

**LAS BASES CULTURALES DEL
DESARROLLO COGNITIVO.
EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN
EN ESTE CAMPO EN NORTEAMÉRICA**

Barbara Rogoff y Pablo Chavajay



Carlos Jacanamijoy, *Desembocadero amarillo*,
óleo sobre lienzo, 2002

RESUMEN

LAS BASES CULTURALES DEL DESARROLLO COGNITIVO.
EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN ESTE CAMPO EN NORTEAMÉRICA

Este artículo describe la transformación de la investigación en cognición y cultura desde los estudios comparativos transculturales de pruebas psicológicas hasta recientes investigaciones y teorías sobre el pensamiento de la gente en actividades socioculturales. Los autores describen esta transformación, no sólo para aquellos interesados en esta línea particular de investigación, sino también porque los estudios sobre la cognición parecen estar girando alrededor de los mismos problemas que actualmente se abordan en los estudios de cultura y cognición.

RÉSUMÉ

XX
XX

Cet article décrit la transformation de la recherche sur la cognition et la culture depuis les études comparatives transculturelles des épreuves psychologiques jusqu'à des recherches récentes et des théories sur la pensée des gens dans des activités socio-culturelles. Les auteurs décrivent cette transformation, non seulement pour ceux qui s'intéressent à cette ligne particulière de recherche, mais aussi parce que les études sur la cognition semblent tourner autour des mêmes problèmes abordés actuellement par les études de culture et cognition.

ABSTRACT

WHAT'S BECOME OF RESEARCH ON THE CULTURAL BASIS OF COGNITIVE DEVELOPMENT?

This article describes the transformation of the investigation in cognition and culture from transcultural comparative studies of psychological tests to recent investigations and theories on people's way of thinking in sociocultural activities. The authors describe this transformation, not only for those interested in this particular line of investigation, but also because the studies on the cognition seem to be turning around such problems that at the moment approach in the studies of culture and cognition.

PALABRAS CLAVE

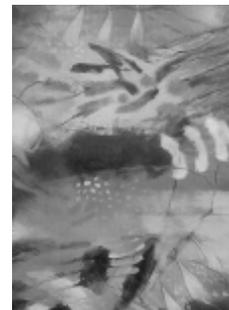
*Cultura y cognición, búsqueda sobre la cognición, los estudios comparativos transculturales.
Culture and cognition, search on the cognition, the comparative studies transculturales.*

LAS BASES CULTURALES DEL DESARROLLO COGNITIVO.

EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN ESTE CAMPO EN NORTEAMÉRICA*

Barbara Rogoff y Pablo Chavajay**

Traducción del inglés: Zayda Sierra***



Este artículo comienza con una síntesis de las aproximaciones que se emplearon durante el apogeo de la investigación transcultural del desarrollo cognitivo en las décadas del sesenta y del setenta del siglo XX. Luego se procede a argumentar que, durante la década del ochenta, ocurrió una transición: el interés se torna hacia los principios teóricos de los estudios del desarrollo y hacia la realización de la investigación en contextos de vida reales. Esta transición estuvo influida por descubrimientos, en la década del setenta, que mostraban relaciones específicas entre los resultados en pruebas o tests y la experiencia cultural, así como la influencia de los escritos teóricos en estudios socioculturales de autores soviéticos. A comienzos de la década del noventa, estas transformaciones empiezan a consolidarse en forma de teorías socioculturales del desarrollo, orientándose la investigación hacia la integración de problemas teórico-prácticos y el uso de métodos tomados de una variedad de disciplinas de las ciencias sociales.

Para sustentar nuestro argumento, primero presentamos un resumen de los hallazgos de las décadas del sesenta y del setenta, haciendo notar el decaimiento de las investigaciones transculturales en desarrollo cognitivo. Luego describimos las influencias teóricas y empíricas que, pensamos, contribuyeron con la transición en el trabajo en cultura y desarrollo cognitivo. Más adelante, hacemos una síntesis de los desarrollos recientes en las teorías e investigaciones socioculturales, apoyando este recuento con un seguimiento a la trayectoria de un número de investigadores y escolares quienes han estado activos a través de las tres décadas, así como a colegas de varias disciplinas cuyas raíces son diferentes de la psicología transcultural. Finalmente, tratamos de abstraer los aspectos teóricos e investigativos más comunes que corrientemente emergen de los estudios en desarrollo cultural y cognitivo desde una perspectiva sociocultural.

* Este artículo fue inicialmente publicado como "What's Become of Research on the Cultural Basis of Cognitive Development?", *American Psychologist*, (oct.), 1995, pp. 895-877.

** Universidad de California, Santa Cruz, Estados Unidos

*** Profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Doctorada en Educational Psychology in Gifted and Creative Studies. University of Georgia, Estados Unidos. Profesora titular de la Universidad de Antioquia. Coordinadora del Grupo de Investigación Diverser.

E-mail: sierrazayda@yahoo.com

LA COMPARACIÓN DE PRUEBAS COGNITIVAS: LA PSICOLOGÍA TRANSCULTURAL ANTERIOR A Y DURANTE LA DÉCADA DEL SETENTA

La psicología transcultural, antes de y durante la década del setenta, estuvo caracterizada por aquellos estudios interesados en explorar qué sucedería si pruebas cognitivas desarrolladas en Europa y Estados Unidos fueran utilizadas en otros escenarios culturales. Gran parte de estos estudios consistieron en la mera traducción y aplicación de sus procedimientos en sitios lejanos. Sin embargo, algunas conclusiones importantes pudieron derivarse de este trabajo. Una de ellas fue que la mayor parte de estas pruebas, que en la época se asumían como universales, fueron cuestionadas por investigadores que observaron que aquella gente que respondía pobremente a las pruebas cognitivas en el laboratorio podía ser observada pensando de manera extraordinaria en su vida diaria.

Otra conclusión fue que muchas de las observaciones sobre habilidades cognitivas estaban alineadas hacia las habilidades y el discurso escolar formal occidental de un modo tal que los investigadores europeos y norteamericanos no habían notado. La institución escolar o la escolaridad vino entonces a llamar la atención de los investigadores como clave para comprender la clase de ejecuciones que ellos

le pedían a los niños y las niñas hacer al momento de realizar estudios sobre el desarrollo cognitivo.¹ Los estudios transculturales en naciones en las cuales la escolaridad no era obligatoria presentaron gran variación respecto a las personas con distintos niveles de escolaridad y repetidamente encontraron correlaciones entre la extensión de ésta y la capacidad de ejecutar la clase de pruebas cognitivas que se estaban usando.

La relación de las pruebas cognitivas con la escolaridad era difícil de determinar para los investigadores antes de los estudios culturales, puesto que la mayor parte de los estudios de esta época se habían llevado a cabo en naciones en las cuales la escolaridad era obligatoria. Al no posibilitarse el contraste con niños y niñas exentos de esta experiencia, los investigadores la asumieron por supuesta y explicaron las diferencias de edades en las pruebas cognitivas en términos de maduración, ignorando la influencia ejercida por la cantidad de escolaridad en niños y niñas de distintas edades.

Para señalar los hallazgos en algunas de las pruebas más comúnmente usadas y cómo éstos llevaron a las conclusiones que cuestionaron la generalización, y para apuntar hacia la relación entre pruebas y escolaridad, describiremos los estudios transculturales que antes de y durante la década del setenta se centraron en conceptos piagetanos, tareas de clasificación, problemas lógicos y pruebas de memoria.

1 El rol de muchas otras instituciones (por ejemplo, la religión, el sistema económico y la familia) en la cognición y el desarrollo pudiera explorarse más provechosamente. Sin embargo, la escuela parece estar particularmente cerrada respecto a las ejecuciones o realizaciones que se han usado en las pruebas cognitivas, y estos hallazgos llamaron la atención hacia las relaciones, tan a menudo ignoradas, entre la escuela y las pruebas cognitivas. Aunque la escuela no es una institución homogénea, las investigaciones antes de y durante la década del setenta que examinaron la relación entre la escuela y la ejecución en pruebas cognitivas, rara vez consideraron las variaciones en las prácticas escolares. La consistencia en los hallazgos podría referirse al hecho de que en muchas naciones, la escuela formal es una institución derivada de las prácticas escolares europeas y norteamericanas, con algunos aspectos comunes a través del tiempo y el espacio. Investigaciones posteriores han empezado a prestarle más atención a las variaciones de lo que realmente sucede en las escuelas, incluyendo la escolarización de origen indígena (Akinnaso, 1992).

PIAGET ALREDEDOR DEL MUNDO

Una vasta tarea interpretativa se desplegó en Estados Unidos para examinar empíricamente algunas de las ideas de Piaget durante las décadas del sesenta y del setenta. El propio interés de Piaget en los procesos de desarrollo intelectual de los niños como una manera de comprender el cambio de las ideas científicas en el tiempo, excluía el interés en la variación cultural. Sin embargo, cuando los investigadores comenzaron a examinar las pruebas piagetanas en otros contextos culturales, encontraron que la cultura se relacionaba con los conceptos piagetanos de una manera tal que llevó a Piaget a revisar su posición respecto a la generalidad del estadio de las operaciones formales y despertaron el interés hacia el rol de la familiaridad en el pensamiento operatorio concreto.

La gente en muchas culturas parecía no “alcanzar” el estadio operatorio formal sin una escolaridad extensiva (Ashton, 1975; Goodnow, 1962; Laurendeau-Bendavid, 1977; Super, 1979). Estas observaciones llevaron a Piaget (1972) a concluir que la adquisición de las operaciones formales estaba ligado a las experiencias de la gente y a la clase específica de pensamiento científico que se enfocara en este estadio (como el de las clases de ciencias a finales de la secundaria) y no que fuese independiente de la cultura o de un saber específico. Así, Piaget se retractó de declarar los estadios como universales, para afirmar que este cuarto estadio era culturalmente variable, una vez que la investigación cultural llamó la atención sobre lo problemático de asumir los estadios piagetanos como generales y libres de contexto.

La investigación sobre operaciones concretas alrededor del mundo condujo a hallazgos más variados (Dasen, 1977; Rogoff, 1981). Aunque en la mayoría de las comunidades la gente era capaz de “conservar” en pruebas de conservación, la edad en que lo hacían era frecuentemente mucho más tarde de lo observado en

Ginebra (Greenfield, 1966; Kelly, 1977; Laurendeau-Bendavid, 1977; Okonji, 1971; Page, 1973; Philp y Kelly, 1974; Stevenson, Parker, Wilkinson, Bonneavux y Gonzáles, 1978), lo cual llevó a inferir retardo en el desarrollo. Sin embargo, en otros estudios no se encontraron diferencias entre poblaciones escolarizadas y no escolarizadas o se encontraron ventajas en la gente que no había atendido la escuela (Armah y Arnold, 1977; Kiminyo, 1977; Nyiti, 1976; Strauss, Ankori, Orpaz y Stavy, 1977). En al menos un estudio, algunas formas de escolaridad llevaron a ejecuciones más pobres, con niños y niñas puestos aparte de sus actividades cotidianas sobre las cuales —de no haber sido escolarizados— pudieron haber basado sus juicios más correctamente (Goodnow, 1962).

Una interpretación sobre la variabilidad de hallazgos en las pruebas piagetanas y el efecto de la escolaridad en sí misma tuvo que ver con la familiaridad con los materiales y los conceptos (Irwin y McLaughlin, 1970; Irwin, Schafer y Feiden, 1974; Kelly, 1977; Price-Williams, Gordon y Ramírez, 1969). Por ejemplo, Greenfield y Childs (1977a) no encontraron diferencias entre grupos escolarizados y no escolarizados a través de entrevistas con niños y niñas de Zinacanteco (México) respecto al pensamiento relacional considerando sus propios lazos de parentesco. Claras tendencias evolutivas se presentaron en ambos niños y niñas escolarizados y no escolarizados, respecto a la comprensión de los términos de parentesco desde la propia perspectiva (egocentrismo), la comprensión de los términos de parentesco que involucran relaciones recíprocas entre dos o más hermanos (reciprocidad), y la comprensión de los términos de parentesco desde dos puntos de vista, aun cuando uno es parte personal de él (reversibilidad).

Las relaciones entre la escolaridad y las pruebas piagetanas de conservación eran desiguales, apareciendo en unos estudios, mas no en otros. Cole concluyó lo siguiente acerca de

las variaciones situacionales en la relación entre escolaridad y ejecución en pruebas operacionales concretas:

Creo que es sensible concluir que el pensamiento operatorio concreto no es influenciado por la escolaridad, lo que es influenciado es la habilidad del sujeto para comprender el lenguaje de la situación de prueba y los presupuestos de la prueba en sí misma (1990: 99).

En las pruebas de clasificación, pensamiento lógico y memoria, que se presentan en la sección siguiente, la relación con la escolaridad formal fue consistente; sin embargo, la explicación parece residir todavía en una comprensión de los formatos y actividades comunes a la escolaridad y las pruebas cognitivas, más que a alguna suerte de impacto en el pensamiento.

PRUEBAS DE CLASIFICACIÓN

Un hallazgo común en el trabajo transcultural fue que, en vez de clasificar los elementos de la prueba en categorías taxonómicas (por ejemplo, poniendo animales en un grupo, frutas en otro, y utensilios en otro), lo cual es característico de los adultos en las naciones occidentales, los adultos de otras naciones organizaban los elementos en grupos funcionales (por ejemplo, poniendo un azadón con una patata, pues un azadón se usa para desenterrar una patata). En especial, si los sujetos no tenían mucha escolaridad, ellos organizaban las cosas de acuerdo a su función, más que de acuerdo a sus categorías taxonómicas (Cole, Gay, Glick y Sharp, 1971; Hall, 1972; Luria, 1976; Scribner, 1974; Sharp y Cole, 1972; Sharp, Cole y Lave, 1979), y también eran menos dados a ofrecer una razón para sus agrupaciones cuando se les pedía explicar su clasificación.

