

REVISTA

Psicología Digital



UNR Universidad Nacional de Rosario

Revista Psicología Digital N°ISSN 2422-6297

Revista del Programa Problemáticas Contemporáneas. Psicoanálisis, Ciencia, Ciencia Cognitiva – Centro de Estudios Interdisciplinarios – U.N.R. (Aprobado por Consejo Superior Res. N° 1806/2011) Director: Jaime López |Dirección Editorial: Lidia Kieffer | Colaboradores: Martina Elizalde, Susana Olcese. |Cooordinador Técnico: Pablo Nasi Murúa |Responsable Web: Leticia Martiñena

La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: Aportes del socioconstructivismo a la Psicología[1]

En la psicología del desarrollo es posible distinguir dos perspectivas globales, relativamente contrapuestas entre sí, a la hora de conceptualizar la relación entre el individuo y el contexto. Debemos aclarar que esta polarización solo constituye un recurso explicativo o pedagógico (entre otros posibles), puesto que los modelos teóricos particulares no se identifican unívocamente con uno u otro extremo, sino que presentan una inclinación más o menos marcada en alguno de los dos sentidos mencionados.

Por un lado, uno de estos macro-enfoques conceptuales -de carácter más tradicional- tiende a considerar al desarrollo como un proceso de carácter individual, principalmente de despliegue de potencialidades endógenas. Según esta visión, el medio ambiente está integrado por el mundo físico y por el mundo social sin que haya una distinción significativa entre estos desde un punto de vista ontogenético. Al mismo tiempo, implica una trayectoria uniforme a través de etapas sucesivas, que puede ser explicada exclusivamente en función de diferentes factores, en especial, la edad cronológica (por ejemplo, Gesell, 1940/1985).

Por contraposición, el segundo macro-enfoque conceptual sostiene una idea social y cultural del desarrollo, es decir, considerándolo como un proceso de carácter básicamente intersubjetivo, atravesado por los contextos y productos culturales – como el lenguaje- que mediatizan la construcción del sujeto. Por consecuencia, existe una clara diferenciación entre el mundo físico (no social) y el mundo social, en tanto el motor básico de transformación psicológica proviene del segundo. A su vez, el desarrollo puede adquirir trayectorias variables en función de los contextos socio-relacionales de los cuales participa el niño, ya que estos devienen un aspecto estructurante del proceso ontogenético. La importancia de la dimensión contextual real y concreta no se explica tanto por sus aspectos objetivos o

externos, sino por los aspectos simbólico-culturales involucrados, principalmente en lo que hace al registro lingüístico.

Esta presentación tiene por objetivo dar cuenta de algunas bases teóricas y metodológicas del segundo enfoque mencionado, el cual sustenta nuestras líneas actuales de investigación. Tal como se insinuó previamente, el punto de partida conceptual es claro: la interacción social o intersubjetividad es el motor del desarrollo, en especial cuando nos referimos al desarrollo cognitivo. En otras palabras, los cambios fundamentales a nivel ontogenético se producen necesariamente en el marco de escenarios interactivos específicos.

El edificio básico del socioconstructivismo actual hunde sus cimientos en dos matrices teóricas: la Psicología Genética de Jean Piaget y la Psicología Sociocultural de Lev Vygotsky. Posteriormente, en la década de los `70, estas elaboraciones básicas fueron revisadas y renovadas a partir de un conjunto sistemático de investigaciones provenientes de dos corrientes: la Escuela de Psicología Social de Ginebra, de carácter neopiagetiano, y el grupo de autores que claramente se inscriben en posturas de orientación vygotskiana (neovygotskianos). El gráfico 1 presenta un esquema de dichas producciones, el cual pasaremos a describir en las próximas líneas.

