

CAPITULO I

APROXIMACIÓN SOCIO-CULTURAL A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

El modo de producción de la vida material determina los procesos sociales, políticos y espirituales. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino por el contrario, es su ser social lo que determina su conciencia.

(Marx, 1977)

Si somos algo, somos cultura.

(Buendía, 2001)

Introducción

El objetivo básico de la aproximación sociocultural a los procesos de aprendizaje, es elaborar una explicación de dichos procesos que reconozca la relación entre estos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales.

Cuando hablamos de la forma de pensar norteamericana, japonesa o rusa, por ejemplo, o de la mentalidad del siglo XVIII en contraste con la del siglo XX, o del tipo de razonamiento característico del racionalismo burocrático, estamos tratando formas del funcionamiento mental que atañen a una aproximación sociocultural de la mente.

(Wertsch, 1993)

Los humanos son seres de naturaleza social, distinguiéndose unos de otros por las diferentes características de las sociedades a las que pertenecen. Tales aspectos determinan, no sólo físicamente el desarrollo de los sujetos sino que implican una serie de determinantes en el desarrollo intelectual, como los mecanismos por los que realizan sus procesos de aprendizaje. Es decir, superando la postura piagetiana de un

determinismo del aprendizaje ligado a condiciones innatas al desarrollo del propio sujeto; éste queda igualmente influenciado por las condiciones contextuales, ambientales o sociales, más allá de una mera relación conductista entre estímulos y respuesta, en aspectos mucho más complejos y en contextos más amplios, en lo que las sociedades reconocen como *su cultura*.

Los supuestos fundamentales de esta aproximación teórica los encontramos situándonos, por un lado en lo que se trata de describir y explicar, y por el otro, en qué consiste la descripción o explicación apropiada (Wetsch, 1993).

Con respecto al primero, esto es, “*lo que se trata de describir y explicar*”, tradicionalmente han surgido diferentes posturas enfrentadas y contrapuestas. Así, desde la investigación occidental contemporánea, se han interesado por los procesos mentales concebidos como ahistóricos y universales. En contraste, están los trabajos realizados desde la “*Psicología Cultural*”, que ha suscitado un renovado interés en los últimos años, y cuyos planteamientos básicos se basan en la suposición de que:

Las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan la psiquis humana; las consecuencias para la humanidad consisten menos en la unidad psíquica que en las divergencias étnicas en la mente, el self y la emoción.

(Shweder, 1990:1)

Pero las raíces de esta disciplina se remontan a los estudios de Wundt (1916), que promovió la separación de los factores culturales en el conocimiento recurriendo a una distinción entre funciones psicológicas elementales y superiores. Mientras las funciones elementales eran objeto de análisis, controlados y planteados como los de laboratorio, mediante los informes introspectivos de sujetos humanos individuales, la evidencia relativa a las funciones psicológicas superiores debía recogerse a partir

de datos proporcionados por etnólogos, folkloristas y filólogos (Cole, 1984). Puesto que tales evidencias representaban:

[...] productos mentales creados por una comunidad de vida humana y son, por tanto, inexplicables en simples términos de conciencia individual, puesto que presuponen la acción recíproca de muchos. (Wundt, 1916:3)

Ante esta situación, Wertsch (1993) propone que en tanto existen, sin duda, aspectos específicos del funcionamiento mental humano tanto universales como socioculturales, no se trata sencillamente de una elección entre conjuntos de aproximaciones acertadas o equivocadas; consiste más bien en una elección entre dos proyectos de investigación diferentes, y ambas necesitan recibir atención y, si es posible, deben ser integradas.

Con respecto al segundo supuesto, “en qué consiste la descripción o explicación apropiada”, el problema radica no en el enfoque, sino en las unidades de análisis. Donde desde perspectivas socioculturales, las encontramos más en la diversidad que en la uniformidad de los procesos implicados, y un interés por la situación cultural, institucional e histórica de la acción mediada.

Será en la obra de Vygotsky donde se encuentran las vías para reconciliar el estudio de la experiencia culturalmente organizada, con el estudio del conocimiento y el desarrollo cognitivo (Cole, 1984). Como relata Luria (1979), las teorías vygotskianas son planteadas para superar este dualismo emanado de la psicología de Wundt, por lo que el enfoque de partida será aquel que niegue la separación del individuo y su entorno social: se contempla el desarrollo cognitivo como un proceso para adquirir la cultura, y las funciones psicológicas superiores de Wundt, como transformaciones interiorizadas de patrones socialmente predominantes de interacción interpersonal.