A medida que los investigadores se interesaron en la historia de la escuela (véase Cole, 1990), notaron que una de las funciones de la escolaridad y la capacidad de leer y escribir tempranas era la de agrupar cosas de acuerdo a categorías taxonómicas. En un recuento

de los usos y desarrollo histórico de la capacidad de leer y escribir, Goody sostuvo que la escritura “es una herramienta, un amplificador, un aparato facilitador [...] que estimula la reflexión y la organización de la información” (1977: 109). Usando ilustraciones de registros de escritos tempranos, Goody sugirió que el hacer listas es algo que depende de la escritura y que la comparación, clasificación y organización jerárquica de artículos se facilita enormemente por su organización espacial en una lista. Este autor propuso que clasificar la información en categorías y recordar listas de elementos son habilidades que se derivan de la capacidad de leer y escribir.

PRUEBAS LÓGICAS

La tarea prototípica para probar el pensamiento lógico ha sido la de tratar con silogismos lógicos, como aquellos usados durante la década del treinta por Luria (1976) con adultos de Asia Central, para indagar la relación de la lectoescritura y la escolaridad con la capacidad de deducción e inferencia sin apoyo en experiencias directas. En el ejemplo siguiente, un campesino analfabeta de Asia Central no trató el silogismo como si las premisas constituyeran una lógica relación que permitieran hacer una inferencia:

[Silogismo] En el norte lejano, donde hay nieve, todos los osos son blancos. Novaya Zemlya está en el norte lejano y allí siempre hay nieve. ¿De qué color son los osos allí?

. . . “Nosotros siempre hablamos sólo de lo que vemos; no hablamos acerca de lo que no hemos visto”.

[E:] Pero ¿qué acerca de lo que mis palabras implican? Se repite el silogismo.

“Bueno, es como esto: nuestro tsar no es como el de Uds. y el de Uds. no es como el nuestro. Tus palabras sólo pueden ser respondidas por alguien que estuvo allí, y si una persona no estuvo allí no puede decir nada con base en tus palabras”.

[E:] ... Pero con base en mis palabras —en el norte, donde siempre hay nieve, los osos son blan-

cos—, ¿puedes suponer que clase de osos hay en Novaya Zemlya?

“Si un hombre tuviera sesenta u ochenta años y hubiera visto un oso blanco y te lo hubiera contado, se le podría creer, pero yo nunca he visto uno, por lo tanto no lo puedo decir. Esta es mi última palabra. Aquellos que lo vieron lo pueden contar, y aquellos que no, ino pueden decir nada! (En este momento un hombre joven dijo: “De tus palabras, significa que los osos allí son blancos”).

[E:] Bueno, ¿cuál de Uds. está en lo cierto?

“Lo que el gallo sabe hacer, él lo hace. Lo que yo se, lo digo, iy no se hable más del asunto!”.

Cuando se les solicitó hacer inferencias con base en las premisas de los silogismos, los participantes alfabetas de Luria (1976) resolvían los problemas de la manera deseada, pero muchos de los participantes analfabetas se rehusaron, no aceptando que la premisa mayor fuera determinada y protestando que ellos “sólo podían juzgar lo que habían visto” o “no querían mentir”. (Este modelo ha sido replicado en otros lugares por Cole, Gay, Glick y Sharp, 1971; Fobih, 1979; Scribner, 1975; 1977; y Sharp, Cole y Lave, 1979. Para un seguimiento muy interesante de esta línea de trabajo, véase Tulviste, 1991).

En el ejemplo, el campesino y el experimentador parecen estar en desacuerdo acerca de la clase de evidencia que uno debiera aceptar como verdad. El campesino insistía en que la verdad se debiera basar en el conocimiento de primera mano, o tal vez en la palabra de una persona de confianza y experimentada, mientras que el experimentador intentaba inducir al campesino a jugar un juego que implicaba examinar sólo el valor de la verdad de las palabras. El campesino analfabeta argüía que él no había visto personalmente el evento, por tanto, no tenía una evidencia adecuada, y daba a entender que no pensaba que el experimentador tampoco tuviera una eviden-

cia adecuada. Cuando el hombre joven, quien tenía algo de escolaridad, entró en la conversación e hizo una conclusión con base en las premisas no verificadas del problema, el hombre analfabeta básicamente dijo que no era asunto del joven entrar a sacar conclusiones, así éste considerara que esto era de su incumbencia. El analfabeta estaba razonando de manera bastante abstracta respecto a lo que uno puede usar como evidencia.

Luria (1976) observó que el razonamiento y la deducción de los sujetos no alfabetas seguían reglas cuando se enfrentaban a experiencias inmediatas prácticas, haciendo juicios excelentes y formulando todas las conclusiones implicadas. Scribner (1975; 1976) sostuvo que la negativa de las personas analfabetas para tratar silogismos como problemas lógicos no debiera confundirse con el fracaso de pensar hipotéticamente. Esta autora cita a un hombre usando el método hipotético para explicar sus razones de porqué no era capaz de responder la pregunta: “Si tu conoces una persona, y una pregunta viene acerca de ella, tu eres capaz de responder”. El razonaba hipotéticamente acerca de la situación práctica de rehusar la posibilidad de razonar hipotéticamente sobre información de la cual él no tenía ninguna experiencia.

Cuando individuos analfabetas se enfrentaban a un problema como una unidad lógica autocontenida, mostraron la misma capacidad lógica de los sujetos alfabetas. Cuando Cole *et al.* (1971) cambiaron el formato del problema de tal manera que los sujetos simplemente evaluaran la verdad de las conclusiones planteadas por el experimentador con base en las premisas, los sujetos no escolarizados tenían mucha menor dificultad que cuando ellos tenían que plantear las conclusiones con base en las premisas. Cuando las conclusiones eran proporcionadas por el experimentador, los sujetos se mostraron dispuestos a considerar si las premisas hipotéticas y la conclusión correspondían lógicamente.

Los silogismos verbales representan un lenguaje especializado, que difiere de otros géneros, y que llega a manejarse fácilmente con práctica y con un entendimiento de la forma especializada de esta clase de problema (Scribner, 1977). En la escuela, la gente se va familiarizando con el género a través de experiencias con problemas relato y otros problemas verbales en los cuales la respuesta debe derivarse de las relaciones presentadas en el problema. Se espera de ellos que no cuestionen la verdad de las premisas, pero que respondan con base en los "hechos" establecidos. Estar dispuesto a razonar con base en premisas que uno no puede verificar es característico de la escuela y de los procesos de aprender a leer y a escribir.

PRUEBAS DE MEMORIA

En las décadas del sesenta y del setenta, una de los principales tipos de pruebas de memoria que se usara era la de recuento libre. En el recuento libre y muchas otras pruebas de memoria, se les presenta a los participantes de la investigación listas de piezas de información sin relación unas con otras (tales como palabras) que pueden recordarse más completamente si ellos aplican alguna estrategia (como repaso, categorización, o conexiones elaboradas entre los ítems de la prueba) para coordinar los ítems. Las personas sin escolaridad tienen dificultad con tales pruebas de memoria y a menudo no usan estrategias espontáneamente para organizar tales listas (Cole *et al.*, 1971; Cole y Scribner, 1977; Scribner, 1974).

Las primeras conclusiones de las observaciones sobre pobre recuento y bajo uso de estrategias se enfocaron hacia la habilidad memorística de los sujetos. Pero otras evidencias, diferentes a las de la prueba y fuera del laboratorio, sugerían que, en la vida cotidiana, la gente que respondía pobremente en pruebas de libre recuento podía recordar muy bien otras situaciones tales como recordar dónde estaban las cosas o narrativas complicadas.

La observación de que las ejecuciones de pruebas de libre recuento y otras pruebas de memoria estaban estrechamente relacionadas con la extensión de escolaridad que los participantes hubieran experimentado se tornó en objeto de estudio (véase la revisión de Rogoff y Mistry, 1985). En la escuela, la gente tiene demandas y oportunidades especiales para desarrollar el uso de ayudas memorísticas apropiadas para recordar listas de piezas de información aisladas. La facilidad con pruebas que involucren listas de palabras no relacionadas puede resultar de la familiaridad con listas y el sistema clasificatorio (por ejemplo, alfabético o categórico que las listas —producto de los procesos de alfabetización— promueven (Goody, 1977)). Es más, recordar mediante esquemas significativos listas de elementos no organizados puede ser una experiencia no común excepto en la escuela, donde los alumnos frecuentemente tiene que usar estrategias para recordar material que no han entendido.

Mientras que individuos con menos escolaridad pueden tener menos práctica en organizar trozos aislados de información, gente proveniente de cualquier contexto puede tener necesidades similares de recordar información que está entrelazada en un contexto estructurado y requerir el uso de estrategias que incorporen la organización existente, usando relaciones significativas entre ítems como una ayuda para recordar. Con materiales contextualmente organizados, parece haber menos diferencias culturales en la ejecución memorística, así como la mayoría de problemas de memoria para cualquier individuo implica material que está organizado de manera compleja y significativa, más que en listas de elementos que han sido despojados de toda organización. Incluso, pocas diferencias culturales aparecieron en los estudios de memoria para arreglos espaciales o para prosa organizada (Cole y Scribner, 1977; Dube, 1982; Kearins, 1981; Mandler, Scribner, Cole y DeForest, 1980; Neisser, 1982; Rose y Millson, 1970).

En un estudio que examinaba la memoria para la información espacialmente organizada, niños y niñas mayas de Guatemala lo hicieron tan bien como niños y niñas de clase media de Salt Lake City (Rogoff y Waddell, 1982), aunque los niños y las niñas de la comunidad Maya habían tenido dificultades frecuentes con pruebas de libre recuento (Kagan, Klein, Finley, Rogoff y Nolan, 1979). En la prueba organizada contextualmente, cada niño o niña miraba cómo un experimentador colocaba veinte objetos de miniatura familiares tales como carros, animales, muebles, gente y elementos domésticos, en una réplica panorámica de un pueblo que contenía elementos familiares tales como una montaña, un lago, una carretera, casas y árboles. Los veinte objetos se removían de la panorámica y se reintegraban al conjunto de ochenta objetos de los cuales se habían sacado, y después de una breve espera, el niño o la niña reconstruían la escena. Los niños y las niñas mayas lo hicieron un poco mejor que los niños y las niñas de Salt Lake City, tal vez porque éstos a menudo trataban de usar una estrategia (repaso) que funcionaba para las listas de la escuela, pero que era un obstáculo cuando se trataba de aprender algo que estaba contextualmente organizado.

La conclusión para los estudios de memoria, así como para los estudios de lógica y clasificación, es que investigadores o investigadoras no pueden asumir, como lo hicimos antes en la investigación transcultural, que una prueba cognitiva dé cuenta de una habilidad general a través de ejercicios que no estén relacionados con la experiencia de la gente. Los estudios culturales llamaron la atención hacia el hecho de que lo que importa es cómo los investigadores le piden a la gente desplegar su memoria; si preguntamos de una manera que se parezca a lo que se hace en la escuela, desde luego que la gente que tenga más experiencia escolar lo hará mejor. Es una conclusión muy simple, pero que transformó el modo en que los investigadores e investigadoras pensaban sobre la generalidad de las

pruebas cognitivas y sobre su relación hacia experiencias de la gente con una institución tan particular como la escuela.

EVALUANDO LOS ESTUDIOS TRANSCULTURALES DE LA COGNICIÓN

En una revisión de estudios sobre habilidades cognitivas de individuos escolarizados y no escolarizados realizada en 1981, Rogoff concluyó que parecía haber una relación particular entre prácticas escolares y actividades cognitivas específicas (véase también Cole, 1990; Wagner y Spratt, 1987). Individuos escolarizados mostraron una variedad de habilidades cognitivas que estaban en relación con las actividades escolares: la escuela parece fomentar habilidades perceptuales en el uso de convenciones gráficas para representar profundidad en estímulos bidimensionales y en el análisis de modelos bidimensionales. Las personas escolarizadas son más hábiles para recordar deliberadamente piezas de información desconectadas unas con otras, y tienden más que los individuos no escolarizados a emplear espontáneamente estrategias que organicen los ítems no relacionados para poderlos recordar. Los sujetos escolarizados tienden más a organizar los objetos de una prueba de manera taxonómica, poniendo juntos objetos categóricamente similares, mientras que la gente no escolarizada a menudo emplea organizaciones funcionales de objetos que se emplean juntos. La gente escolarizada mostró mayor facilidad en cambiar a dimensiones alternativas de clasificación y en dar explicaciones de las razones de su organización. La escolaridad no parece estar relacionada con el aprendizaje de la regla o con el aprendizaje lógico, en tanto el sujeto haya entendido el problema tal cual el experimentador lo tuviera en mente. Los sujetos no escolarizados parecen preferir, sin embargo, llegar a conclusiones con base en la experiencia, más que contando sólo con la información del problema.

La interpretación de las diferencias en escolaridad encontradas en los estudios anterio-

res a y durante la década del setenta, se enfocó inicialmente hacia la familiaridad con los materiales (y hablarle a los participantes de la investigación en su propia lengua); pero pronto, los investigadores e investigadoras comenzaron a prestarle atención a otros aspectos de la familiaridad, además de los materiales y las palabras. Varios autores distinguieron la familiaridad con los objetos de las relaciones entre cómo los objetos se usan en una prueba y cómo estos objetos y los conceptos que se tratan de probar son usados rutinariamente en la cultura (Cole, Sharp y Lave, 1976; Greenfield, 1974; Lave, 1977). Investigadores e investigadoras comenzaron a estudiar la clase de actividades que la gente hacía en su propia comunidad y cómo ello se relacionaba con lo que quien investigaba estaba tratando que la gente hiciera. Esto implicó comenzar a observar “la cognición cotidiana de la gente” cuando se hacían diseños complicados para el tejido, se calculaba en los intercambios del mercado, se persuadía habilidosamente a otros, o se narraban recuentos históricos complejos (Greenfield y Chiels, 1977b; Saxe, 1988). Por ejemplo, Serpell (1979) encontró que los niños y las niñas de Zambia y de Inglaterra, cuando se les pedía reproducir diseños, lo hacían bien en un medio familiar (modelando con alambre para los niños y las niñas de Zambia, y con lápiz y papel para los niños y las niñas de Inglaterra) y en cambio lo hacían pobremente si el medio no les era familiar (al revés). Los dos grupos lo hicieron igualmente bien cuando reprodujeron los diseños en un medio (arcilla) que les era familiar.