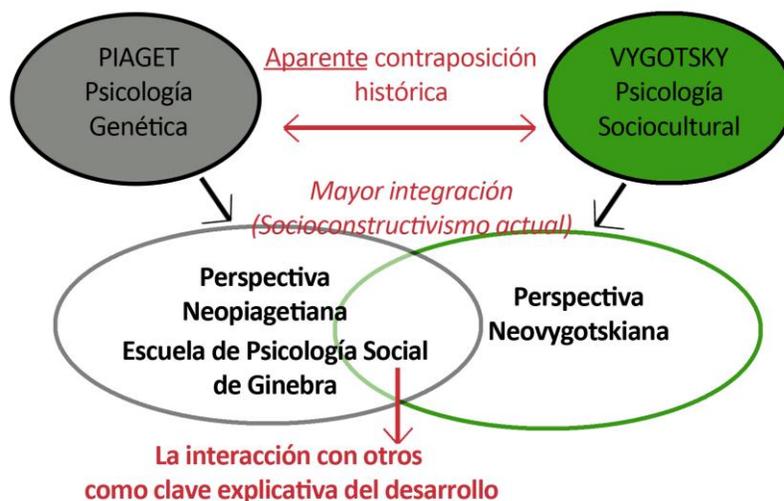


Gráfico 1. Principales bases teórico-conceptuales de la Psicología Social del Desarrollo Cognitivo

La psicología genética piagetiana entiende al desarrollo como un proceso de carácter principalmente endógeno explicado básicamente por el principio de

equilibración, como producto del interjuego entre los mecanismos de asimilación y acomodación. El desarrollo implica un progresivo equilibramiento que se vehiculiza a través del intercambio del sujeto con el medio ambiente, entendiendo al segundo como una dimensión única en la que no se plantea una diferenciación interna entre mundo físico y mundo social. Esto significa que tanto la manipulación solitaria de los objetos como la interacción con los demás constituyen situaciones que pueden desencadenar cambios cognitivos de manera indistinta (Piaget, 1947/1960).

Junto a lo anterior, el modelo piagetiano propone una concepción del desarrollo donde inteligencia y socialización (así como otras funciones, por ejemplo, afectividad o moralidad) evolucionan simultánea y paralelamente hacia formas más avanzadas de equilibrio, sin que medie entre ellas una relación de causalidad recíproca. En este sentido, se plantea un isomorfismo (identidad) entre la coordinación de acciones entre sujetos y la coordinación de operaciones mentales del individuo, es decir, en ambos casos se activan estructuras de agrupamiento (Piaget, 1924/1977). Si bien ésta ha sido la posición predominante a lo largo de la obra de Piaget, en algunas ocasiones también ha insinuado una relación de reciprocidad entre lógica individual y desarrollo social (aspecto que sí destacarán a futuro las corrientes neopiagetianas y neovygotskianas). Esto se evidencia cuando distingue entre autismo, obligación social y cooperación como tres formas progresivas de descentramiento del sujeto, viendo en las dos primeras correspondencias con etapas prelógicas y en la última una actividad generadora de razón (Piaget, 1932/1984). La cooperación, en sentido estricto, solo es posible a partir de la construcción de una lógica operatoria y el consiguiente descentramiento cognitivo del sujeto, condiciones básicas para la coordinación de perspectivas individuales.

Tal como sugerimos previamente, el modelo piagetiano ortodoxo propone que la noción de equilibrio constituye la clave explicativa del desarrollo cognitivo. La socialización se concibe como una dimensión del desarrollo entre otras (como lo es, por ejemplo, la afectividad o la moralidad), que va desde un egocentrismo inicial hasta la generación de intercambios propiamente cooperativos, productos de la construcción de una lógica operatoria. Coherentemente, la interacción social no recibe una atención especial porque es considerada simplemente como una de las dimensiones psicológicas en la evolución de las estructuras de pensamiento y no como un factor clave en el desarrollo cognitivo.

