el aula y las intenciones de los educadores y las educadoras es necesario conocer el marco institucional y curricular desde donde se orienta la actividad educativa. Pero el proceso de aprendizaje individual no se produce a nivel comunitario. Este requiere para su realización de la interacción diádica entre el individuo más experto y el menos experto. De esta manera, ambos se implican en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un compromiso mutuo de comunicación, compartiendo en cierto grado unos significados, a través de actividades socioculturales organizadas. Todo ello genera una dinámica de participación guiada en la zona de desarrollo próximo que se produce necesariamente en un plano interpersonal (Rogoff & Gardner, 1984; Rogoff, 1990). Esta interacción tiene la capacidad de incidir, a su vez, en las funciones y los procesos psicológicos de los individuos que participan en ella, especialmente, en los del individuo menos experto, en el cual se produce una apropiación psicológica (individual) a través de la participación guiada (interpersonal) desde un marco comunitario (social e histórico).

Una vez establecida la relación entre los tres planos de análisis vamos a centrar nuestra atención en el plano personal a través del concepto de apropiación, al que Rogoff (1995) denomina apropiación participatoria y que define de la manera siguiente:

Uso la apropiación participatoria o simplemente apropiación para referirme al proceso por el cual los individuos transforman su comprensión y responsabilidad en las actividades a través de su propia participación, (Rogoff, 1995, p150).

La apropiación participatoria frente al término de internalización

La apropiación es participatoria en la medida que es un proceso de transformación que se produce en los individuos, en cada momento, mientras participan de las actividades sociales. De esta manera, no podemos separar los eventos de las personas, dado que los eventos y las actividades son dinámicas y no pueden entenderse al margen de las personas que los producen. En este sentido, el término apropiación supone una modificación de la noción de internalización que fue propuesta por Vygotski. El concepto de internalización de Vygotski es interpretado desde el procesamiento de la información, estableciendo un límite entre lo externo y lo interno, entre el sujeto y el contexto social, entre el proceso y el producto. Sin embargo, el concepto de apropiación, cuyo origen se encuentra en Bajtín (1981), se fundamenta en la tesis del autor ruso que afirma que las palabras de los sujetos pertenecen parcialmente a otros, apropiándose el individuo de las palabras de los otros y adaptándolas a sus propios propósitos. En consecuencia, tal como plantea Rogoff, criticamos el estatismo y la separación que se establece entre la persona y el contexto social en el concepto de internalización. Para nosotros, sin embargo, la importación/apropiación de las palabras no es estática sino transformadora y plantea que es cuestionable el límite entre la persona y la actividad, “*el proceso y el producto*”,

como planteaba Wertsch (1991) argumentando que la persona que está participando en la actividad es parte de la actividad misma. En otros términos, suponemos que el mundo social no es externo al individuo, dado que la persona que participa en una actividad se compromete en la apropiación a través de su propia participación en la actividad social. En nuestra opinión, por lo tanto, la apropiación es un proceso de transformación, no una precondition para la transformación. A su vez, es importante tener en cuenta la utilización de un sentido distinto del tiempo en ambos conceptos. Mientras en el concepto de internalización un proceso que sucede en el pasado se internaliza en el presente, en el concepto de apropiación, los procesos y transformaciones suceden en cada momento. Debido a ello, en la apropiación no hay acumulación, ni exige, como indica Rogoff (1995), de especificaciones universales, por lo que el desarrollo se puede entender localmente.

Desde los argumentos anteriores, el desarrollo cognitivo lo entendemos como un proceso de apropiación participatoria a través de la participación guiada en la Z.D.P, dentro de un sistema social de aprendizaje.

Desde éste planteamiento teórico, en el niño o la niña de la escuela infantil, la apropiación participatoria es una característica continua de la participación guiada en el sistema de aprendizaje, a través del cual, y desde la actividad, podemos estudiar los procesos personales, interpersonales y culturales. A su vez, la apropiación en la participación va a estar mediada por herramientas culturales específicas, que son propias de la cultura educativa de la educación infantil.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J., (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York. Norton. Trad. Cast. : El habla del niño. Barcelona. Paidós.1990.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. En J.V. Wertsch (comp), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1993), En Silvestri, A., Blanck, G., (1993). *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia*. (p.9) Barcelona: Anthropos.
- Cole, M., Griffin, P., Newman, (1989) D. *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge university press. USA. Trad. cast.: *La zona de construcción del conocimiento*. MEC-Morata. Madrid. 1991.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 119-138.
- Coll, C. (1988). Sentido y significado del aprendizaje escolar, *Infancia y aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C; Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps): *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la educación. Madrid. Alianza.