Así, el individuo y su entorno quedan intrínsecamente vinculados. El ser humano, en su desarrollo cognitivo, interioriza las normas y procesos de la comunidad en la que se encuentra, fruto de la relación y el papel que ocupa en esta, todo ello normalmente compilado en una “*cultura específica*”.

1. Enfoque Sociocultural del Aprendizaje Académico.

Indagar en los procesos mentales es un reto al que se han aproximado numerosos autores desde diferentes posturas y empleando como herramientas base los distintos campos científicos. Así por ejemplo, anteriores posturas se basaron en las ciencias físicas, apostando por la metáfora del ordenador, u otras en la neurociencia. Pero existen muy pocos trabajos que miren hacia la sociología, antropología y otras ciencias afines, como lo hace la “sociogénesis”, cuya autoría se le reconoce a Vygotsky, aunque la interpretación a la misma es hoy un campo abierto al que se han acercado autores como Wertsch (1979a; 1980; 1985; 1988; 1993), Leontiev (1981), Toulmin (1978), Cole (1984), Luria (1976; 1980), Carretero (1983; 1986), Ramírez (1986; 1988), De Pablos, Rebollo y Lebres (1999), Buendía (1996).

Vygotsky agrupó diferentes ramas del conocimiento en un enfoque común que no separa a los individuos de la situación sociocultural en la que se desenvuelven, esto es, propuso interpretar los eventos individuales desde una perspectiva social.

Pero, tal y como afirma Wertsch (1988), la diversidad de las raíces intelectuales y los intereses de investigación que caracterizaron su carrera conducen a que cualquier intento de comprender la perspectiva de investigación, sea a través de los principales temas que recorren su obra:

- La creencia en el *método genético*² o *evolutivo*. Considera que los procesos psicológicos deben estudiarse en su desarrollo, debido a que su naturaleza se caracteriza por saltos “revolucionarios” más que por incrementos cuantitativos constantes. Y porque los puntos principales del desarrollo, se identifican con los cambios experimentados en la forma de mediación utilizada.

Necesitamos concentrarnos, no en el producto del desarrollo, sino en el proceso mismo mediante el que las formas superiores se constituyen... Plantear una investigación sobre el proceso de desarrollo de un objeto determinado con todas sus fases y cambios –desde el nacimiento hasta la muerte- significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, de manera que “es solamente en movimiento cuando un cuerpo muestra lo que es”. Por ello, el estudio histórico (en el sentido más amplio de la palabra “historia”) del comportamiento no es un aspecto auxiliar del estudio teórico, sino que, más bien, forma su auténtica base..

(Vygotsky, 1986:64-65)

- La tesis de que las *funciones psicológicas superiores*³ de los individuos tienen orígenes sociales. Vygotsky argumenta que no es la naturaleza, sino la sociedad la que, por encima de todo, debe ser considerada como el factor determinante del comportamiento humano (Wertsch, 1988). Y se pregunta cómo la interacción social conduce a un funcionamiento psicológico superior.

² El término “genético” tiene un significado relacionado con los procesos de desarrollo y no refiriéndose a los genes o código genético. Por lo tanto, el concepto de *“método genético o evolutivo”*, desde el punto de vista vygotskiano, no debe identificarse con el desarrollo infantil, sino con el método central de la ciencia psicológica.

³ Vygotsky utiliza el término “superior” en contraposición al de “elemental”, cuando se refiere a las funciones psicológicas. Y lo emplea para separar los fenómenos psicológicos comunes a animales y humanos (elementales), de los específicamente humanos (superiores).

- La argumentación de que los procesos mentales pueden entenderse, solamente, mediante la comprensión de *los instrumentos y signos que actúan de mediadores*. La concepción vygotskiana de la naturaleza social de los procesos psicológicos superiores presupone la existencia de herramientas psicológicas o signos, que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y de los demás.

Estos postulados, no se pueden considerar desconectados unos de otros, sino que se encuentran interrelacionados, ya que entre otras razones, el enfoque que generan es fruto de una evolución, desde una argumentación sobre los elementos mediacionales basada en la psicofisiología pavloviana a otra basada en el énfasis sobre el significado y la naturaleza comunicativa de los signos.

El pensamiento de Vysotsky sobre el dominio concreto de la historia sociocultural, no se puede considerar aislado, sino que refleja la influencia de otros teóricos del momento, por ejemplo Levy-Bruhl (1910, 1923), que estaban interesados en lo que distingue a las funciones mentales, de los “primitivos”, de las de los individuos de las sociedades modernas.