Por el contrario, Vygotsky (1931/1995) propone que el desarrollo cognitivo, específicamente, de las funciones psíquicas superiores, se origina a partir del intercambio del sujeto con el medio en el que vive, el cual es fundamentalmente de tipo social, histórico y cultural. Nótese que anteriormente, al mencionar la perspectiva psicogenética, también se aludió a la importancia del medio ambiente en los procesos de equilibración, pero en ese caso el mismo estaba conformado por los objetos físicos manipulables y las demás personas, ambos considerados

en el mismo nivel de importancia. Por el contrario, para el autor soviético, el desarrollo del ser humano es inseparable del medio social en el cual vive, donde la cultura provee una serie de herramientas, en especial el lenguaje, que constituyen las bases del pensamiento. En ese sentido, según Rivière (2002), Vygotsky aporta una noción del desarrollo entendido como un proceso histórico producido por la síntesis de la maduración orgánica (ontogenia) y la historia cultural de cada niño.

Según Hatano y Wertsch (2001), previamente a la asimilación de las ideas vygotkianas a los modelos de desarrollo, las perspectivas individualistas se habían caracterizado por: enfatizar en demasía la influencia de la edad en la evolución de los patrones de crecimiento, asumir la uniformidad de la trayectoria del desarrollo y omitir los cambios generados a partir de la interacción entre el individuo y el medio social. El gran aporte de Vygotsky fue proponer que el desarrollo, por su íntima conexión con el contexto social y los contenidos aportados por la cultura, no constituye un proceso unívoco sino que puede asumir diferentes direcciones.

Inversamente a lo propuesto por Piaget, Vygotsky (1930/1995) postula que, desde un punto de vista evolutivo, el vínculo social preexiste a las funciones individuales y constituye la base sobre la cual se produce el proceso de individuación psicológica. En otras palabras, el autor reconoce la precedencia genética de los procesos interpsicológicos en relación a los intrapsicológicos, en tanto toda forma superior de comportamiento es observada en dos momentos durante el desarrollo: primero, bajo una forma colectiva, para luego ser interiorizada como una función intraindividual.

En el ámbito de las interacciones con los demás se originan los signos, en especial de naturaleza lingüística (Tomasello, 1992), los cuales, al mismo tiempo, constituyen los elementos mediadores claves en dichas relaciones, en tanto una de sus funciones primordiales es la de comunicación (Hatano y Wertsch, 2001; Wertsch, 1998). La asimilación progresiva de estos signos da origen a la formación de la conciencia individual (Penuel y Wertsch, 1995).

En relación a esto, otro de los aportes más interesantes de la teoría vygotkiana refiere a su crítica de la perspectiva piagetiana sobre el lenguaje egocéntrico. Vale recordar que Piaget (1964/1995) entiende al desarrollo social como un proceso que comienza bajo un individualismo absoluto y avanza hacia formas crecientes de socialización, a través de los tres estadios básicos mencionados más arriba: autismo, egocentrismo y cooperación. En función de lo anterior, el lenguaje egocéntrico (propio del segundo estadio mencionado) es interpretado como una manifestación de la ausencia de la lógica operatoria, la cual es construida en un momento posterior de la evolución. En efecto, por más que los niños de esta edad emitan verbalizaciones con fines comunicativos cuando se trata de interactuar y/o cooperar con otros, en sentido estricto no logran discutir e intercambiar opiniones con los demás, por la incapacidad de disociar y coordinar los puntos de vista

propio y ajeno. La posterior adquisición del pensamiento operatorio supone la desaparición de lo que hasta ese momento era considerado como lenguaje egocéntrico, para dar lugar a formas de comunicación más efectivas y avanzadas propias de un pensamiento socializado.

Vygotsky (1934/1995) invierte la propuesta teórica del ginebrino partiendo de la base de que el lazo social es anterior a cualquier función individual. En otras palabras, el camino del desarrollo no comienza en una fase autista y luego avanza progresivamente hacia mayores niveles de socialización, sino que, contrariamente, se trata de la progresiva individuación de una organización que inicialmente era de carácter social. Por este motivo, propone que el lenguaje egocéntrico no desaparece y es sustituido por estructuras lingüísticas de mayor socialización, sino que se interioriza progresivamente hasta convertirse en un regulador interno del pensamiento. En ese sentido, el lenguaje interior permite regular y planificar la actividad, y servir de instrumento esencial para resolver problemas (Stone y Wertsch, 1984). Junto a esta función objetiva del lenguaje (en tanto regulador de los procesos de pensamiento), el niño utiliza además dicha función con fines estrictamente sociales o comunicativos (Girbau, 2002; Girbau y Boada, 2004), lo cual constituye el aspecto subjetivo del lenguaje.