Los investigadores e investigadoras comenzaron a fijarse en la situación de las pruebas en sí mismas. Hasta ese entonces se consideraba libres de contexto a las pruebas cognitivas, las cuales permitían observar las habilidades cognitivas de la gente de manera casi pura. Pero la investigación transcultural cayó en cuenta de la importancia de la familiaridad en la ejecución de una prueba, se comenzó a reflexionar en la familiaridad con la situación de la prueba en sí misma y a relacio-

narla con la experiencia diaria de los participantes de la investigación.

Este autoexamen de la psicología cognitiva de laboratorio se incrementó por las correlaciones tan abrumadoras encontradas entre el rendimiento en muchas clases de pruebas y la cantidad de experiencia de la gente con la escolaridad formal (usualmente importada de las naciones europeas). La relación entre la escolaridad y las habilidades cognitivas pudiera parecer grande, en parte por la histórica dependencia entre pruebas de habilidad intelectual y escolaridad. Como Cole *et al.* (1976) anotaran, las pruebas de inteligencia originales de Binet se basaron en tareas escolares, ya que su objetivo era predecir el rendimiento escolar. Por tanto, no es accidental que las medidas cognitivas estén relacionadas con lo escolar (véase también a Tulviste, 1991).

La extensión de las investigaciones usando pruebas cognitivas con gente proveniente de diferentes comunidades culturales parece haber disminuido cuando los psicólogos culturales comenzaron a examinar la relación entre las suposiciones y prácticas de las pruebas cognitivas y las prácticas cotidianas de las gentes estudiadas. En la década del ochenta, nuevas direcciones proponen examinar habilidades cognitivas que indicaban la existencia de habilidades importantes ligadas a prácticas culturales, más que a habilidades asumidas como generales, tales como pruebas de numeración, lectura y escritura (algunas de las cuales se mencionarán en la sección siguiente), y pruebas de memoria para arreglos espaciales e historias (ya mencionadas).

Informalmente examinamos la idea de que se había dado una decaída desde la década del ochenta en el trabajo empírico relacionado con la aplicación de pruebas cognitivas a culturas diferentes, a la manera de la tradición de dos décadas anteriores, mediante la realización de una extensiva búsqueda usando los Child Development Abstracts, los servicios de búsqueda de PsycInfo, el Social Science Cita-

tion Index y mediante la revisión de revistas tales como el *Journal of Cross-Cultural Psychology*. De 1980 a 1994 (y la mayoría fueron en la primera parte de la década del ochenta), encontramos sólo 18 estudios: 3 que examinaban las habilidades mentales de los niños en pruebas de inteligencia, 1 que usaba la prueba de Matching Familiar Figures, 2 de prueba de libre recuento y memoria visual, 6 que examinaban conceptos piagetanos, 3 estudios sobre percepción profunda y 3 que combinaban varios tipos de pruebas.

Otro indicador de una transformación es el cambio de terminología. Los estudiosos de la cognición en la tradición de las décadas del sesenta y del setenta denominaban su trabajo como *psicología transcultural*;² desde entonces, la mayoría de los investigadores e investigadoras en el área de cultura y cognición denominan su línea de trabajo *psicología cultural*, en algunos casos, o *investigación sociocultural* o *sociohistórica*,³ en otros. (En una sección posterior, le hacemos el seguimiento a la trayectoria de varios investigadores e investigadoras antes de y durante la década del setenta, quienes contribuyeron al trabajo transcultural en cognición y su transformación al presente).

Cubriendo la era de los estudios cognitivos transculturales en psicología, estuvieron varias publicaciones integrativas importantes, entre ellas los seis volúmenes del *Manual de Psicología Transcultural (Handbook of Cross-Cultural Psychology)*, editado por Triandis; véase especialmente Triandis y Heron, 1981, y Triandis y Lonner, 1980), el *Manual de Desa-*

rollo Humano Transcultural (Handbook of Cross-Cultural Human Development), editado por Munroe, Munroe y Whiting, 1981), y *Perspectivas Culturales en el Desarrollo Infantil (Cultural Perspectives on Child Development)*, editado por Wagner y Stevenson, 1982).

La próxima sección describe la naturaleza de la transición en la investigación y la teoría en cultura y cognición en la década del ochenta, cuando el campo le prestó seria atención a los hallazgos de las décadas previas y buscó marcos teóricos más compatibles con lo que se había aprendido.

TIEMPO DE TRANSICIÓN: TEORÍA E INVESTIGACIÓN EN CULTURA Y COGNICIÓN EN LA DÉCADA DEL OCHENTA

A finales de la década del setenta y comienzos de la del ochenta, la evidencia era cada vez mayor respecto a cómo la escolaridad y la capacidad de leer y escribir guardaban una enorme y estrecha relación con el rendimiento en las pruebas cognitivas. Esta perspectiva se sustentaba en estudios sobre las relaciones de prácticas específicas de lectura, escritura y numeración con la ejecución de las pruebas, así como estudios sobre el contexto social interaccional e institucional del ambiente de la prueba en sí mismo. Simultáneamente, la disponibilidad en inglés de los escritos de Vygotsky (especialmente Vysgotsky, 1978), proporcionaron una perspectiva teórica que

2. Todavía están activas líneas de investigación que usan el rótulo *transcultural*, tales como los trabajos publicados en la *Revista de Psicología Transcultural (Journal of Cross-Cultural Psychology)*, hechos por los miembros de su organización madre, la Asociación de Psicología Transcultural (International Association of Cross-Cultural Psychology), cuyo enfoque es especialmente la investigación psicológica social; y el trabajo de la Sociedad de Investigación Transcultural (Society of Cross-Cultural Research), la cual incluye aproximaciones antropológico-psicológicas (véase Gielen, 1994). La revisión que se hace aquí se limita a la línea de trabajo en cultura y cognición.
3. En este artículo usamos simultáneamente las expresiones *sociocultural* o *sociohistórica*. Los términos combinan procesos sociales (por ejemplo, entre individuos o grupos que están en contacto mutuamente) y procesos histórico-culturales en los cuales prácticas y herramientas desarrolladas en generaciones previas permanecen (y son transformadas) por las subsiguientes generaciones.

ayudó a los investigadores en el área de cultura y cognición a examinar y reformular el sistema de presupuestos de este campo. En esta sección haremos una síntesis sobre el florecimiento del interés en las prácticas de lectura, escritura y aritmética básica, la investigación en el contexto social e institucional del ambiente de aplicación de las pruebas, y la influencia de la teoría de Vygotsky.

LECTURA Y ESCRITURA

Olson (1976) sugirió que el intelecto humano no puede separarse de las tecnologías (por ejemplo, escritura, habla y sistemas numéricos) inventados para extender los procesos cognitivos. Él argumentaba que la gente alfabetizada se volvía muy hábil en la capacidad de examinar afirmaciones aisladas para encontrarles significado lógico (como en el caso de los silogismos) y que los cambios cognitivos observados al inicio de la escolaridad (White, 1965) derivaban de la familiaridad con el desarrollo de la capacidad de leer y escribir los cinco y los siete años de edad. La capacidad de leer y escribir, se afirmaba, fomenta la capacidad de examinar proposiciones por su lógica interna (Goody y Watt, 1968; Olson, 1976); como las declaraciones escritas deben examinarse por su consistencia, y en el caso del ensayo prosa, las declaraciones pueden ser tratadas como si su significado estuviera contenido en el texto en sí mismo, independiente del contexto social del escritor y el lector.

El estudio de los efectos de la capacidad de leer y escribir produjo evidencia de habilidades cognitivas muy específicas. Scribner y Cole (1981) examinaron muy cuidadosamente la relación entre las habilidades cognitivas y distintos tipos de capacidades de leer y escribir, anotando que las mayores especulaciones acerca de la lectoescritura se enfocaban hacia el género del texto ensayo (escritura expositiva). Estos autores estudiaron individuos que diferían en el tipo de lectoescritura practicada, con una muestra de la gente vai de

Liberia. La gente vai ha desarrollado un sistema escrito fonético, ampliamente disponible a lo largo y ancho de la sociedad, el cual consiste de un silabario de doscientos caracteres con un cuerpo común de veinte a cuarenta. La escritura vai es usada para la mayoría de las necesidades personales y públicas (tales como escribir una carta) en las villas y se transmite informalmente por alfabetizadores no profesionales quienes les enseñan a los amigos o familiares por un período de hasta dos meses. También, algunas personas vai son alfabetas en arábigo por sus estudios de textos religiosos en las escuelas tradicionales para aprender el Corán, las cuales enfatizan la memorización y lectura en voz alta, a menudo sin ninguna comprensión del lenguaje. Además, algunos vai son alfabetas en inglés debido a sus estudios en escuelas oficiales de corte occidental.

La escritura vai tiene muchos usos importantes, pero no se enfoca hacia ensayos escritos para el examen de ideas. Por tanto, Scribner y Cole (1981) predijeron que la lectoescritura vai no tendría las consecuencias intelectuales sugeridas como resultantes de una lectoescritura basada en la escuela. Evidentemente, ellos encontraron pocas diferencias entre sujetos alfabetas y no alfabetas en la lengua vai en pruebas lógicas y de clasificación.

En pruebas subsiguientes, Scribner y Cole (1981) relacionaron cuidadosamente habilidades cognitivas específicas con aspectos particulares de los diferentes sistemas de lectoescritura. Por ejemplo, en pruebas comunicativas que requerían la descripción de un juego de mesa en su ausencia, las personas que manejaban el lenguaje vai eran mucho mejores que aquellos que eran analfabetos o manejaban la lectoescritura arábigo. Scribner y Cole esperaban que se diera esta relación, pues las personas alfabetas en vai frecuentemente escriben cartas —una práctica que requiere que la comunicación se lleve a cabo en el texto, no apoyada en otros aspectos del contexto—. Los alfabetas vai eran también más hábiles en la

comprensión de oraciones presentadas sílaba por sílaba a una velocidad lenta; esto es similar a la necesidad de la lectoescritura vai de integrar sílabas en unidades lingüísticas significativas (por ejemplo, palabras), ya que la grafía vai se escribe sin divisiones de palabras. La capacidad lectoescrita del arábigo se asoció con la habilidad de recordar una cadena de palabras en orden, con una palabra añadida a la lista en cada ejercicio, prueba similar al método de aprender el Corán por los alfabetas arábigos.

Los resultados de Scribner y Cole (1981) sugieren que la lectoescritura se relaciona con habilidades cognitivas a través de prácticas específicas insertas en el uso de la lectoescritura. Formas diferentes de escritura (por ejemplo, alfabética, fonémica, y con o sin divisiones de palabras) y géneros literarios (por ejemplo, ensayo en prosa, cartas, historias-problemas, listas y canciones) promueven habilidades cognitivas específicas relacionadas con su uso.

ARITMÉTICA

Estudios sobre la comprensión de operaciones numéricas también revelaron especificidades similares acerca de las relaciones entre prácticas numéricas específicas y la ejecución en pruebas cognitivas. Lave (1977) observó que la experiencia escolar tenía que ver con la habilidad que mostraban sastres de Liberia en el manejo de problemas aritméticos presentados en el formato que se usaba en la escuela, mientras que la experiencia en sastrería tenía que ver con la habilidad de resolver problemas aritméticos presentados en el formato que se usaba en la sastrería; ni la escuela ni la sastrería proporcionaban una habilidad "general" en operaciones numéricas. (Véanse también los estudios sobre actividades aritméticas de la gente de acuerdo a sus experiencias escolares o mercantiles, a partir de la década del noventa: Carraher, Carraher y Schliemann, 1985; Ginsburg, Posner y Russell, 1981; Lancy, 1978; Lave, 1988; Nunes, Schliemann y Carraher, 1993; Posner, 1982; Saxe, 1988).

De manera similar, expertos japoneses muestran específicas pero poderosas consecuencias de su habilidad en el uso del ábaco como una herramienta para las operaciones matemáticas. Ellos son capaces de calcular mentalmente sin un ábaco tan exactamente como con él y a menudo más rápido (Hetano, 1982; Stigler, Barclay y Aiello, 1982), imaginándose problemas de muchos dígitos en un ábaco. El imaginarse la representación de problemas en él aparentemente facilita la habilidad específica de recordar: expertos en el ábaco pueden recordar una serie de quince dígitos, sea hacia adelante o hacia atrás. Sin embargo, la extensión de su memoria para el alfabeto romano o para los nombres de frutas no es diferente de las siete más o menos dos unidades que se ha encontrado para la mayoría de los adultos en pruebas de extensión de memoria. Los procesos involucrados en sus impresionantes operaciones mentales del ábaco están confeccionados para las actividades en las cuales fueron específicamente practicados y aplicados.

Parece que las especificidades de cada práctica (sea escolar, de sastrería o de venta de confites) son inseparables de los procesos cognitivos de los usuarios de cada sistema. Las investigaciones a finales de la década del setenta y comienzos de la del ochenta demostraron la importancia de no suponer la generalidad de la habilidad con base en la experiencia de cualquier práctica particular. También se llamó la atención sobre el rol de los valores y rutinas involucradas en las ejecuciones cognitivas tanto en las situaciones de prueba como fuera de ellas.

LA ORGANIZACIÓN SOCIAL E INSTITUCIONAL DE LAS PRUEBAS COGNITIVAS

Goodnow (1976) propuso que muchas de las diferencias entre grupos culturales en la ejecución de pruebas cognitivas comunes se debe en gran medida a las variables interpretaciones acerca de cuál es el problema a resolver en la prueba y a los diferentes valores que de-

finen los métodos “más apropiados” de solución. Por ejemplo, la rapidez en la resolución de problemas puede ser vista como positiva o negativa; unos pobladores de Uganda asocian la inteligencia a adjetivos tales como *despacio*, *cuidadoso* y *activo*, mientras que maestros ugandeses y grupos occidentalizados asocian inteligencia a la palabra *rapidez* (Wober, 1972). En algunas comunidades, la ejecución de una habilidad antes de que ésta haya sido consolidada (como en un examen) puede considerarse como una parte importante en el proceso de aprendizaje, pero se considera inapropiada en otros contextos (Cazden y John, 1971).