Aunque el enfoque sociocultural, se ha atribuido casi en su totalidad a la figura de Vygotsky, hay que destacar que coincidiendo el énfasis puesto en la acción del contexto, existen otros autores, como es el caso de Bajtín⁴, que reconocen el *significado del habla* como inherentemente situado en un contexto sociocultural, esto es, se encuentra ligado a los escenarios históricos, culturales e institucionales.

Para este autor, existen dos tipos de discursos, el “autoritario” y el “internamente persuasivo”. El primero lo identificó con los textos de

⁴ Es etiquetado como semiólogo, entendiendo la semiótica con la definición propuesta por Ivanov (1974:237), el cual reconoce a la “semiótica actual” como aquella en la que “*lo más importante*”

carácter político, religioso y moral, así como también con la palabra de “padres y maestros”, considerándolo como inhabilitado para poner en contacto con otras voces y lenguajes sociales; no puede ser representado, sólo es transmitido. Sin embargo, en contraposición de este “la palabra internamente persuasiva es en parte nuestra y en parte de otro”, y permite la interanimación dialógica; interactiva, dinámica y abierta, de modo que en cada uno de los contextos que dialogiza puede revelar siempre nuevas formas de significar (Wertsch, 1993).

Con ambas definiciones determina que la comunicación como transmisión no puede explicar adecuadamente muchos de los procesos individuales y sociales, sin embargo, la dinámica del dialogismo si logra explicar aquellos procesos a los que no llega la primera. Pero esto no constituye un dualismo, sino los textos generalmente cumplen simultáneamente diferentes funciones⁵. Por lo que, para que la comunicación tenga lugar, se debe escuchar siempre lo que el hablante dice; pero lo que el hablante dice no genera mecánicamente una interpretación exclusiva, sino que está vinculada a los contextos culturales que sirven para establecer cuál de las dos funciones ha de prevalecer en cada momento.

Esas aportaciones son realmente importantes en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, y más concretamente en la relación profesorado-alumnado; cuyo elemento de conexión es la comunicación, y el conocimiento de las funciones que esta desempeña es determinante en la resolución de posibles problemas generados por tomar dicha relación, una u otra dirección.

Dice Holquist (1981:164), a este respecto, que los usuarios del lenguaje “alquilan” el significado. Esta metáfora asume que el significado está

para comprender el significado no es el signo, sino el enunciado completo en cuya composición entra el signo”.

⁵ La idea de funciones se le atribuye a Lotman, pero al estar fuertemente ligadas a la distinción de Bajtín entre ambos discursos, se las considera parte de un mismo discurso.

siempre basado en la vida grupal, lo cual es propio de la orientación colectivista de la cultura rusa, de la que surge. En contraste con el individualismo y el atomismo, que le presuponen al significado, las teorías occidentales, y más específicamente la tradición angloamericana (Wertsch, 1993).

Quizás el contraste entre ambas tradiciones radica en la influencia de las ideas marxistas en los postulados soviéticos, ya que el análisis de los mismos sugieren que textos marxistas, como “*Tesis sobre Feuerbach*” o “*El Capital: una crítica a la economía política*”, desempeñaron un importante papel en el origen de sus propuestas de este enfoque “sociohistórico” o “histórico-cultural”⁶.

En cierta medida ambos planteamientos se convierten en las dos caras de una misma moneda o en dos vías de explicación de un mismo objeto de estudio. Mientras las teorías de origen europeo-occidental y tradición neoliberal, buscan la explicación del desarrollo del ser humano en una evolución personal individualizada; las de tradición marxista, propias de países europeos orientales, dirigen estas explicaciones hacia su modelo cultural, basado en un desarrollo social y comunitario.

2. Teorías que fundamentan la Perspectiva Sociocultural del Aprendizaje Académico.

Al hablar de las teorías que fundamentan la perspectiva sociocultural del aprendizaje académico, se ha de tener en consideración que si bien son identificadas como interaccionistas y muy próximas al cognitivismo, poseen un elemento que las diferencian: *la cultura*.

6 En la [antigua] Unión Soviética se etiqueta como “sociohistórico” o “histórico-cultural” (Smirnov, 1975 cit. por Wertsch, 1993).

Este aspecto es el principal ingrediente de aquellos que entienden el aprendizaje no sólo basado en los elementos ambientales (*estímulos*, en el conductismo), o en el propio individuo (*procesos internos*, en el cognitivismo), sino que además, todo esto se encuentra *mediado* por el contexto sociocultural que lo determina. Es así como Vygotsky, considera al aprendizaje académico, y lo ha reflejado en sus postulados caracterizados por su modernidad y aplicabilidad a los problemas educativos actuales.