Desde una perspectiva sociocultural, debido a que el desarrollo se realiza en espacios interactivos, el papel de las personas que rodean al niño se convierte en un aspecto central de la evolución, en especial aquellas que ya han internalizado la función específica que éste aún no ha alcanzado (un adulto o un compañero más capaz), y que pueden constituirse como un soporte cognitivo. En las relaciones sociales, los otros más capacitados son agentes activos que guían, regulan, inician y finalizan las actividades del niño (Tomasello, 2000). Esto permite introducir el concepto de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1931/1988), el cual sintetiza diferentes aspectos de la teoría vygotskiana. El término alude a la distancia entre el nivel de desarrollo actual, es decir, lo que el niño es capaz de realizar por sí solo, por un lado, y el nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que el niño es capaz de realizar con la ayuda y/o guía de otro/s más capacitado/s (adulto o compañero más hábil), por el otro.

Tal como se anticipó al inicio, las ideas propuestas por Vygotsky influyeron directamente en el origen del socioconstructivismo. Sin embargo, los primeros trabajos generados desde esta perspectiva privilegiaron el análisis de la relación niño – adulto. Esto se debió a que Vygotsky siempre insistió en la importancia de la función de sostén por parte de alguien más capacitado con respecto al desarrollo cognitivo del niño (Tudge, 1992). Por el contrario, parecía que los estudios sobre interacción entre pares se adecuaban mejor a una óptica piagetiana, ya que el autor ginebrino había evitado analizar la interacción entre adulto y niño porque entendía que deriva indefectiblemente en una relación de sometimiento, contraria a la condición de reciprocidad propia de la cooperación

entre sujetos en similar condición (Roselli, 1999). Esto será reformulado posteriormente por las posiciones neovygotskianas.

La aparente incompatibilidad inicial entre las propuestas de Piaget y Vygotsky comenzó a resolverse progresivamente hacia mediados de la década del `70, a partir de la revisión crítica propuesta por líneas neopiagetianas y neovygotskianas. Más allá de algunas disidencias conceptuales internas, estas corrientes se caracterizan por enfatizar la dimensión sociocontextual del desarrollo y la influencia de la interacción social en el desarrollo de las funciones psicológicas.

El socioconstructivismo actual plantea una relación de causalidad recíproca y permanente entre desarrollo cognitivo y social. En este sentido, se trata de un modelo discontinuo del desarrollo, ya que se entiende que existe una causación permanente entre experiencia social y desarrollo de la inteligencia, es decir, la primera se convierte en motor de la segunda, lo que, a su vez, favorece nuevos intercambios sociales que permitirán construir nuevos conocimientos, y así sucesivamente. La distinción entre mundo social y no social es fundamental, ya que del primero provienen las experiencias relacionales que constituyen el factor causal principal del desarrollo cognitivo.

Por un lado, la Escuela de Psicología Social de Ginebra (Perret Clermont, 1984; Mugny y Doise, 1991), aunque se formó en el contexto del pensamiento piagetiano, es una derivación crítica de éste por la asimilación de las ideas de Vygotsky. Estos autores privilegiaron el análisis de situaciones en las cuales dos o más sujetos que interactúan poseen puntos de vista enfrentados sobre una situación o problema. Este desacuerdo básico predispone a un conflicto sociocognitivo, lo cual favorece la descentración lógica y la consiguiente reestructuración de esquemas que está en la base del desarrollo intelectual.

Si bien en la teoría piagetiana la noción de conflicto se encuentra formulada implícitamente, en tanto desacuerdo entre los esquemas de asimilación del sujeto y los elementos físicos de la realidad, en ningún momento se especifica que dichas contradicciones, para favorecer verdaderamente el desarrollo cognitivo, deben ocasionarse en contextos relacionales, es decir, originarse principalmente en las versiones alternativas que los demás aportan. Según Roselli (1999), lo que en la psicología genética clásica constituye un factor de facilitación, en la teoría del conflicto sociocognitivo se entiende como factor determinante. En otras palabras, mientras que en Piaget el conflicto es estrictamente cognitivo, en la Escuela de Ginebra se trata de un conflicto socio-cognitivo.