Lo apropiado de tratar una prueba cognitiva como si fuese un rompecabezas intelectual autosuficiente, independiente del contexto social, varía entre comunidades (Goodnow, 1976). Concepciones populares sobre la inteligencia en grupos de clase media de Estados Unidos difieren de las de otros grupos en que valoran la inteligencia técnica como distinta de las habilidades sociales y emocionales (Lutz y LeVine, 1982). En la mayoría de las escuelas occidentales, depender de un compañero para ayudarse a uno mismo puede considerarse como fraude, mientras en situaciones cotidianas, en muchos escenarios culturales, no emplear la asistencia de un compañero puede ser considerado como locura o egoísmo.

La distinción entre habilidades técnicas y sociales desde la perspectiva de la clase media euronorteamericana contrasta con el juicio de los adultos de algunos grupos africanos que definen la inteligencia infantil en ambos términos de capacidad para enfrentar situaciones específicas y responsabilidad social (Serpell, 1977, 1982). Los padres y madres kipsigis de Kenya, en su interpretación de la inteligencia, incluyen la participación responsable en la familia y la vida social (Super y Harkness, 1983). Los ifaluk del Pacífico occidental consideran a la inteligencia no sólo en términos de poseer conocimiento y buen comportamiento social, sino también practicarlos (Lutz y LeVine, 1982).

La escuela proporciona experiencias con formas de conversación particulares que han sido centrales en las pruebas cognitivas. A la gente con escolaridad le son familiares una entrevista o una situación de examen en la cual una persona adulta con un mayor estatus, quien ya sabe la respuesta a una pregunta, le solicita información a una persona de un estatus menor, como el caso de un niño o una niña (Mehan, 1979). En algunos escenarios culturales, sin embargo, un comportamiento apropiado puede ser el de mostrar respeto a quien interroga o evitar hacer el tonto al dar la respuesta obvia a una pregunta que podría ser una ardid cuya respuesta no es tan obvia (de otra manera, ¿para qué una persona conocedora estaría preguntándola?). Irvine (1978) sugirió que la interpretación de las gentes walof con respecto al propósito de un experimentador en un procedimiento de conservación, podía entrar en conflicto si daban respuestas sinceras a las preguntas. Esta autora da cuenta de que no es común para la gente walof, excepto en una interrogación escolar, el plantearle a otra persona preguntas sobre las cuales ya se conocen las respuestas: “Cuando esta clase de preguntas se hacen, sugieren un desafío provocador, o un acertijo con una respuesta engañosa” (549).

Los valores acerca de las relaciones sociales también pueden influir la respuesta de la gente hacia preguntas cognitivas que requeriría de ellos pasarse del límite en sus roles. Por ejemplo, en contraste con el estímulo que se le da a los niños y niñas norteamericanos para que actúen y compitan como individuos, los niños y niñas en algunas comunidades evitan llamar la atención hacia sí mismos (por ejemplo, ofreciéndose a responder egoístamente) y, por tanto, a distinguirse del grupo (Philips, 1972; Whiting y Whiting, 1975). De manera similar, relaciones prescritas entre niños y adultos puede llevar a los niños y a las niñas a darle primacía a las relaciones sociales apropiadas, más que a concentrarse exclusivamente en el acertijo cognitivo. En muchas comunidades, por ejemplo, el rol de niños y niñas

puede ser el de observar y seguir directrices, pero no el de iniciar una conversación o el de responderle a una persona de un estatus mayor (Blount, 1972; Harkness y Super, 1977; Ward, 1971).

Goodnow (1980) señaló que los valores se encuentran involucrados en los juicios acerca de resultados o puntos finales únicos de desarrollo, los métodos sobre cómo facilitar el desarrollo, y las evaluaciones de progreso hacia un punto final. Inquietudes acerca de la creencia en puntos finales únicos de desarrollo se han convertido en una cuestión fundamental en los análisis históricos y transculturales, en los cuales las metas del desarrollo pueden no equivaler a las teorías ingenuas o explícitas de los investigadores (Buck-Morss, 1975).

El interrogante de la psicología transcultural a la suposición de una generalidad (de tareas y gentes) y las observaciones de cómo prácticas específicas culturales y sociales están relacionadas con las diferencias en la ejecución de pruebas cognitivas llevaron al interés en atar la investigación más cercanamente a fenómenos de obvia importancia, más que a situaciones artificiales cuya asumida generalidad es cuestionada ahora. Además, estudiosos del área de la cultura y la cognición comenzaron a examinar las suposiciones sobre las cuales la investigación cognitiva se había basado hasta la fecha y empezaron a reformular las nociones de la relación del pensamiento y la experiencia sociocultural.

Una creciente base teórica para relacionar las actividades cognitivas de la gente a sus experiencias previas y a sus esfuerzos por actuar en situaciones nuevas se construyó sobre la teoría sociocultural de Vygotsky y sus colegas, quienes argumentaban que la actividad cognitiva individual debe entenderse en tér-

minos de los procesos sociales, culturales e históricos de las actividades de la gente.

LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

El trabajo de muchos estudiosos de la cultura y la cognición fue profundamente influenciado por la teoría de Vygotsky y sus colegas, la cual se convirtió en esencial a partir de la publicación en inglés de *Mind in Society (La mente en la sociedad)* por Cole, John-Steiner, Scribner y Soubberman, y por las traducciones e interpretaciones de Werstch (1981; 1985).⁴ Al momento de aparición de su trabajo, los investigadores de cultura y cognición se debatían en el esfuerzo de reconceptualizar la relación de los individuos y la sociedad, las pruebas cognitivas y la cognición cotidiana, y el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Muchos se volcaron hacia esta teoría en busca de una guía al cambio de perspectiva de los problemas de la asumida generalidad de la actividad cognitiva y de los aspectos culturales y sociales de la ejecución cognitiva.

De acuerdo con la teoría de Vygotsky, para comprender el pensamiento individual uno necesita comprender los contextos sociales e histórico-culturales en los cuales éste se emplea. Los investigadores no pueden simplemente mirar al pensamiento individual en el vacío, como si el pensamiento individual estuviese separado de la clase de actividades a las cuales la gente se dedica y la clase de instituciones a las cuales ellos y ellas pertenecen.

En la próxima sección describiremos los cambios visibles en muchos de los estudiosos dedicados a los estudios transculturales de la cognición antes de y durante la década del setenta, así como la evolución de su trabajo hasta el presente, como una manera de ilustrar el proceso de estas transformaciones. En gene-

4 Un trabajo académico muy activo continúa examinando y expandiendo las intuiciones de Vygotsky, Luria, Leontiev y otros escolares soviéticos como Bakhtin (véase especialmente Kozulin, 1990; Van der Veer y Valsiner, 1991; Werstch, 1991).

ral, bajo la inspiración proporcionada por el trabajo de Vygotsky, la perspectiva derivó hacia considerar a la cultura y la cognición como procesos dinámicos que no pueden ser separados y en examinar los procesos como localizados más que necesariamente generales.

De los primeros esfuerzos, en los cuales la cultura se utilizaba como una variable estática independiente sin analizar, y la cognición como una facultad psicológica tradicional, la investigación de la cultura y la cognición se expande para convertirse en transdisciplinaria. La siguiente sección describe el trabajo de investigadores e investigadoras que están contribuyendo con el desarrollo de los estudios sociohistóricos y la teoría en cognición, pero cuyas raíces no se encuentran en la investigación psicológica transcultural de la cognición.

A través de los esfuerzos interdisciplinarios de esta línea de investigadores y sus colegas, está emergiendo una familia de programas de investigación sociohistórica y de teorías de la cognición más coherente, con una consecuente transformación de los métodos y preguntas de investigación (véase también Goodnow, 1993). En la sección final del capítulo, proporcionamos un resumen breve de algunos de los principios de estas aproximaciones sociohistóricas emergentes.

SIGUIÉNDOLE EL RASTRO A LAS NUEVAS DIRECCIONES EN EL TRABAJO DE CULTURA Y COGNICIÓN

Muchos autores y autoras, cuyo trabajo fue clave en la conformación de la investigación transcultural cognitiva durante la década del setenta y participaron en las transformaciones durante la del ochenta, siguen activamente estudiando los procesos de la cultura y la cognición. Es importante examinar cómo ellos y

ellas han decidido dedicar sus energías desde períodos anteriores, pues los aspectos comunes en sus decisiones ilustran elementos importantes de la aproximación sociocultural en desarrollo. La lista de personas cuya orientación se resume en la primera parte de esta sección, no es ni mucho menos una lista completa de todos aquellos que han desempeñado un papel central en el estudio de la psicología transcultural de la década del setenta o de la transición durante la del ochenta. Sin embargo, estos casos, así como los no detallados aquí, revelan las orientaciones complementarias que se han venido configurando en el campo, mientras cada investigador o investigadora decide hacia dónde enfocar sus esfuerzos; el todo es más grande que la suma de sus partes, pero las partes revelan la orientación del campo como un todo.

Lo que sigue a continuación son unos breves estudios de caso de las raíces y direcciones actuales de algunos autores cuyo trabajo ha sido central en la revisión proporcionada anteriormente sobre la investigación transcultural en cognición de la década del setenta y las transformaciones durante la del ochenta: Cole, Scribner, Lave, Goodnow, Bronfenbrenner, Dasen, Serpell, Greenfield, Stevenson, Stigler, Super y Harkness, Saxe, Rogoff, y Wagner.

En los años recientes, muchos de estos autores y autoras se han venido comprometiendo con estudiar la cognición en el contexto, esto es, facilitar la construcción de la teoría y la práctica de la vida e instituciones cotidianas, con la convicción de que, ya que el contexto de las propias observaciones generan una diferencia sobre lo que se estudia, es importante trabajar en contextos que sean significativos para uno mismo. Muchos han puesto gran énfasis en procesos culturales en Estados Unidos, con la convicción de que la cultura es un proceso del cual todos participamos, no sólo aquellos que están en tierras lejanas. Además, muchos le han puesto el empeño a la articulación de las suposiciones culturales de las personas que investigan y sus perspecti-

vas teóricas en la comprensión de la cognición y otros procesos humanos, contribuyendo con la transformación de la manera como los científicos sociales conciben el fenómeno que están estudiando, y los conceptos y métodos empleados en su comprensión.

Desde luego, estas personas no trabajan aisladas, sino que hacen parte de una conversación más amplia entre ellos mismos y con otra gente que viene contribuyendo con esta dirección desde diferentes campos (los cuales se resumen en la sección siguiente), así como con autores que no hacen parte de la perspectiva socio-histórico-cultural emergente. Es importante tener en cuenta que a lo largo de los aspectos comunes entre las aproximaciones al interior de la transición que estamos tratando de describir, se presentan desacuerdos importantes y productivos alrededor de las ideas claves que se vienen considerando, no tratando de llegar a un producto homogéneo final, sino para fomentar la comprensión multifacética de la cognición humana como un proceso histórico-cultural.

La mayoría (aunque no todos) de los autores y autoras cuyos casos seguimos son psicólogos de profesión, puesto que la investigación transcultural de la cognición de la década del setenta se llevaba a cabo, casi que totalmente, en el campo de la psicología. Sin embargo, las carreras subsecuentes de la mayoría de los psicólogos se han ampliado para convertirse en versados en las ideas y métodos de las otras disciplinas de las ciencias sociales, en especial, la antropología, la sociología y la lingüística. Además, es interesante observar que varios de los autores y autoras de la lista se formaron en departamentos interdisciplinarios. La naturaleza transdisciplinaria del trabajo en cultura y cognición es clara en las carreras individuales de las personas cuya orientación se resume en esta sección; en la parte siguiente a ella, resumimos algunos de los trabajos en cultura y cognición que han emergido de otras fuentes diferentes de la psicología transcultural, para así completar el esfuerzo

transdisciplinario que ahora caracteriza a los estudios socioculturales.

LAS TRANSFORMACIONES EN EL TRABAJO DE LOS INVESTIGADORES Y LAS INVESTIGADORAS, ESTUDIOSOS DE LA CULTURA Y LA COGNICIÓN, A LO LARGO DE LAS DÉCADAS

Michael Cole. Las investigaciones transculturales tempranas de Cole, en memoria, clasificación, lógica y matemáticas, surgieron al mismo tiempo que su experiencia formativa cuando estudiaba con Luria y otros investigadores de la escuela sociohistórica de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), cuando trabajaba en colaboración con Scribner en estudios de lectoescritura en África y en la preparación del texto en inglés de Vygotsky, *Mind in Society*. Entre las fuentes de su investigación, Cole se tornó cada vez más hacia la historia, los conceptos y los métodos de la investigación antropológica y etnográfica. El trabajo conceptual de Cole durante las décadas del ochenta y del noventa se ha enfocado en avanzar la comprensión teórica de los conceptos de la actividad socio-cultural, especialmente en aspectos sobre la especificidad y la generalidad de las actividades cognitivas, la relación de las pruebas cognitivas con la escolaridad, y aspectos relacionados con métodos y unidades de análisis (Cole, 1988, 1992a, 1992b; Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983). La reciente investigación de Cole y sus colegas se orienta hacia el examen de las actividades diarias de niños y niñas en las escuelas y las actividades después del horario escolar como clubes, enfatizando la comprensión de los modos interpersonales y mediados en que ocurre el desarrollo cognitivo en instituciones culturales (Newman, Griffin y Cole, 1984, 1989). Ellos han creado programas que examinan si los cambios proyectados ocurren y han estudiado el rol de las instituciones en mantener innovaciones, en especial el uso de la comunicación electrónica y el computador, como medios a través de los cuales niños y niñas se

vuelven más hábiles en la comprensión de las herramientas y los conceptos de la lectoescritura (Nicolopoulou y Cole, 1990).