Las aportaciones de este autor, tal y como lo reflejan sus textos –por ejemplo la introducción realizada a la monografía *“Ensayos sobre el desarrollo de la conducta: el mono, el hombre primitivo, el niño”* (1930)-, caracteriza sus tres grandes campos temáticos; la filogénesis, la historia sociocultural y la ontogénesis.

Estos tres momentos son síntomas de nuevas etapas en la evolución de la conducta, e indican un cambio en el tipo del desarrollo mismo. Así, en las tres instancias hemos elegido puntos decisivos o etapas críticas en el desarrollo de la conducta. Pensamos que el punto decisivo o el momento crítico en la conducta de los monos es el uso de herramientas; en la conducta del hombre primitivo es el trabajo y el uso de signos psicológicos; en la conducta del niño es la bifurcación de las líneas de desarrollo en un desarrollo natural-psicológico y otro cultural-psicológico.

Rompiendo así, con otras teorías del aprendizaje, como son las de la escuela de Ginebra (Piaget) o la de la Gestalt (Köhler, Koffka, Guillaume), para las que los aspectos sociológicos y culturales generalmente son invisibles.

No obstante hay que destacar que ambas ejercen cierta influencia en los estudios realizados por Vygotsky, pero a su vez reciben críticas como la realizada a las obras de Koffka, argumentado que la Psicología de la Gestalt representa un avance con respecto al mecanicismo atomístico de las anteriores teorías estímulo-respuesta, pero que algunas de sus propuestas habían caído en el error de invocar una teoría que se apoya

sólo en el factor evolutivo y en un único conjunto de los principios explicativos, esto es la noción de *estructura o gestalt*, olvidándose de las diferencias individuales.

A partir de las reflexiones a los postulados de sus predecesores, se constituye la teoría vygotskiana del aprendizaje. Esta es considerada como una variante de un enfoque de tipo organicista (Barca y Nuñez, 1994), aunque esto no supone una negación al aprendizaje asociativo, pero sí lo considera como un mecanismo insuficiente para dar cuenta, *por sí mismo*, de cómo ocurre el aprendizaje en general.

Para superar esta debilidad, Vygotsky propone el aprendizaje basado en la *actividad*, frente al puro asociacionismo, pues no se trata sólo de responder a los estímulos, sino que es necesario actuar sobre ellos de modo intencionado, transformándolos. Lo que le lleva a explicar y comprender cómo se produce el hecho de aprender, considerando dos aspectos esenciales y específicos de la conducta humana: la actividad instrumental y la interacción social.

Siguiendo la interpretación que Del Río (1986:8) realiza a estos dos aspectos propuestos por esta perspectiva, quedando patentes en la idea que Vygotsky tiene del desarrollo del hombre:

El hombre recurre desde que es tal hombre - o mejor, eso es precisamente lo que le hace hombre- a trancas con la situación: utiliza instrumentos u objetos ajenos a ella para extender su capacidad de acción. [...] Mediante los instrumentos, el sujeto genera un contexto intermedio entre la realidad y su acción que le permite objetivar ésta, considerarla como un objeto, despegándose del entorno y pasando de un esquema de reacción estímulo-respuesta a un esquema de mediación en que el sujeto puede lograr el control de la conexión establecida.

De este modo, el sujeto no se limita a responder a los estímulos de modo reactivo/pasivo, ante su presencia, o de modo meramente reflejo o

mecánico, sino que actúa sobre los mismos; adquiere el dominio del mundo y del papel de sus instrumentos, físicos y semióticos, gracias a la interacción social regulada instrumentalmente mediante objetos o signos.

Este proceso de transformación del medio a través del uso de mediadores, es a lo que Vygotsky denomina *actividad*. Pero ¿a qué considera como mediador?, pues a las herramientas y signos/símbolos, que actúan sobre los estímulos directamente y sobre el propio sujeto, modificándolo.