A su vez, la Escuela de Ginebra propone un nuevo campo disciplinar, de base en la psicología constructivista, pero al que se le incorpora la dimensión social, lo que significa una ruptura con el individualismo epistemológico dominante en la psicología cognitiva y en la psicología del desarrollo hasta ese momento. Esto significa el nacimiento de una auténtica disciplina con un objeto propio, la

construcción social de las representaciones cognitivas, junto a instrumentos metodológicos propios. A partir de la propuesta de la psicología social de Moscovici (1970), se traslada el esquema clásico de la psicología bipolar, sujeto – objeto, a una nueva psicología tripolar, sujeto-otro-objeto.

Dentro de esta perspectiva teórica, según Mugny y Doise (1983), la colaboración o cooperación ya no es entendida como resultado final de un proceso de equilibrio (coincidente con la lógica operatoria, tal como lo había propuesto Piaget), sino como un conjunto de acciones presentes en cualquier momento del desarrollo, siempre reconociendo las diferencias evolutivas correspondientes. En otras palabras, la cooperación consiste en un proceso social de construcción, y como tal, presente en las actividades de los niños más pequeños, aunque todavía no se encuentren organizadas bajo formas muy avanzadas de equilibrio.

Por otro lado, el socio-constructivismo actual también incluye los desarrollos neovygotskianos, entre los que se destacan los aportes de autores como Ellice Forman, Neil Mercer, Barbara Rogoff, Jonathan Tudge, James Wertsch, entre otros. Según Mercer (1996), los investigadores de la Escuela de Ginebra conceptualizan a la interacción destacando su carácter confrontativo, en el sentido de que el énfasis está puesto en el papel clave del desacuerdo entre puntos de vista individuales y su íntima relación con el desarrollo cognitivo. En cambio, de acuerdo a este autor, la interacción colaborativa puede entenderse de una manera alternativa, donde el acento está puesto no tanto en el aspecto conflictivo del proceso (desacuerdo entre perspectivas individuales), sino en comprenderla como un fenómeno social irreductible en el que los participantes pueden acceder a una construcción compartida en la resolución de un problema. En otras palabras, desde este sentido alternativo, el concepto de colaboración remite a una actividad de coordinación intersubjetiva en la que los integrantes del grupo construyen procesual y conjuntamente un producto cognitivo, y donde lo colectivo no sólo es el resultado sino también el proceso de co-construcción. Este producto irreductible es lo que se denomina intersubjetividad, vínculo que se desarrolla en la coparticipación y acción coordinada.

Según Rogoff (1993), todo proceso de comunicación, tanto a nivel verbal como no verbal, constituye una actividad social que puede considerarse como un puente entre dos interpretaciones de una misma situación. La comunicación, por su propia naturaleza, implica el encuentro entre dos subjetividades (intersubjetividad), es decir, una comprensión compartida sobre la base de un foco de atención común y de ciertos presupuestos también compartidos. Este proceso, si bien supone un encuentro básico entre subjetividades que puede lograrse ya desde los primeros meses de vida (Selby y Bradley, 2003; Stack y Lewis, 2008; Trevarthen, 2003), durante el desarrollo asumirá diferentes grados de calidad y/o cualidad, es decir, evolucionará hacia formas sustentadas en vínculos comunicativos de mayor complejidad, a partir de la internalización de las herramientas culturales, especialmente vinculadas al registro lingüístico.

El trabajo en colaboración representa un contexto privilegiado en el cual los participantes no sólo pueden confrontar sus puntos de vista y/o construir una real intersubjetividad, sino también nutrirse de los beneficios de la colaboración en sí misma: el andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción, la complementación de roles y el control entre los sujetos de sus aportes y de su actividad (Roselli, 2007). Desde esta perspectiva, la colaboración implica un esfuerzo mutuo por parte de los integrantes para coordinar tanto sus palabras como sus acciones en vista de la consecución del objetivo grupal. Dentro de este proceso el lenguaje constituye la vía central por la cual los integrantes del grupo negocian significados y mantienen la interacción.