Sylvia Scribner. El trabajo temprano de Scribner en el uso transcultural de la lógica, la clasificación y la memoria, combinado con su interés y compromiso de toda una vida con la clase obrera, se desarrolló conjuntamente con su trabajo en los usos y consecuencias de la lectoescritura y su colaboración en la preparación del texto de Vygotsky, *Mind in Society*. Su trabajo siguiente implicó un continuo y cercano examen de las relaciones entre herramientas cognitivas e instituciones tales como el trabajo y la escuela. Sus contribuciones conceptuales desde la década del ochenta se han enfocado en hallar pruebas cognitivas como formatos particulares para el despliegue del conocimiento, en explicar la teoría de la actividad y en articular los conceptos de desarrollo e historia en el pensamiento sociocultural (Scribner, 1985b, 1990; Scribner y Beach, 1993). Ella llamó la atención hacia la noción de que las estrategias de la gente en la actividad matemática se relacionan con la minimización del esfuerzo necesario para llevar a cabo una tarea y examinó esta idea en sus observaciones con trabajadores de una lechería mientras ellos preparaban pedidos (Scribner, 1984). Su trabajo examina los procesos mentales complejos para la acción que trabajadores y trabajadoras llevan a cabo, lo cual puede o no puede ser facilitado por los formalismos que se enseñan en la escuela o por aquellos que son introducidos por la administración para ordenar el proceso del personal laboral (Scribner, 1984, 1985a). Aunque Scribner murió en 1991, su trabajo todavía se sigue desarrollando a través de los esfuerzos de sus colegas, con Glick y otros, quienes continúan su investigación con obreros y obreras, y con la preparación de un libro que contenga sus manuscritos sin publicar (Tobach, Falmagne, Parlee, Martin y Kapelman, en prensa).

Jean Lave. Lave entró a la discusión en cultura y cognición en la década del setenta con

formación de antropóloga y ayudó en el replanteamiento de la concepción de cognición como un proceso sociocultural. Sus observaciones sobre la especificidad de los sastres de Liberia en el uso de las matemáticas con base en lo escolar y con base en la sastrería, la llevaron junto con otros a examinar la escolaridad y el inicio de aprendizaje en la sastrería como contextos de aprendizaje sociocultural, y a las pruebas o exámenes como actividades enmarcadas en sus propios contextos culturales e institucionales. El trabajo posterior de Lave (1988) sobre matemáticas cotidianas examinaba cómo el uso de la gente de conceptos matemáticos al hacer compras o al planear las comidas demostraba suposiciones diferentes respecto al sentido dado a las matemáticas escolares. Las contribuciones conceptuales de Lave desde la década del ochenta se han enfocado en el desarrollo de una explicación teórica sobre cómo el aprendizaje de la gente es un aspecto de su participación en las actividades de su comunidad de práctica. Ella ha desempeñado un papel influyente en el desarrollo de nociones de la cognición situada y la psicología crítica, y junto con Wagner (1991) ha dado argumentos significativos acerca de la naturaleza del aprendizaje como una función de “participación periferal legítima” en actividades socioculturales a medida que las gentes se convierten en miembros de comunidades de práctica, construyendo sobre las características del aprendizaje y su organización en situaciones de iniciación como aprendizaje de una ocupación no escolar.

Jacqueline Goodnow. En su trabajo transcultural temprano sobre conceptos piagetanos, Goodnow llamó la atención hacia los valores culturales que a menudo están implícitos en las pruebas y la idea de que el desarrollo cognitivo implica el aprendizaje de la definición que la comunidad tenga sobre ser inteligente. Ella propuso que la gente aprende los “valores cognitivos” que definen no sólo lo que se debe aprender o pensar, sino también lo que se debe ignorar o no pensar —áreas de “ignorancia o incompetencia aceptable” (Goodnow, 1990; en

imprensa). Luego de construir vías alternativas para describir “la cultura” y los procesos que el desarrollo cognitivo implica, ella se dedicó a explorar la “internalización” de los puntos de vista de una generación por otra (por ejemplo, Grusec y Goodnow, 1994) y a analizar las prácticas culturales (Goodnow, Miller y Kessel, 1995). Su investigación empírica se enfoca hacia las divisiones domésticas del trabajo como una actividad cotidiana a través de la cual las definiciones de una comunidad sobre las relaciones se aprenden y transforman (Goodnow y Bowes, 1994).

Urie Bronfenbrenner. Bronfenbrenner recibió la influencia de sus “dos mundos de infancia”, su inspiración en la teoría de Lewin y la psicología soviética, y su investigación transcultural le atrajo la atención hacia el rol del contexto en el desarrollo infantil. En 1979, él expuso una perspectiva ecológica que enfatizaba el examen de la interacción de un organismo cambiante en un ambiente cambiante, comprendido tanto por los escenarios más inmediatos de la persona, como por el contexto social y cultural de las relaciones entre diferentes escenarios tales como el hogar, la escuela y el lugar de trabajo. Él ha estado interesado en hacer específicas las propiedades o condiciones de los ambientes sociales y físicos que promueven o socavan el crecimiento cognitivo, enfatizando el proceso del desarrollo cognitivo en los “nichos ecológicos” de la gente. Su trabajo refleja su creciente preocupación en cómo los rápidos cambios sociales, políticos y económicos impactan el desarrollo de niños y niñas y en establecer contribuciones responsables hacia políticas sociales (Bronfenbrenner, 1989, 1990, 1993).

A principios de la década del ochenta, me preocupé tanto sobre el estado de nuestra cultura americana que yo, en esencia, hice de esto el enfoque de la mayor parte de mi trabajo teórico, empírico y aplicado durante la pasada década y media (Bronfenbrenner, comunicación personal, febrero de 1994).

Pierre Dasen. Dasen ha hecho contribuciones importantes en el estudio transcultural de conceptos piagetanos (Dasen, 1977). Impulsado por las diferencias culturales y contextuales en la ejecución de pruebas cognitivas, se interesó por examinar la distinción ejecución-competencia, intrigado especialmente por el hecho de que los niños y las niñas inuit, con quienes él trabajaba, se transformaban de la no conservación a la conservación a los pocos ensayos. Con John Berry, examinó los contextos ecoculturales de las habilidades espaciales y cuantitativas, cuestionando la “estructura de ensamble” (dominio de consistencia) de Piaget. A principios de la década del ochenta, se centró en la comprensión de la vida diaria de niños y niñas, y en la relación de la cognición con conceptos indígenas sobre la inteligencia (Segall, Dasen, Berry y Poortinga, 1990). Su investigación actual se enfoca hacia problemáticas de la educación de niños y niñas inmigrantes en Ginebra y (con el antropólogo Jurg Wassman) en la comprensión de conceptos clasificatorios y espaciales, comenzando por sistemas conceptuales indígenas en actividades diarias tales como cocinar y navegar en distintas naciones.

Robert Serpell. El profundo libro de Serpell en cultura y cognición de 1976, y otro trabajo previo, ayudaron a llamar la atención a las variaciones en los conceptos de inteligencia en distintas comunidades (Serpell, 1974). Como ciudadano naturalizado de Zambia, él se concentró en las implicaciones de la investigación psicológica en la política educativa de aquel país y examinó el papel de la escuela formal de origen europeo en las comunidades rurales de África (Serpell, 1993). Él analizó cómo cambios histórico-filosóficos se relacionan con los cambios sociales y la difusión de modelos particulares de escolarización y aprendizaje en Europa, Estados Unidos, Japón y África (Serpell, en prensa). En su reciente investigación, Serpell asume una “perspectiva teórica situada”, proponiendo una aproximación interdisciplinaria al estudio del desarrollo, para aumentar el valor de las prác-

ticas educativas al interior de comunidades específicas (lo cual enfoca ahora a poblaciones minoritarias en Estados Unidos, a partir de su establecimiento en Maryland; Serpell y Boykin, en prensa).

Patricia Greenfield. De su trabajo inicial en conservación, Greenfield procedió a estudiar procesos cognitivos que ocurren en actividades indígenas, tales como sistemas conceptuales de clasificación de parentesco y la inferencia y aprendizaje de diseños en el tejido (Greenfield y Childs, 1977a, 1977b). Ella comenzó a estudiar la comunicación verbal y no verbal en el desarrollo temprano del lenguaje, así como en situaciones instruccionales con niños y niñas mayores (Greenfield, 1984b) y examinó las implicaciones cognitivas de diferentes modos de representación tales como los medios electrónicos (juegos de video, computadores, radio y televisión), lo cual definió como *cultural simbólica* (Greenfield, 1984a). Más recientemente, ella se ha interesado en los procesos históricos del desarrollo, estudiando cómo los procesos de desarrollo del diseño y la enseñanza-aprendizaje han cambiado en varias décadas en una comunidad tejedora de México, y la relación entre la historia cultural y la historia biológica evolutiva (Greenfield, 1991). Su libro editado (Greenfield y Cocking, 1994) examina las raíces ancestrales de la socialización de valores y prácticas de los inmigrantes y minorías; ella afirma que la historia cultural es una clave para integrar la diversidad cultural en desarrollo en la sociedad norteamericana.

Harold Stevenson. Stevenson señaló que su investigación comparativa en diferentes naciones “transformó totalmente mi vida” (Stevenson, comunicación personal, enero de 1994) y de un aprendizaje investigativo de laboratorio al inicio de su carrera, le llevó a asumir una aproximación más contextual en el estudio del aprendizaje infantil. Después de un estudio sobre la relación de la escolaridad y el rendimiento en pruebas cognitivas en Perú (Stevenson *et al.*, 1978), se ha dedicado a

examinar cómo y por qué difieren los niños y las niñas del Japón, China y Estados Unidos en su comprensión de las matemáticas (Stevenson, 1992; Stevenson, Lee, Chen y Stigler, 1990; Stevenson, Stigler, Lucker y Lee, 1987). Su trabajo indaga por las diferencias en la familia, la escuela y la nación en las actitudes y prácticas respecto al aprendizaje y enseñanza de las matemáticas y otras asignaturas.

Jim Stigler. Stigler (1984) contribuyó con un estudio clave sobre la especificidad de los efectos de una herramienta cognitiva (el ábaco) en la ejecución de pruebas cognitivas. Su investigación subsecuente se ha enfocado a examinar el rendimiento infantil en matemáticas en escuelas de básica primaria en Japón, Taiwan y Estados Unidos (Stigler, Lee y Stevenson, 1987, 1990), examinando las diferencias en la estructura escolar, el currículo y la dedicación de tiempo, así como el papel de los y las docentes, las actitudes y creencias de los padres y madres de familia, y el compromiso de niños, niñas y sus padres en el trabajo escolar. Stigler defiende la idea de una “nueva disciplina” de la psicología cultural, que combine aproximaciones de la antropología, la psicología, la lingüística, la historia y la filosofía, de manera tal que los investigadores puedan comprender cómo las culturas diseñan sus instituciones y cómo estas instituciones llenan las necesidades de los individuos y promueven sus metas futuras.

Charles Super y Sara Harkness. Estos dos autores centraron su trabajo transcultural inicial alrededor del desarrollo cognitivo en la infancia. Super (1981) observó la especificidad de la adquisición de logros de los infantes y su relación con valores y prácticas culturales. Ellos hicieron más comprensible el concepto *nicho de desarrollo* como una perspectiva teórica para examinar las influencias culturales en el desarrollo infantil (Super y Harkness, 1986), considerar los escenarios físicos y sociales en los cuales niños y niñas viven, las costumbres alrededor del cuidado y crianza infantil y la psicología de quienes cuidan de

ellos. Sus estudios actuales incluyen la investigación de las percepciones y etnoteorías de los padres y madres sobre la inteligencia, comportamiento y personalidad de los niños y las niñas (Harkness y Super, 1992). Ellos están interesados en relacionar el desarrollo cognitivo con las políticas educativas y en salud, incluyendo la importancia de la alimentación suplementaria y la educación maternal sobre el desarrollo infantil en diversas comunidades (Guldan *et al.*, 1993).

Geoffrey Saxe. Saxe comenzó su trabajo transcultural en una comunidad esquimal en 1969, tratando de reconciliar sus observaciones de la vida cotidiana y la ejecución en pruebas de razonamiento moral (Saxe, en prensa). Luego, él se interesó en examinar los conceptos de número en varios escenarios culturales, lo cual contribuyó a que en la década del ochenta se diera una fase transicional en los estudios de cultura y cognición al relacionar el desarrollo de los conceptos numéricos de la gente con sus sistemas culturales y sus prácticas cotidianas (Saxe, 1981, 1988, 1991). En su trabajo posterior se ha preocupado por los análisis de la cognición *in situ*, tal como ésta toma forma en las prácticas culturales. Actualmente, sus estudios articulan un marco conceptual para analizar el desarrollo cognitivo en la práctica y aplicarlo al análisis del avance de la comprensión infantil en el juego y en el salón de clases tradicional e innovado en Estados Unidos (Saxe, 1992; Gearhart, Note y Paduano, 1993).

Barbara Rogoff. De esfuerzos iniciales hacia la identificación de las influencias culturales y sociales en el desarrollo de la memoria, Rogoff cambió su interés hacia cómo los procesos cognitivos están integrados a las actividades socioculturales, más que ser un producto de ellas (Rogoff, 1982, 1992). Su trabajo conceptual se ha enfocado a la articulación de una teoría participativa del desarrollo como proceso sociocultural (Rogoff, 1990, 1995, en imprenta; Rogoff, Baker-Sennet, Lacasa y Goldsmith, 1995). Recientemente está trabajando

en modelos culturales de enseñanza y aprendizaje que son observables cuando niños y niñas pequeños y las personas a su cuidado, provenientes de diversas comunidades culturales, colaboran en actividades diarias (Rogoff, Mistry, Göncü y Mosier, 1993) y de qué manera estudiantes, padres y madres de familia, y maestros colaboran en una escuela innovativa en Estados Unidos (Rogoff, 1994).