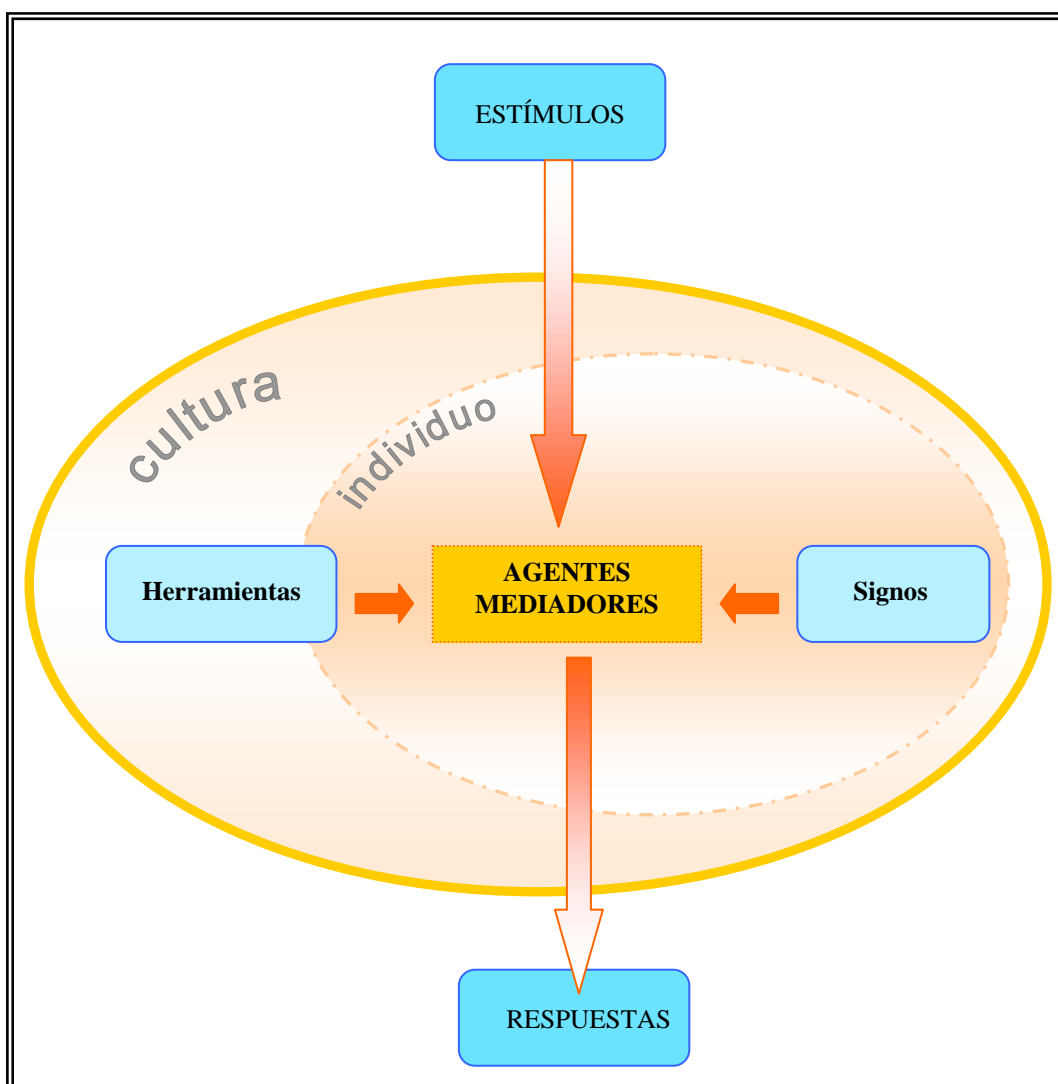


Figura 1: El proceso de transformación del medio para Vygotsky. Adaptación ampliada del esquema propuesto por Barca y Nuñez (1994).

Los primeros, modifica el estímulo, y como consecuencia, el sujeto no actúa de modo mecánico sobre los estímulos desprovisto de su conocimiento, experiencia, creencias, memoria o lenguaje sino, que se vale de todos estos procesos para actuar sobre el mismo. Es decir, está empleando un instrumento, al que se le reconoce como cultura, que proporciona al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno, adaptándose activamente a él (Pozo, 1989).

Sin embargo, los signos/símbolos, son instrumentos que podrían ser llamados de segundo orden, ya que actúan sobre la interacción de la persona con su entorno. Dice Barca y Núñez (1994), que este tipo de instrumento mediador hay que buscarlo en el hecho de que la cultura está constituida fundamentalmente por sistemas de signos o símbolos que median en nuestras acciones y que son fruto de estímulos previos ya mediados por el primer tipo de instrumentos.

El *signo* debía interpretarse como un instrumento y, como tal, analizarse a la luz del método sociohistórico; el monólogo o el habla interna⁷, como la proyección privada del diálogo, un hecho social y psicológico a la vez (Ramírez, 1988).