Para explicar el proceso de construcción intersubjetiva, Fernández, Wegeriff, Mercer y Rojas-Drummond (2001), Mercer (2001) y Wertsch (2008) retoman el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo, originalmente referido al contexto relacional adulto-niño o experto-novato, y lo reformulan para ser aplicado al contexto relacional de intercambios entre pares. A partir de la complementación entre los conceptos de zona de desarrollo próximo y andamiaje (Bruner, 1978), tradicionalmente emparentados con intercambios de tipo asimétrico, estos autores proponen una nueva categoría denominada zona de desarrollo intermental para explicar el proceso interactivo en el ámbito de colaboración entre pares. Según Schmitz y Winskel (2008), acorde a este nuevo modelo, el propio discurso que se establece intersubjetivamente durante la realización colectiva de la tarea constituye un soporte cognitivo que les permite a los compañeros funcionar un poco más allá de sus capacidades actuales. Esta zona de desarrollo intermental es continuamente reconfigurada durante la actividad, en la cual los participantes acoplan sus mentes entre sí y trabajan conjuntamente en función del objetivo colectivo. El lenguaje constituye la vía fundamental sobre la cual se origina este proceso colectivo, de carácter eminentemente social y de negociación dinámica de significados (Mortimer y Wertsch, 2003).

El concepto de intersubjetividad, tal como ha sido presentado desde la teoría sociocultural, posee un significado muy específico, en tanto es entendido como una situación consistente en un genuino encuentro entre subjetividades. Según este sentido, el sólo hecho de que dos personas interactúen entre sí con el fin de lograr un objetivo común no garantiza la conformación de una unidad colectiva auténtica, sino que para ello deben cumplirse una serie de requisitos específicos, entre los cuales se destacan la calidad de la discusión verbal y el intercambio de ideas.

Esta utilización del sentido específico del término intersubjetividad estuvo ligado directamente con el análisis del progreso intelectual que se logra a partir de dicha interacción. En otras palabras, para que verdaderamente ocurra el cambio cognitivo no basta con cualquier forma de intercambio cooperativo, sino que el proceso colaborativo debe consistir en una co-construcción social que permita el intercambio de significados, al interior de dicha unidad colectiva. Por lo tanto,

cuando el análisis del proceso de colaboración es efectuado en función del progreso cognitivo, tal como ocurrió habitualmente en la psicología del desarrollo, el concepto de intersubjetividad fue tomado en su significado más restringido. Siguiendo a Tudge (1992), se puede pensar que el concepto de intersubjetividad, en su sentido más específico, alude a ciertos momentos o estados puntuales ocurridos durante el proceso de colaboración entre pares, en los cuales los participantes logran trascender sus propias construcciones de sentido individual y, a través de la discusión de ideas, acceden a una estructura colectiva e irreductible de entendimiento compartido.

A partir de lo propuesto en los párrafos anteriores queda claro que el fenómeno de la intersubjetividad alude específicamente a un tipo de modalidad social de interacción, que ocurre bajo el cumplimiento de ciertos requisitos y en momentos puntuales del proceso de interacción, y que se encuentra directamente vinculada con el progreso cognitivo posterior de los sujetos. A pesar de este sentido restringido del término, consideramos que también dicho concepto puede utilizarse en un sentido más amplio, para referir directamente al sistema socio-relacional que emerge cuando un grupo de individuos se dispone a desarrollar una actividad en común, en función de un objetivo también compartido. De esta manera, el concepto ya no alude únicamente a una forma de interacción social caracterizada por un auténtico encuentro de subjetividades y la co-construcción de conocimientos. Por el contrario, se aplica a diversas situaciones interactivas que pueden reconocer diferentes grados de coordinación intersubjetiva y calidad de los intercambios.