Don Wagner. Wagner cambió su interés sobre cómo la escolaridad y en especial la lectoescritura estaban relacionadas al rendimiento en pruebas de memoria, hacia un compromiso por comprender el desarrollo de la capacidad lectoescritora en niños y adultos en Estados Unidos y otros países. La edición del libro que compartió con Stevenson (1982) se publicó al momento de la transición de la investigación transcultural en ejecución de pruebas hacia el estudio de las bases culturales de la cognición. Como jefe del Instituto Internacional de la Lectoescritura (International Literacy Institute), copatrocinado por la Unesco, Wagner se ha interesado especialmente en la unificación de las implicaciones prácticas de la investigación sobre la lectoescritura con las políticas alrededor del mundo relacionadas con el mejoramiento de las condiciones de vida de la gente (Wagner, 1993). Sobre su libro de 1993, expresó

[...] notarán que mi trabajo sobre las "consecuencias cognitivas" de la escolaridad está ahora relegado al apéndice, mientras que traje mucho más al frente aspectos relacionados a la investigación aplicada y el desarrollo de políticas como algo ligado a los estudios empíricos en desarrollo cognitivo y educacional" (Wagner, comunicación personal, febrero de 1994).

Resumiendo, muchos de los autores y autoras que han estado involucrados en el estudio de la cultura y la cognición desde la década del setenta se han cambiado de la aplicación de pruebas en diferentes culturas a examinar la "influencia" de la cultura en la cognición, interesándose en desarrollar ambas, teoría y

práctica, construyendo sobre la noción de que el desarrollo cognitivo es intrínsecamente un proceso cultural-histórico. Sus esfuerzos en esta dirección se han inspirado en la creciente comunicación entre disciplinas para desarrollar teorías, métodos y prácticas que le puedan hacer justicia al desarrollo cognitivo como un proceso cultural.

En la sección próxima introducimos brevemente algunos de los otros investigadores e investigadoras que han venido colaborando en esta tarea —muchos de ellos provenientes de otras disciplinas diferentes a la psicología y otros que vienen de la psicología, pero que entraron al campo de manera diferente a los estudios transculturales de la cognición—.

¿QUIÉN MÁS ES PARTE DEL DIÁLOGO SOBRE CULTURA Y COGNICIÓN EN LA DÉCADA DEL NOVENTA?

A la par que el trabajo en cultura y cognición —que surgiera de la psicología transcultural— se convirtiera cada vez más transdisciplinario en su aproximación, el trabajo de un número de investigadores e investigadoras de otras disciplinas (incluyendo la psicología, pero especialmente la antropología, la sociología y la educación), se ha vuelto central también en el desarrollo de una aproximación teórica y metodológica, contribuyendo con hallazgos empíricos. Además, esta orientación ha llegado a incluir trabajos sobre niños y niñas de las minorías de Estados Unidos, así como los que no pertenecen a ellas.

Una línea importante investigativa y teórica se deriva de la sociolingüística y la antropología, con el objetivo de estudiar cómo el desarrollo del pensamiento y el lenguaje ocurre cuando la gente interactúa con otra gente en actividades social y culturalmente organizadas o en vías de desarrollo. Por ejemplo, las variaciones en las prácticas comunicativas y de lectoescritura en las casas de niños y niñas preescolares provenientes de familias de clase media o clase trabajadora, afroamericanas

o europeo-americanas, parecen estar relacionadas con la facilidad que estos niños y niñas tengan de adecuarse a las prácticas comunicativas y de lectoescritura que se espera de ellos en la escuela (Heath, 1983). En otras comunidades, las prácticas comunicativas entre familias difieren marcadamente de aquellas esperadas en los hogares de clase media europeo-americanos, donde los adultos ven, como parte de su trabajo instruccional, simplificar su habla para impulsar la conversación de niños y niñas con el interés de promover el desarrollo cognitivo y del lenguaje; en cambio, otros niños y niñas a menudo tienen una mayor responsabilidad en ajustarse a la conversación y actividades de los adultos (Ochs, 1988; Schieffelin, 1991; Watson-Gegeo y Gegeo, 1986).

Otras investigaciones sobre las rutinas comunicativas y prácticas cognitivas de la vida cotidiana en diversas comunidades se añade al esfuerzo de comprender el desarrollo cognitivo, especialmente prestándole atención a los contextos familiares e institucionales y a las prácticas comunitarias de pensamiento y desarrollo (Berland, 1982; Cook-Gumperz, Corsaro y Streeck, 1986; Duranti y Goodwin, 1992; Eckert, 1988; Goodwin, 1990; Heath 1989a, 1991; Hendry, 1986; Henze, 1992; Hutchins, 1991; Lein y Brenneis, 1978; Miller, 1982).

La escuela, institución que es central a la comprensión del desarrollo cognitivo, está recibiendo un creciente estudio interdisciplinario en el esfuerzo de comprender los procesos dinámicos y la organización del pensamiento y el aprendizaje. Un buen número de investigadores e investigadoras han observado que las tareas y ejecuciones que se han tomado como índices del desarrollo cognitivo no pueden ser comprendidas sin atender a las prácticas escolares, las cuales deben ser estudiadas en sí mismas como actividades de desarrollo de las comunidades (Akinnsaso, 1992; Cazden, John y Hymes, 1972; Dewey, 1916; Erickson y Mohatt, 1982; Mehan, 1979; Michaels y Cazden, 1986; Paradise, 1991; Peak, 1991; Tharp y Gallimore, 1988).

Mayores contribuciones conceptuales y empíricas a la teoría sociocultural y la psicología cultural provienen del trabajo de investigadores e investigadoras que se origina en otras fuentes diferentes a la psicología cognitiva transcultural, incluyendo la antropología, la lingüística, y otras tradiciones psicológicas (por ejemplo, Bruner, 1990; D'Andrade, 1990; D'Andrade y Strauss, 1992; Engeström, 1990; Holland y Quinn, 1987; John-Steiner, 1985; Shweder, 1991; Valsiner, 1987, 1994; Werstch, 1991). Dos nuevas revistas multidisciplinarias internacionales proveen un foro para la investigación sociocultural: *Mind, Culture, and Activity: An International Journal* (anteriormente *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*), la cual se empezó a editar en 1994 bajo la dirección de Cole, Engeström y Star; y la revista *Culture y Psychology*, de 1995, bajo la edición de Valsiner.

En adición, la investigación con minorías estadounidenses se comienza a entretener con la investigación sociocultural-histórica, dejando a un lado sus raíces separadas. Por muchos años, la investigación se había enfocado a comparar el comportamiento y las habilidades de niños y niñas de las minorías con las prevalentes en la mayoría, sin considerar los contextos culturales en los cuales estos grupos se desarrollan. Esta aproximación implicaba la suposición de un "modelo deficitario" según el cual las habilidades y crianza de los niños y las niñas de la cultura dominante son normales y las variaciones observadas en las minorías son aberraciones que producen déficit (Hilliard y Vaughn-Scott, 1982; Howard y Scott, 1981; Ogbu, 1990). En años recientes, sin embargo, investigadores de ambos grupos minoritarios y mayoritarios se han concentrado en comprender el desarrollo cognitivo de niños y niñas de las minorías como un proceso sociocultural imposible de disgregar de los aspectos culturales e históricos que rodean sus vidas (Au y Kawakami, 1991; Boykin, 1986; Hakuta y García, 1989; Heath, 1989b; Laosa, 1981; Laosa y Henderson, 1991; Miller-Jones, 1989; Moll, 1990).

Como puede verse de este recuento, la investigación y teoría sociocultural se ha transformado del trabajo que examinaba niños y adultos extranjeros en pruebas psicológicas de corte euro-americano, al trabajo investigativo que le pone mayor énfasis a la comprensión del desarrollo de niños y adultos de cualquier comunidad (nuestra, de nuestros vecinos o lugares distantes) como algo que inherentemente implica procesos culturales a ser estudiados de la manera en que ocurren en las actividades y prácticas de cada comunidad. Esta transformación llevó a los psicólogos y a otros científicos sociales a la necesidad de conversar entre ellos y a usar los métodos e ideas que surgieran de varias disciplinas, para avanzar en la comprensión de la cultura y la cognición —más allá de cada disciplina— para responder la cuestión clásica de cómo la gente aprende y piensa.

En la sección final de este artículo proporcionamos un breve resumen de los aspectos comunes claves de las perspectivas teóricas e investigativas representadas por la gente cuyo trabajo hemos expuesto en esta sección y la de otros que han contribuido con la perspectiva sociocultural. Para una mayor claridad sobre estas perspectivas emergentes, los invitamos a referirse a los artículos que se citan en ésta y la siguiente sección. Nosotros percibimos las aproximaciones socioculturales e históricas emergentes como aquellas que involucran los aspectos comunes que se resumen en la sección siguiente, así como sus muy importantes y productivas diferencias.

SUMARIO DE LAS PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS Y TEÓRICAS SOCIOCULTURALES

La complejidad de las propuestas relacionadas pero heterogéneas para una teoría sociocultural que están emergiendo del discurso entre disciplinas y entre comunidades culturales e históricas representa un acuerdo general que gira alrededor de la visión de los

procesos de desarrollo individual, en la medida que se constituyen y son constituidos por las actividades y prácticas interpersonales y culturales-históricas. La postura de la aproximación sociocultural al desarrollo cognitivo es la de que el desarrollo intelectual de niños y niñas está inherentemente involucrado con su participación en actividades socioculturales. En esta sección proporcionamos un panorama de lo que nosotros vemos como la base común de una variedad de aproximaciones socioculturales emergentes de la cognición y el desarrollo (claves entre ellas, Cole, 1990; Heath, 1983; John-Steiner, 1985; Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983; Lave y Wenger, 1991; Ochs, 1988; Rogoff, 1990; Schieffelin, 1991; Valsiner, 1987; Wertsch, 1991).

La perspectiva sociocultural afirma que los procesos individuales de desarrollo cognitivo están inherentemente involucrados a las actividades reales en las que niños y niñas se ocupan con otros en prácticas culturales e instituciones, y que la variación es inherente al funcionamiento humano. Niños y niñas dis-ciernen ("transfieren") las relaciones entre géneros de actividades a través de contextos, mientras que, en conjunto con otros, participan y contribuyen a producir dichas actividades. El análisis se enfoca en los procesos cognitivos, más que en las características de los individuos. Las generalidades se buscan en términos de la naturaleza de los procesos mientras la gente participa y constituye actividades, más que en simplemente asumir generalidades en el pensamiento, libres de contexto, o la búsqueda de generalidades características separadas de la persona o de la tarea. Los sujetos se conciben como participantes que contribuyen en las actividades, constituyendo las actividades otros a través de sus roles en desarrollo. Cada generación hace uso de las tradiciones y herramientas intelectuales provistas por las generaciones anteriores y simultáneamente las transforma al usarlas.

Aproximaciones tradicionales a la comprensión de los procesos individuales y sociocul-

turales los disecaron aparte y los ubicaron entre los límites de las disciplinas, haciendo difícil abordar preguntas relacionadas con el desarrollo sociocultural e individual de una manera integrada. Para la psicología, la conciencia de que el funcionamiento individual tenía algo que ver con la cultura llevó a estudios que añadían los factores culturales como influencias (en la forma de variables independientes), lo cual se asumió como funciones que le son básicas al funcionamiento individual (a menudo examinadas en pruebas conducentes a variables dependientes). Para la antropología y la sociología, se ha dedicado poco esfuerzo a la comprensión del desarrollo infantil al interior de las instituciones y prácticas socioculturales. Actualmente, investigadores e investigadoras en psicología, antropología, sociología y lingüística buscan la manera de superar la limitación conceptual derivada de la dicotomía entre el individuo y la sociedad.

La aproximación sociocultural, inspirada por Vygotsky y Leontiev, le provee a los estudiosos socioculturales un lenguaje y perspectiva comunes, particularmente el concepto *actividad* y el énfasis en integrar niveles de análisis. Además, existe un número de perspectivas convergentes que entran en el discurso para formar las bases conceptuales de la investigación sociohistórica. Los trabajos de G. H. Mead y Dewey, por ejemplo, contribuyeron a la aproximación sociocultural, así como escritos recientes desde la sociolingüística, la sociología, la psicología y la antropología. El concepto *actividad* se ha desarrollado en la literatura interdisciplinaria en las áreas de la psicología transcultural, la pragmática, la etnografía del habla, la teoría de la práctica y otras tentativas teóricas.

En los párrafos siguientes resumimos algunas de las suposiciones centrales que se sostienen comúnmente sobre las aproximaciones socioculturales del desarrollo infantil derivadas de las diferentes disciplinas. Ellas tienen que ver con el uso de *actividad* o *evento* como

la unidad de análisis para examinar el funcionamiento humano en tareas socioculturalmente organizadas; el análisis del proceso y desarrollo; los análisis integrados de los procesos individuales, interpersonales y comunitarios; el estudio de la variación y la similitud; el uso de métodos de estudio como herramientas al servicio de la investigación, y la inherencia cultural e histórica de la tarea investigativa en sí misma.

UNIDAD DE ANÁLISIS

La *actividad* o el evento es una unidad de análisis que enfoca a la gente cuando está involucrada en tareas socioculturales con otras personas, empleando y extendiendo herramientas y prácticas culturales heredadas de generaciones anteriores. A medida que los individuos y los grupos de personas se desarrollan a través de su esfuerzo compartido, contribuyen también a transformar las herramientas, prácticas e instituciones culturales de las actividades en las cuales se ocupan. Las actividades socioculturales, las cuales involucran a la gente organizada en esfuerzos comunes con la historia y la organización cultural, se usan como unidades de análisis que tratan de preservar las dinámicas internas de un fenómeno, en vez de separar un evento en elementos—por ejemplo, aislando al individuo de su ambiente—, los cuales ya no funcionan más como lo hace la unidad viviente (Cole, 1985; Leontiev, 1981; Wertsch, 1985; Zinchenko, 1985).