La vida mental debe ser estudiada como lo que realmente es: la expresión privada de la vida social (Vygotsky cit. por Ramírez, 1988:9)

En palabras de Vygotsky (1979:91), la diferencia entre ambos instrumentos queda clara:

La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe

⁷ El término de “*habla interna*” lo toma del de “*lenguaje egocéntrico*” de Piaget. Y así se lo reconoce Vygotsky cuando resalta el “indiscutible y enorme mérito” a su explicación del lenguaje egocéntrico, pero que difiere en cuestiones de función y destino de la misma.

acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo, por consiguiente, está internamente orientado.

En la teoría del aprendizaje vygotskiana, por lo tanto, la cultura es el primer elemento clave en el proceso de aprendizaje y los signos son los mediadores que modifican al sujeto. Siendo estos últimos los que tienen mayor interés para el aprendizaje académico, porque focalizan en los sistemas de signos que están constituidos por conceptos y estructuras organizadas de conceptos y que para su adquisición y asimilación, el sujeto deberá desplegar un tipo de actividad interna. Este tipo de actividad interna, surge del propio sujeto que aprende para establecer relaciones entre los nuevos contenidos de aprendizaje y los elementos ya disponibles en la estructura cognoscitiva que ya tiene (Coll, 1986).

Estamos ante lo que se denomina *teoría de la actividad de Vygotsky*, la cual ha sido formulada, tal y como apunta Wertsch (1988), por uno de sus discípulos, Leontiev, al que se reconoce como responsable de la formulación general de su teoría de la actividad, en la que se distinguen tres niveles de análisis:

- a) La *actividad* que está siempre en función de motivaciones, y se define por los contextos delimitados socioculturalmente en los que tiene lugar el funcionamiento humano. Su principal característica es que no se encuentra determinada ni circunscrita por el contexto físico o perceptivo en el que se desenvuelven los seres humanos, o lo que es lo mismo, límites geopolíticos.
- b) El segundo nivel de análisis, se centra en la unidad de análisis denominada *acción* y dirigida hacia un *objetivo*. Esto implica

delimitar la actividad humana a un determinado contexto definido socioculturalmente.

- c) Y el último nivel, es la *operación* que está relacionada con las condiciones contextuales.

Lo importante de estos niveles de análisis es que los sujetos, en su interacción con el medio social, desencadenan una serie de mecanismos intrapsicológicos e interpsicológicos que le posibilitan no sólo el desarrollo cognitivo a nivel de procesos psicológicos superiores (atención, memoria, pensamiento, solución de tareas complejas, formación de conceptos), sino que es posible que a partir del aprendizaje previo se genere el desarrollo del sujeto.

Toda función en el desarrollo cultural del niño⁸ aparece dos veces. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico. Primero aparece entre personas, como una categoría interpsicológica, y luego dentro del niño, como una categoría intrapsicológica. Esto resulta igualmente válido en relación a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos, y el desarrollo de la voluntad... [Se] sobreentiende que la internalización transforma al proceso mismo, y cambia su estructura y sus funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre personas subyacen en todas las funciones superiores y sus relaciones.

(Vygotsky, 1981b: 163)

Partiendo de la idea de Vygotsky de que “la única buena enseñanza es aquella que se adelanta al desarrollo”, se postula que lo que el sujeto es capaz de hacer en un momento dado con ayuda externa (nivel efectivo de aprendizaje), será capaz de lograrlo por sí mismo posteriormente (zona de desarrollo potencial). De forma literal Vygotsky (1979:133) lo expresa de la siguiente forma:

7 Se considera aquí el concepto de niño como sinónimo de adulto, ya que siguiendo al propio Vygotsky, el concepto de desarrollo no se encuentra acabado con el final de la adolescencia, sino que es válido para toda la vida, ya que a lo largo de ella, en cualquier momento el individuo se puede encontrar con experiencias que modifiquen sus adquisiciones anteriores.