Desde el punto de vista metodológico, las investigaciones neopiagetianas y neovygotskianas presentan una serie de características comunes:

1. a) Análisis de la relación entre interacción social y conocimiento en el marco específico de tareas de construcción de nociones lógicas y/ de contenidos escolares. En este sentido, puede decirse que el foco de interés no está puesto en la interacción social o socialización como fenómeno general, sino más bien en la interacción socio-cognitiva, es decir, intercambios sociales en relación a una actividad puntual de resolución de problemas o construcción de conocimientos.
2. b) Relativa estructuración de las situaciones analizadas: el investigador se preocupa por controlar algunos factores involucrados en el fenómeno, a pesar de que éste sea indagado en ámbitos de relativa naturalidad (por ejemplo, el aula).
3. c) Análisis de unidades sociales mínimas: las investigaciones se centran en estudiar interacciones entre dos, tres o cuatro sujetos (díadas, tríadas y tétradas, respectivamente). Esto se debe a la necesidad de controlar posibles variables intervinientes relativas a los fenómenos de grupo, lo cual

tiene lugar en la medida en que aumenta la cantidad de participantes de la interacción.

Si bien este conjunto de investigaciones se ha enfocado en el estudio de diferentes matrices interactivas, la cooperación o interacción entre pares ha recibido especial atención. En otras palabras, aunque la interacción adulto-niño posee una importancia clave en el desarrollo (especialmente en los primeros años de vida), la interacción sociocognitiva del niño con otro/s niño/s ha sido el modelo paradigmático de indagación.

El estudio de los procesos socio-cognitivos entre iguales reconoce tres generaciones (Psaltis, Duveen y Perret Clermont, 2009). La primera generación (por ejemplo, Doise y Mugny, 1983; Perret Clermont, 1980) se enfoca principalmente en demostrar que la interacción social genera mayor progreso cognitivo individual, en comparación con el trabajo solitario. La segunda generación (Perret Clermont, Perret y Bell, 1991) propone incorporar el microanálisis del propio proceso interactivo, en especial, de la comunicación dialógica, quedando en segundo plano la consideración de sus efectos cognitivos individuales. Por último, la tercera generación se resume en el pasaje desde una concepción *epistémica* o *cognitivista* del sujeto hacia una concepción del mismo como *actor psicosocial* (Sorsana y Trognon, 2011). Esto implica entender al pensamiento colectivo como un proceso situado o contextualizado, es decir, mediatizado por posiciones sociales y atribuciones representacionales recíprocas de los actores que interactúan y ejercen acciones de influencia social. Al mismo tiempo, conlleva una revalorización de factores psicosociales, asociados a formas de simetría/asimetría social en función de diferentes características de los sujetos (por ejemplo, similar o diferente género). Según este enfoque, todos los factores que conciernen a la situación o contexto interactivo son psicosociales, aún los aparentemente más objetivos e individuales (por ejemplo, la edad cronológica), en tanto definen procesos de influencia social y están atravesados por el sistema de representaciones sociales recíprocas de los sujetos. Por supuesto, esto incluye aquellos aspectos que son intrínsecamente psicosociales, como la reputación académica, la popularidad o prestigio, la ascendencia. Pero, más allá de ello, el enfoque general sostiene que en el juego social concreto no hay subjetividad por fuera o independiente de dicho contexto.

[1] Trabajo basado en la presentación oral del autor en el marco del Ciclo de Conferencias 2015 del Programa “Problemáticas Contemporáneas en Psicoanálisis, Ciencia y Ciencia Cognitiva” (Setiembre de 2015).

Referencias

Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language* (pp. 241-256). New York, USA: Springer-Verlag.

Fernández, M., Wegeriff, R., Mercer, N., y Rojas-Drummond, S. (2001). Reconceptualizing "scaffolding" and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40-54.

Gesell A. (1985). *El Niño de 1 a 5 Años*. Buenos Aires: Paidós (Año de publicación del original: 1940).

Girbau, D. (2002). A sequential analysis of private and social speech in children's dyadic communication. *The Spanish Journal of Psychology*, 5(2), 110-118.