PROCESO Y DESARROLLO

Para comprender el propósito y estructura del fenómeno humano, es esencial examinar los desarrollos y procesos mediante los cuales la gente organiza sus esfuerzos y prácticas. El análisis de las actividades socioculturales implica examinar las contribuciones activas y dinámicas de los sujetos, sus asociados, y las tradiciones y materiales históricos, así como sus transformaciones, a medida que la gente

se dedica a la realización de tareas compartidas. Como señalara Scribner (1985b), el análisis de Vygotsky de los roles interrelacionados del individuo y el mundo social incluye al sujeto y al ambiente juntos en cuadros sucesivamente más amplios, desde el aprendizaje momentáneo al desarrollo del individuo en el curso de su vida, a las generaciones en una sociedad, a la historia de la especie (respectivamente, desarrollo microgenético, ontogénico, sociocultural y filogenético). El desarrollo en el curso de la vida ocurre dentro de procesos evolutivos que ocurren sobre ambos cursos de la historia cultural y de la historia filogenética. Estos niveles de análisis del desarrollo son inseparables: los esfuerzos de los individuos constituyen prácticas culturales, las que organizan más allá el desarrollo individual, y de manera similar, el desarrollo humano biológico no puede separarse de las instituciones y prácticas culturales que caracterizan a la humanidad.

LA RELACIÓN ENTRE LOS NIVELES INDIVIDUALES, SOCIALES Y CULTURALES DE ORGANIZACIÓN

Inherente a las aproximaciones socioculturales está una premisa de que los niveles individuales, sociales y culturales son inseparables. El análisis puede enfocarse principalmente en uno de ellos, pero no sin la referencia a los otros, como si pudieran existir aisladamente. Esta noción difiere de aproximaciones que buscan el impacto de la cultura en el sujeto, como si la una y el otro se concibieran como separados (aproximaciones denominadas *interaccionales* por Rogoff, 1982). Dentro de las aproximaciones socioculturales, el objetivo es comprender los procesos de desarrollo involucrados en actividades que implican, a su vez, procesos individuales, interpersonales y culturales-comunitarios.

La relación entre *actividades* y aprendizaje o desarrollo se pueden concebir de diferentes

maneras: E. Ochs (comunicación personal, 1989) distingue dos visiones de aprendizaje: en la primera, el aprendizaje es visto como algo *estructurado* —las actividades relacionadas con los sistemas locales económicos, políticos e ideológicos organizan el aprendizaje y la cognición a través de actividades en contexto—. En la segunda, el aprendizaje se comprende como actividades *constitutivas* —esfuerzos cognitivos que no sólo acentúan, sino que son constreñidos por actividades locales y sistemas ideológicos, y, a su vez, también construyen dichas actividades locales y sistemas ideológicos—. De manera similar, Rogoff (1995) sugiere que los individuos se desarrollan en la medida en que ellos participan (bien sea juntos o en la distancia) con otros en esfuerzos compartidos que constituyen y, a su vez, se derivan de tradiciones comunitarias. Rogoff propone que el examen de los procesos evolutivos individuales, interpersonales y cultural-comunitarios significa analizar diversos planos de observación, con cada plano siendo el tópico del enfoque, pero con los otros en observación necesaria al fondo.

VARIACIÓN Y SIMILITUD

La variación en la dirección y el curso del desarrollo individual en diversas comunidades debe estudiarse para comprender el desarrollo, cómo él no puede considerarse que ocurra independientemente de las comunidades reales y sus prácticas. El desafío para la comprensión del desarrollo es ver cómo la gente hace conexiones a través de actividades con prácticas que se relacionan bajo algunas circunstancias, más que asumir que los procesos son inherentemente generales o automáticamente generales entre dominios. La aproximación sociocultural no asume la generalidad (entre comunidades, entre individuos al interior de sus comunidades, o entre prácticas llevadas a cabo por la misma gente), sino que busca entender ambas, similitudes y variaciones, de acuerdo con los procesos involucrados al momento de la gente participar en prácticas culturales. La pregunta sobre cómo

los esfuerzos de la gente en una actividad se relacionan con aquellos en otra, es una pregunta empírica que requiere examinar la naturaleza de las actividades (en términos de los aspectos individuales, sociales y culturales de la actividad). De igual manera, los hallazgos no pueden asumirse como generales (ni específicos) a niños y niñas de otra comunidad cultural de aquella de la observada.

MÉTODOS DE ESTUDIO COMO HERRAMIENTAS QUE SIRVEN A LA INDAGACIÓN

Un aspecto importante del enfoque sociocultural sobre la comprensión del trabajo investigativo en sí mismo es examinar los métodos que se han usado para analizar los fenómenos (véase Kindermann y Valsiner, 1989; Valsiner, 1986). Dentro de cada disciplina, ciertos métodos se han tomado para definir a la disciplina en sí misma, considerando la adquisición de destrezas como si fuera el rito del pasaje de los novicios que entran a la disciplina (por ejemplo, clases de estadística para los psicólogos y trabajo de campo para los antropólogos).

En conjunto con el interés del enfoque sociocultural para aprender del trabajo investigativo de las distintas disciplinas es un respeto porque se ajusten las herramientas metodológicas a las preguntas. Esto significa poner la pregunta primero, y luego mirar las distintas maneras de estudiarla, más que limitar lo que se estudia al fenómeno que pueda ser analizado exclusivamente con las herramientas metodológicas de una disciplina en particular. Dependiendo de la pregunta es, entonces, que los investigadores e investigadoras que trabajan desde una perspectiva sociocultural pueden escoger o combinar herramientas metodológicas que han sido previamente consideradas pertenecientes al dominio de específicas disciplinas. La investigación sociocultural enfatiza, a la vez, enfoques cualitativos para la comprensión del significado de los eventos desde una perspectiva que se ajuste a las prác-

ticas de la comunidad que está siendo estudiada, y enfoques cuantitativos que pueden ser útiles en describir patrones que aparecen a través de casos o escenarios.⁵

LA NATURALEZA CULTURAL-HISTÓRICA DE LA TAREA INVESTIGATIVA EN SÍ MISMA

Las preguntas y los métodos para la comprensión de los procesos del desarrollo están en sí mismos cultural e históricamente situados (véase Bronfenbrenner, Kessel, Kessen y White, 1986, para diferentes visiones sobre este fenómeno). Investigadores e investigadoras pueden ganar una mayor comprensión del esfuerzo investigativo y de los fenómenos estudiados mediante el examen de sus propios roles en el proceso de indagación y de las instituciones en las cuales ocurre la investigación.

Este es un desafío, ya que la gente permanece notablemente ignorante de las instituciones en las cuales ellos y ellas mismos actúan. Berger y Luckmann (1966) especulaban que las relaciones habituales entre la gente se vuelven institucionalizadas como si fueran reglas y guías esperadas y aceptadas que los humanos llegan a considerar como externos a su funcionamiento. Shotter explicó:

*Debido a la estructura de los intercambios humanos, hay cimientos precisos que requieren ser descubiertos dentro de las **instituciones** que establecemos entre nosotros y otros; instituciones que nos implican en la actividad del otro de un modo tal que, lo que llegamos a hacer juntos en el pasado, nos compromete a continuarlo de cierta manera en el futuro [...] Los miembros de una institución no necesitan haber sido necesariamente quienes le dieran origen; ellos pudieron haber sido miembros de la segunda, tercera,*

*cuarta, etc., generación, quienes heredaron la institución de sus antecesores. Y este es el punto más importante, porque aunque puede haber alguna estructura intencional en las actividades institucionales, los practicantes de dichas formas institucionales no necesitan tener ninguna conciencia de la razón de su estructura —para ellos, simplemente es la “manera como las cosas se hacen”. La razón para que una institución tenga una forma y no otra está encerrada en su **historia** (1978: 70).*

Estos procesos pueden aplicarse tanto a la práctica de la investigación en las universidades como a cualquier otra tradición institucionalizada que involucre tecnologías, prácticas y valores particulares.

Los esfuerzos de los estudiosos para comprender la naturaleza cultural-histórica de las instituciones y actividades académicas encuentran apoyo en los discursos entre disciplinas, naciones y períodos históricos que son inherentes a la perspectiva sociocultural y en el interés de esta línea de trabajo hacia la comprensión del funcionamiento individual a medida que éste se constituye y comprende procesos sociales y cultural-comunitarios. Las observaciones que investigadores e investigadoras hacen de los esfuerzos de otros en sus instituciones culturales facilita nuestra comprensión de cómo nuestros propios esfuerzos, incluyendo la experimentación en laboratorios académicos, así como las prácticas en las escuelas u otros escenarios, se construyen y son parte de las tradiciones y objetivos de las instituciones involucradas.

Resumiendo, hemos trazado el trabajo transcultural en cognición a través de una transición de mirar la cultura como una variable independiente que afecta la cognición, a con-

5 Véase el capítulo 3 de Rogoff, Mistry, Göncü y Mosier (1993) para una discusión y como ejemplo de la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos para el análisis sistemático de patrones, haciendo uso de la descripción etnográfica, la graficación y la estadística descriptiva en el análisis de cómo niños y niñas pequeños y las personas a su cuidado de cuatro comunidades se comunicaban en el contexto de problemas cotidianos tales como manipular objetos nuevos y que los pequeños metan los brazos entre las mangas.

siderar los procesos cognitivos como inherentemente culturales. El trabajo investigativo en cultura y cognición durante la década del noventa se ha enfocado hacia preguntas sobre cómo la participación de los individuos en ciertas prácticas culturales se relaciona con la participación en otras; cómo la cognición implica comunicación en el contexto de prácticas institucionales y culturales; cómo el aprendizaje implica transformaciones no sólo de habilidades sino también de identidad; cómo el desarrollo implica la creación de nuevas formas, así como el uso de formas ya existentes, y cómo las comunidades y los individuos manejan diversas prácticas a lo largo de instituciones y comunidades superpuestas o separadas. La perspectiva socio-cultural emergente, surgida en gran medida del trabajo en cultura y cognición, parece ser una promesa hacia una mayor comprensión de las cuantiosas preguntas que quedan en desarrollo y cognición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKINNASO, F. N., 1992, "Schooling, language, and knowledge in literate and nonliterate societies", *Comparative Studies in Society and History*, N.º 34, pp. 68-109.
- ARMAH, K. y ARNOLD, M., 1977, *Acquisition of conservation in Ghanaian children*, Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, L.A.
- ASHTON, P. T., 1975, "Cross-cultural Piagetian research: An experimental perspective", *Harvard Educational Review*, N.º 45, pp. 475-506.
- AU, K. H. y KAWAKAMI, A. J., 1991, "Culture and ownership: Schooling of minority students", *Childhood Education*, N.º 67, pp. 280-284.
- BERGER, P. L. y LUCKMANN, T., 1966, *The social construction of reality*, New York, Doubleday.
- BERLAND, J. C., 1982, *No five fingers are alike: Cognitive amplifiers in social context*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BLOUNT, B. G., 1972, "Parental speech and language acquisition: Some Luo and Samoan examples", *Antropological Linguistics*, N.º 14, pp. 119-130.
- BOYKIN, A. W., 1986, "The triple quandary and the schooling of Afro-American children", en: NEISSER, U., ed., *The school achievement of minority children*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 57-92.
- BRONFENBRENNER, U., 1979, *The ecology of human development*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- _____, 1989, "Discovering what families do", en: BLANKENHORN, D. G.; BAYME, S. y ELSHTAIN, J. B., eds., *Rebuilding the next: A new commitment to the American Family*, Milwaukee, WI, Family Service America, pp. 27-38.
- _____, 1990, "Who cares for children?", *Research and Clinical Center for Child Development*, N.º 12, pp. 27-40.
- _____, 1993, "The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings", en: WOZNIAK, R. H. y FISCHER, K. W., eds., *Development in context: acting and thinking in specific environments*, The Jean Piaget Symposium Series, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 3-44.
- BRONFENBRENNER, U.; KESSEL, F.; KESSEN, W. y WHITE, S., 1986, "Toward a critical social history of developmental psychology", *American Psychologist*, N.º 41, pp. 1218-1230.
- BRUNER, J. S., 1990, "Culture and human development: A new look", *Human Development*, N.º 33, pp. 344-355.

BUCK-MORSS, J., 1975, "Socio-economic bias in Piaget's theory and its implications for cross-cultural studies", *Human Development*, N.º 18, pp. 35-49.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W y SCHLIEMANN, A. D., 1985, "Mathematics in the streets and in the schools", *British Journal of Developmental Psychology*, N.º 3, pp. 22-29.

CAZDEN, C.; COX, M.; DICKERSON, D.; STEINBERG, Z. y STONE, C., 1979, "You all gona hafta listen". Peer teaching in a primary classroom, en: COLLINS, W., ed., *Symposia on child psychology*, Vol. 12, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 183-231.

CAZDEN, C. B. y JOHN, V. P., 1971, "Learning in America Indian children", en: WAX, M. L.; DIAMOND, S. y GEARING, F. O., eds., *Anthropological perspectives on education*, New York, Basic Books, pp. 252-272.

CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P. y HYMES, D., eds., 1972, *Functions of language in the classroom*, New York, Teachers College Press.

COLE, M., 1985, "The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other", en: WERTSCH, J. V., ed., *Culture, communication, and cognition, Vygotskian perspectives*, Cambridge, England, Cambridge University Press, pp. 146-161.

_____, 1988, "Cross-cultural research in the sociohistorical tradition", *Human Development*, N.º 31, pp. 137-152.

_____, 1990, "Cognitive Development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research", en: MOLL, L. C., ed., *Vygotsky and education*, Cambridge, England, Cambridge University Press, pp. 89-110.

_____, 1992a, "Culture and cognitive development: From cross-cultural comparisons to model systems of cultural mediation", en: HEALY, A. F.; KOSSLYN, S. M. y SHIFFRIN,

R. M., eds., *Essays of honor of William K. Estes*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 279-305.

_____, 1992b, "Culture in development", en: BORNSTEIN, M. H. y LAMB, M. E., eds., *Development psychology: An advanced textbook*, 3rd ed, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 731-189.

COLE, M.; GAY, J.; GLICK, J. A. y SHARP, D. W., 1971, *The cultural context of learning and thinking*, New York, Basic Books.

COLE, M. y SCRIBNER, S., 1977, "Crosscultural studies of memory and cognition", en: KAIL, Jr, R. V. y HAGEN, J. W., eds., *Perspectives on development of memory and cognition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 239-271.