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

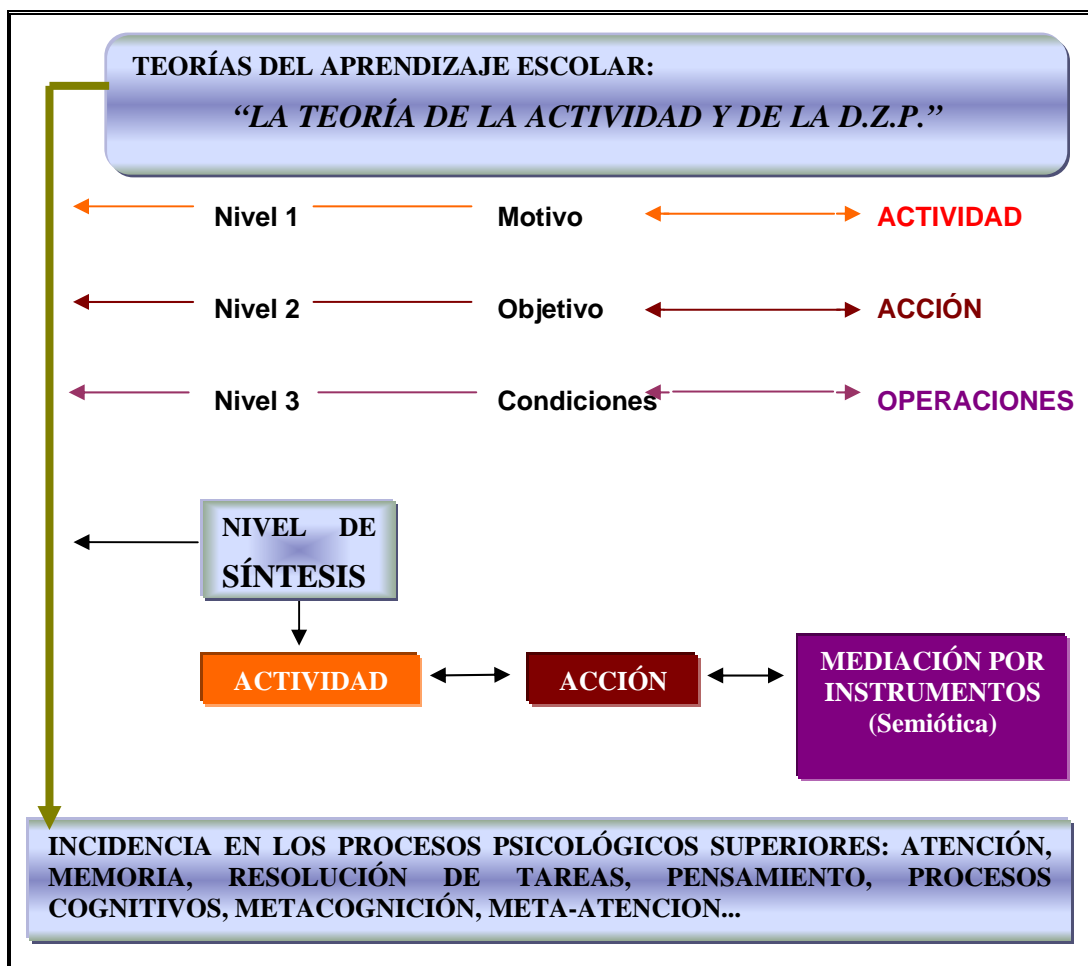


Figura 2: Teorías de la actividad y de la Zona de Desarrollo Próximo. (Barca, 1994)

Trasladando esta conceptualización al ámbito académico, se trataría de que el profesor identifique los conocimientos previos del alumno, y que determine en qué grado es necesario incidir sobre cada nivel de análisis, con el fin de que los alumnos progresen significativamente a lo largo de su proceso educativo.

El profesor desempeña en este proceso la labor de un mediador no sólo entre los contenidos y el alumno, sino que intercambia su experiencia

(que tiene adquirida) con la experiencia en fase de adquisición del alumno, propicia la asimilación de los contenidos, motiva al alumno presentando el material de modo más rico y eficaz posible, hace que se genere el intercambio de experiencias intersubjetivas alumno/alumno y orienta, dirige todo el cúmulo de actividades a realizar en el aula encaminadas a que el alumno vaya construyendo significados, no tanto en el sentido de acumulación de información, sino de que adquiera experiencia para que utilice esa información; es decir, procura que los aprendizajes que se hagan sean *funcionales*, que su conocimiento sea cada vez más válido y eficaz; de alguna manera polivalente, dependiendo de las nuevas situaciones en las que pueda encontrarse el sujeto (Barca y Núñez, 1994).

Este “profesor” será aquel que mantenga un modelo de enseñanza basado en la proyección futura del alumnado, atendiendo y potenciando desde la cultura, los aspectos individuales y colectivos de cada estudiante.

Aquí radica el *aprendizaje eficaz* desde un enfoque socio-cultural, ya que se crean y utilizan las zonas de desarrollo próximo, o lo que es lo mismo, el campo propicio de la acción educativa académica porque se trata de determinar los mediadores que el sujeto puede usar externamente pero que aún no ha internalizado.