Girbau, D., y Boada, H. (2004). Accurate referential communication and its relation with private and social speech in a naturalistic context. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(2), 81-92.

Hatano, G., y Wertsch, J. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: The constitution of culture in mind. *Human Development*, 44, 77-83.

Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina, Minnesota, USA: Interaction Book Company.

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359-377.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mente*. Barcelona, España: Paidós.

Mortimer, E., y Wertsch, J. (2003). The architecture and dynamics of intersubjectivity in science classrooms. *Mind, Culture and Activity*, 10(3), 230-244.

Moscovici, S. (1970). Preface. En D. Jodelet, J. Viet, y P. Besnard (Comps.), *La psychologie sociale, une discipline en mouvement* (pp. 9-64). Paris, France: Mouton.

Mugny, G., y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México DF, México: Trillas.

Mugny, G., y Doise, W. (1991). Percepción intelectual de un proceso histórico: Veinte años de psicología social en Ginebra. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 124, 8-23.

Penuel, W., y Wertsch, J. (1995). Vygostky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.

Perret Clermont, A. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.

Perret Clermont, A., Perret, J., y Bell, N. (1991). The social construction of meaning of and cognitive activity in elementary school children. En L. Resnick, J. Levine & Teasley, S. (Eds.), *Shared cognition: thinking as social practice* (pp. 41-63). Washington: American Psychological Association.

Perret-Clermont, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid, España: Visor.

Piaget, J. (1960). *Psicología de la Inteligencia*. Barcelona, España: Crítica. (Año de publicación del original: 1947).

Piaget, J. (1977). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe. (Año de publicación del original: 1924).

Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, España: Martínez Roca. (Año de publicación del original: 1932).

Piaget, J. (1995). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España: Labor. (Año de publicación del original: 1964).

Psaltis, C., Duveen, G., y Perret Clermont, A. (2009). The Social and the Psychological: Structure and context in intellectual development. *Human Development*, 52(5), 291-312.

Rivière, A. (2002). *La psicología de Vygotski*. Madrid, España: Visor. (Año de publicación del original: 1984).

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales. Fundamentos psicológicos del aprendizaje cooperativo*. Rosario, Argentina: Ediciones IRICE.

Roselli, N. (2007). El aprendizaje colaborativo: Fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación. En M.C. Richaud y M.S. Ison

(Comps.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina, Tomo I* (pp. 481-498). Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.

Schmitz, M., y Winskel, H. (2008). Towards effective partnerships in a collaborative problem-solving task. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 581-596.

Selby, J., y Bradley, B. S. (2003). Infants in groups: Extending the debate. *Human Development*, 46, 247-249.

Sorsana, C., y Trognon, A. (2011). Contextual determination of human thinking: About some conceptual and methodological obstacles in psychology studies. *Human Development*, 54, 204-233.

Stack, J., y Lewis, C. (2008). Steering towards a developmental account of infant social understanding. *Human Development*, 51, 229-234.

Stone, C., y Wertsch, J. (1984). A social interactional analysis of learning disabilities remediation. *Journal of Learning Disabilities*, 17(4), 194-199.

Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1(1), 67-87.

Tomasello, M. (2000). Culture and cognitive development. *Current Directions in Psychology Science*, 9(2), 37-40.

Trevarthen, C. (2003). Infant psychology is a evolving culture. *Human Development*, 46, 233-246.

Tudge, J. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: a vygotskian analysis. *Child Development*, 63, 1364-1379.

Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica. (Año de publicación del original: 1931).

Vygotsky, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En *Obras Escogidas II*. Madrid, España: Visor. (Año de publicación del original: 1931).

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Visor. (Año de publicación del original: 1934).

Vygotsky, L. S. (1995). Sobre los sistemas psicológicos. En *Obras Escogidas I*. Madrid, España: Visor. (Año de publicación del original: 1930).

Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York, USA: Oxford University Press.

Wertsch, J. (2008). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and aplicación of Vygotsky`s Theory. *Human Development*, 51, 66-79.

contacto: castellaro@irice-conicet.gov.ar

Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Rosario)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IRICE-CONICET)