- Coll, C. y Onrubia, J. (1996) En Coll, C y Edwards, D. (Eds). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. (pp 53-73). Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Ignatovic-Savic, N., Kovac-Cerovic, T., Plut, D. y Pesikan, A. (1988). Social interaction in early childhood and its developmental effects, en J. Valsiner (Eds.), *Child development within culturally structures environments*. Vol.1. New Jersey.: Ablex Publishing Corporation.
- Lacasa, P. y Méndez, L. (1995) Aprender y enseñar en situaciones cotidianas, en Berrocal, F. y Melero, M.A. (Eds), *La interacción social en contextos educativos*. S.XXI. Madrid.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leontiev, A.N. (1981). *The problem of activity in psychology*. In J.V. Wertsch (Ed.).The concept of activity in soviet psychology (pp 37-71). Armonk, NY: Sharpe.
- Méndez, L. (1997). *Educación a los más pequeños. Una experiencia en educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- Onrubia, J (1993). Enseñar y crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Grao.
- Prieto, J.L. (1998). *Análisis de la interacción educativa en un aula de educación infantil desde la perspectiva sociohistórico-cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- Rogoff, B. (1989). The joint socialization of development by young children, en Lewis M, y Feinman, S. (eds). *Social Influences and Behaviour*, New York: Plenum.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press. Trad. cast.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture and activity*. Vol I, 4. 209-229.
- Rogoff, B. (1995). Sociocultural activity in three planes, en Wertsch J.V., Del Rio, P., y Alvarez, A., (Eds). *Sociocultural Studies of Mind*. (pp 139-165). Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Gardner, W.P. (1984). Adult guidance of cognitive development. In B. Rogoff & J. Lave (Eds), *Everyday cognition: its development in social context* (pp. 95-116). Cambridge, MA: Harvard University press.
- Rogoff, B., Malkin, C., y Gilbridge, K. (1984). Interaction with babies as guidance in development. En B. Rogoff y J.V. Wertsch comp, *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En Rommetveit, R., y Blakar, R. (Eds). *Studies of language and verbal communication*. NY: Academic Press.
- Santamaria, A. (1997). La naturaleza semiótica de la conciencia: una aproximación sociocultural a la mente humana. *Infancia y aprendizaje*, 80, 3-15.
- Scribner, S. (1985). Vygotsky's uses of history. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 119-145). Cambridge University Press.
- Smolka, A.L., De Goes, M.C., y Pino, A. (1995). The constitution of the subject: a persistent question. En Wertsch J.V., Del Rio, P., y Alvarez, A., (Eds). *Sociocultural Studies of Mind*. (pp 165-187). Cambridge University Press.
- Tharp, R. y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society, the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. cast: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- Vygotski (1991) *Obras escogidas*. Vol I. Madrid: Aprendizaje. Visor.
- Wells, G. (1995). La Zona de Desarrollo Próximo. III jornadas de la fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid. Sin publicar.
- Wertsch J.V. (1984) The zone of proximal development: Some conceptual issues. En B. Rogoff y J.V. Wertsch (Eds), *Children's learning in "the zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wertsch J.V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard university press. Trad. cast: *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor. 1993.
- Wertsch J.V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture and activity*. Vol I, 4, 202-208.
- Wertsch J.V. (1995) Sociocultural research in the copyright age. *Culture and psychology*, 1,(1), 81-103.
- Wertsch J.V., Del Río, P. y Álvarez, A., (1995). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge university press.
- Wood, D., Bruner, J.S. y Ross, G. (1976) *The role of tutoring in problem solving*. Journal of child psychology and psychiatry, 17, 89-100.
- Woods, P. (1986a). *Inside Schools*. London: Routledge & Kegan Paul. Trad. Cast.: *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós y M.E.C., 1987.

- Wood, D. (1986b) Aspects of teaching and learning. En M. Richards y P. Light (comps), *Children of social worlds*. Cambridge: Polity press.
- Wood, D. (1988). *How children think and learn*. Oxford: Balckwell.

AMEI

<http://www.waece.com>
info@waece.com