Por todo esto, la teoría del aprendizaje propuesta por Vygotsky es de enorme relevancia en el campo educativo actual, ya que sitúa los procesos de aprendizaje en estrecha relación con los procesos instruccionales y socio-culturales, que resulta ser una de las áreas en auge dentro de la investigación en educación. Esto es debido a la multitud de cambios histórico-culturales que se vienen produciendo, como es el caso del proceso de transformación social en poblaciones interculturales que demanda una serie de reformas, y que afectan directamente al

sistema educativo, puesto que no se ha de olvidar que el sistema educativo *“es parte del crecimiento en todos los sistemas sociales, aún cuando su papel varía cuantitativamente de una sociedad a otra”* (Cohen, 1971:21).

3. Aportaciones del Enfoque Sociocultural al estudio de los Procesos de Aprendizaje Académico.

Como ya se apuntó en el apartado anterior, hoy en día los estudios realizados desde una perspectiva sociocultural de los procesos académicos de enseñanza-aprendizaje, están alcanzando un gran auge en el campo científico, pero esto no siempre fue así.

En un primer momento, la extensión de los preceptos de la escuela sociocultural (soviética, americana y la europea occidental) a las actividades cognitivas reales en otras culturas, se debilitó por su incapacidad para abordar correctamente los contextos reales de actividad descubiertos en la cultura huésped, proponiendo como sustitutas las tareas propias que constituían una muestra de las propias actividades (Cole, 1984). Sin embargo, desde el campo de la antropología cultural, sí que se logró superar esta crítica, de modo que partiendo de los supuestos básicos de la teoría sociocultural, supieron dar ejemplos de la utilidad de su entramado conceptual muy cercanos a los que actualmente se vienen proponiendo desde otros campos del conocimiento.

Un ejemplo de ello lo encontramos en los estudios transculturales sobre la visión prototípica de los conceptos en función de los términos que distintas culturas emplean ante un determinado objeto. Este es el caso de los estudios desarrollados por Berlin y Kay (1969) sobre la utilización de términos para nombrar los colores por individuos de distintas culturas, a los que se les presentaba una serie de parches de colores y

posteriormente se les realizaba una serie de cuestiones relacionadas con dichos colores. Pues bien, una vez concluido el estudio se advirtió de la existencia de acuerdo intercultural en cuáles son los prototipos de los colores, pero no ocurrió lo mismo con los límites de estos. Lo que hace pensar que hay una predisposición biológica del sistema visual humano que aísla ciertas longitudes de onda como los colores más “puros”, pero que aquellas otras categorías limítrofes sin acuerdo intercultural, su definición depende de factores culturales y sociales y no de factores biológicos innatos.

Otro ejemplo lo encontramos en los trabajos de los psicólogos contemporáneos que operan sobre contextos transculturales, El trabajo de Greenfield (1966), sobre los wolof de Senegal, es uno de los más representativos donde se encontraron diferencias significativas entre los niños de las aldeas con unos pocos años de educación y los niños no educados, en toda una diversidad de tareas de clasificación y de razonamiento piagetianas. Al igual que ocurre en las investigaciones realizadas por Cole y Scribner (1971), que han señalado el especial significado de las experiencias de aprendizaje basadas en la escuela, esto es, la existencia de determinados “efectos de la escolarización” a igual nivel, en distintas ámbitos culturales.

Este tipo de estudios, han ofrecido información útil, que a su vez generan una serie de interrogantes sobre la relación entre las formas de organización social, sus valores dominantes, las características de los contextos de aprendizaje que proporcionan y los sistemas de aprendizaje funcional que se desarrollan en ellas.

Actualmente existen numerosos estudios, como lo demuestran los estudios de: Brown y Palincsar (1989), situados en el ámbito de la educación formal; los de Forman (1989, 1992) y Tudge y Rogoff (1995), indagando en la interacción entre iguales; los de Wersch (1994), en el

estudio de las interacciones adulto-niño en situaciones de enseñanza-aprendizaje; o los de De Pablos, Rebollo y Lebres (1999), que exploran las relaciones simétricas (enseñanza recíproca) en el ámbito escolar formal. Todos estos, desarrollados desde el enfoque socio-cultural, tratan de dar respuesta a dichos interrogantes como mecanismo de generación de nuevos hallazgos que ayuden a comprender la naturaleza del aprendizaje y mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje.