COLE, M.; SHARP, D. W. y LAVE, C., 1976, "The cognitive consequences of education", *Urban Review*, N.º 9, pp. 218-233.

COOK-GUMPERZ, J.; CORSARO, W. A. y STREECK, J., eds., 1986, *Children's world's and children's language*, Berlin, Mouton de Gruyter.

D' ANDRADE, R., 1990, "Some propositions about the relations between culture and human cognition", en: STIGLER, J. W.; SCHWEDER, R. A. y HERDT, G., eds., *Cultural psychology*, New York, Cambridge University Press, pp. 65-129.

D' ANDRADE, R. G. y SRAUSS, C., 1992, *Cultural models and human motives*, Cambridge, England, Cambridge University Press.

DASEN, P. R., ed., 1977, *Piagetian psychology. Cross-cultural contributions*, New York, Gardner Press.

DEWEY, J., 1916, *Democracy and education*, New York, Macmillan.

DUBE, E. F., 1982, "Literacy, cultural familiarity, and 'intelligence' as determinants of story recall", en: NEISSER, U., ed, *Memory observed: Remembering in natural contexts*, San Francisco, Freeman, pp. 274-292.

- DURANTI, A. y GOODWIN, C., 1992, *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*, New York, Cambridge University Press.
- ECKERT, P., 1988, "Adolescent social structure and the spread of linguistic change", *Language in Society*, N.º 17, pp. 183-207.
- ENGESTRÖM, Y., 1990, *Learning, working and imagining*, Helsinki, Orienta-Konsultit Oy.
- ERICKSON, F. y MOHATT, G., 1982, "Cultural organization of participation structures in two classroom of Indian Student", en: SPINDLER, G., ed., *Doing the ethnography of schooling*, New York, Holt, Rinehart y Winston, pp. 132-174.
- FOBIH.D, D. K., 1979, *The influence of different educational experiences on classificatory and verbal reasoning behavior of children in Ghana*, Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Canada.
- GIELEN. U. P., 1994, "American mainstream psychology and its relationship to international and cross-cultural psychology", en: COMMUNIAN, A. L. y GIELEN, U. P., eds., *Advancing psychology and its applications: International perspectives*, Mylan, Italy, Francoangely, pp. 26-40.
- GINSBURG, H. P.; POSNER. J. K. y RUSSEL, R. L., 1981, "The development of mental additional as a function of schooling and culture", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, N.º 12, pp.163-178.
- GOODNOW, J. J., 1962, "A test of milieu effects with some of Piaget's tasks", *Psychological Monographs*, N.º 76, (36, whole N.º 555).
- _____, 1976, "The nature of intelligent behavior: Question raised by cross-cultural studies", en: RESNICK, L. B., ed, *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- _____, 1980, "Everyday concepts of intelligence and its development", en: WARREN. M. N., eds., *Studies in cross-cultural psychology*, Vol. 2, London, London Academy Press, pp. 191-219.
- _____, 1990, *The socialization of cognition: What's involved?*, en: STIGLER, J. W.; SHWEDER, R. A. y HERDT, G., eds., *Cultural psychology*, Cambridge, England, Cambridge University Press, pp. 259-286.
- _____, 1993, "Direction of post-Vigotskian research", en: FORMAN, E. A.; MINICK, N. y STONE, C. A., eds., *Context for learning: sociocultural dynamics in children's development*, New York, Oxford University Press, pp. 369-381.
- _____, in pres, "Acceptable Ignorance' negotiable disagreement: An alternate view learning", en: OLSON, D y TORRANCE, N., eds., *Handbook of education and human development*, Oxford, England, Blackwell.
- GOODNOW, J. J. y BOWES, J. M., 1994, *Men, women, and household work*, Sydney/New York, Oxford University Press.
- GOODNOW. J. J.; MILLER, P. P. y KESSEL, F., eds., 1995, *Cultural practices an contexts for development*, San Francisco, Jossey-Bass.
- GOODWIN, M. H., 1990, *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*, Bloomington, Indiana University Press.
- GOODY, J., 1977, *The domestication of the savage mind*, Cambridge, England, Cambridge University Press.
- GOODY, J. y WATT, I., 1968, "The consequences of literacy", en: GOODY, J. R., ed., *Lyteracy in traditional societies*, Cambridge, England, Cambridge University Press.
- GREENFIELD, P. M., 1966, "On culture and conservation", en: BRUNER, J. S.; OLVER, R.

R. y GREENFIELD, P. M., eds., *Studies in cognitive growth*, New York, Wiley, pp. 225-256.

_____, 1974, "Comparing dimensional categorization in natural and artificial context: A development study among the Zinacantecos of Mexico", *Journal of Social Psychology*, N.º 93, pp. 157-171.

_____, 1984a, *Mind and media: the effects of televisión, video games, and computers*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

_____, 1984b, "A theory of teacher in the learning activities of everyday life", en: ROGOFF, B. y LAVE, J., eds., *Everyday cognition its development in social context*, Cambridge, MA, Harvard University Press, pp. 117-138.

_____, 1991, "Language, tools, and brain: The ontogeny and phylogeny of hierarchically organized sequential behavior", *Behavioral and brain sciences*, N.º 14, pp. 531-595.

GRENFIELD, P. M., y CHILDS, C. P., 1977a, "Understanding sibling concepts: A development study of kin terms in Zinacantan", en: DASEN P. R., ed., *Piagetian Psychology: Cross-cultural contributions*, New York, Gardner, pp. 335-358.

_____, 1977b, "Weaving, color terms and pattern representation: Cultural influences and cognitive development among the Zinacantecos of Southern Mexico", *Inter-American Journal of Psychology*, N.º 11, pp. 23-48.

GRENFIELD. P. M., y COOKING, R. R., 1994, *Cross-cultural roots of minority child development*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

GRUSEC, J. E. y GOODNOW, J. J., 1994, "Impact of parental discipline methods on the children's internalization of values. A reconceptualization of current points of view", *Development of Psychology*, N.º 30, pp. 4-19.

GULDAN, G. S.; ZEITLIN, M. F.; BEISER, A. S.; SUPER, C. M. et al., 1993, "Maternal education and child feeding practices in rural Bangladesh", *Social Science and Medicine*, N.º 36, pp. 925-935.

HAKUTA, K. y GARCÍA. E. E., 1989, "Bilingualism and education", *American psychologist*, N.º 44, pp. 374-379.

HALL, J. W., 1972, "Verbal behavior as a function of amount of schooling", *American Journal Psychology*, N.º 85, pp. 277-289.

HARKNES, S. y SUPER, C. M., 1977, "Why african children are so hard to test", en: ADLER, L. L., ed., "Issues in cross-cultural research", *Annals of New York Academy of Sciences*, N.º 285, pp. 326-331.

_____, 1992, "Parental ethnotheories in action", en: SIGEL, I. E.; Mc GILLICUDDY, A. V.; DELISI y GOODNOW, J. J., eds., *Parental Belief system*, 2nd ed., Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 373-391.

HATANO.G., 1982, "Cognitive consequences of practice in culture specific procedural skills", *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, N.º 4, pp. 15-17.

HEATH, S. B., 1983, *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge, England, Cambridge University Press.

_____, 1989a, "The learner as cultural member", en: RICE, M. L. y SCHIEFELBUSCH, L., eds., *The teachability of language*, Baltimore, Paul. H. Brookes, pp. 333-350.

_____, 1989b, "Oral and literate traditions among Black Americans living in poverty", *American Psychologist*, N.º 44, pp. 367-373.

_____, 1991, "'It's about winning!' The language of knowledge in baseball", en: RESNICK, L. B.; LEVINE, J. M. y TEASLEY,

- S. D., eds., *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, American Psychological Association, pp. 101-124.
- HENDRY, J., 1986, *Becoming Japanese: The world of the pre-school child*, Honolulu, University of Hawai Press.
- HENZE, R. C., 1992, *Informal teaching and learning: A study of everyday cognition in a Greek community*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- HILLIARD, A. G. III y VAUGHN-SCOTT, M., 1982, "The quest for the 'minority' child", en: MOORE, S. G. y COOPER, C. R., eds., *The young child: Review of research*, Vol. 3, Washington, Nacional Asociation for the Education of Young Children, pp. 175-189.
- HOLLAND, D. y QUINN, N., eds., 1987, *Cultural models in language and thought*, Cambridge, England, Cambridge University Press.
- HOWARD, A. y SCOTT, R. A., 1981, "The study of minority groups in complex societies", en: MUNROE, R. H.; MUNROE., R. L. y WHITING, B. B., eds., *Handboock of cross-cultural human development*, New York, Garland Press, pp. 113-152.
- HUTCHINS, E., 1991, "The social organization of distributed cognition", en: RESNICK, L. B.; LEVINE, J. M. y TEASLEY, S. D., eds., *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, American Psychological Association, pp. 183- 307.
- IRVINE, J. T., 1978, "Wolof 'magical Thinking': Cultura and conservation revisited", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, N.º 9, pp. 300-310.
- IRWIN, M. H. y McLAUGHLIN, D. H., 1970, "Ability and preference in category sorting by mano school children and adults", *Journal of social psychology*, N.º 82, pp. 15-24.
- IRWIN, M. H.; SCHAFER, G. N. y FEIDEN, C. P., 1974, "Emic and unifamiliar category sorting on Mano farmers and U.S. undergraduates", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, N.º 5, pp. 407-423.
- JOHN-STEINER, V., 1985, *Notebooks of de mind: Explorations of thinking*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- KAGAN, J.; KLEIN, R. E.; FINLEY, G. E.; ROGOFF, B. y NOLAN, E., 1979, "A cross-cultural study of cognitive development", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, N.º 44, (5, serial N.º 180).
- KEARINS, J. M., 1981, "Visial spatial memory in Australian aboriginal children of desert regions", *Cognitive Psychology*, N.º 13, pp. 434-460.
- KELLY, M., 1977, "Papua New Guinea and Piaget -an eighth-year- study", en: DASEN, P. R., ed., *Piagetian psychology: Cross-cultural contributions*, New York, Gardner Press, pp. 169-202.
- KIMINYO, D. M., 1977, "A cross-cultural study of the development of conversation of mass, weight, and volume among Kamba children", en: DASEN, P. R., ed., *Piagetian psychology: Cross-cultural contributions*, pp. 169-202, New York, Gardner Press.
- KINDERMANN, T. y VALSINER, J., 1989, "Research strategies in cultura-inclusive developmental psychology", en: VALSINER, J., ed., *Chil development in cultural context*, Toronto, Canada, Hogrefe & Huber, pp. 13-50.
- KOZULIN, A., 1990, *Vigotsky's psychology*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION, 1983, "Culture and cognitive development", en: MUSSEN, P. H., Series ed., y KESSEN, W., Vol. ed., *Handbook of child psychology: Vol. 1. History, theory, and methods*, 4th ed, New York, Wiley, pp. 295-356.

- LANCY, D. F., ed., 1978, "The indigenous mathematics project", *Journal of Educations*, N.º 14, Special issue.
- LAOSA, L. M., 1981, "Maternal behavior. Sociocultural diversity in modes of family interaction", en: HENDERSON, R. W., ed., *Parent-child interaction: Theory research, and prospects*, New York, Academic Press, pp. 125-167.
- LAOSA, L. M. y HENDERSON, R. W., 1991, "Cognitive socialization and competente: The academic development of Chicanos, en: VALENCIA, R. R., ed., *Chicano school of failure and success: research and policy agendas for the 1990s*, New York, Falmer, pp. 164-199.
- LAURENDEAU-BENDAVID, M., 1997, "Culture schooling, and cognitive development: A comparative study of children in French Canada and Rwanda", en: DASEN, P. R., ed., *Piagetian psychology cross-cultural contributions*, New York, Gardner Press, pp.123-168.
- LAVE, J., 1977, "Taylor-made experiments and evaluating the intellectual consequences of apprenticeship training", *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, N.º 1, pp. 1-3.
- _____, 1988, *Cognition in practice: Mind, mathematics and cultura in everyday life*, Cambridge, England, Cambridge University Press.
- LAVE, J. y WENGER, E., 1991, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, England, Cambridge University Press.
- LEIN, L. y BRENNEIS, D., 1987, "Children's disputes in three speech communities", *Lenguaje Society*, N.º 7, pp. 299-323.
- LEONTIEV, A. N., 1981, "The problem of activity in psychology", en: WERTSCH, J. V., ed., *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk, NY, Sharpe, pp. 37-71.
- LURIA, A. R., 1976, *Cognitive development: Its cultural and social foundations*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- LUTZ, C. y LeVINE, R. A., 1982, "Culture and intelligence in infancy: An ethnopsychological view", en: LEWIS, M., ed., *Origins of intelligence: infancy and early childhood*, New York, Plenum Press, pp. 1-28.
- MANDLER, J. M.; SCRIBNER, S.; COLE, M. y DeFOREST, M., 1980, "Cross-cultural invariante in story recall", *Child Development*, N.º 51, pp. 19-26.
- MEHAN, H., 1979, *Learning lesson. Social organization in the calssroom*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- MICHAELS, S. y CAZDEN, C., 1986, "Teachers/child colaborations as oral preparation for literacy", en: SCIEFFELIN, B. B. y GILMORE, P., eds., *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives*, Nordwood, NJ, Ablex, pp. 132-154.
- MILLER, P., 1982, *Amy, Wendy and Beth: Learning language in South Baltimore*, Austin, University of Texas Press.
- MILLER-JONES, D., 1989, "Cultura and testing", *American psychologist*, N.º 44, pp. 360-366.
- MOLL, L. C., ed., 1990, *Vigotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge, England, Cambridge University Press.
- MUNROE, R. H.; MUNROE, R. L. y WHITING, B.B., eds., 1981, *Handbook of cross-cultural human development*, New York, Gardland.

- NEISSER, U., ed., 1982, *Memory observed: Remembering in natural contexts*, San Francisco, Freeman.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M., 1984, "Social constraints in laboratory and classroom tasks", en: ROGOFF, B. y LAVE, J., eds., *Everyday cognition. Its development in social context*, Cambridge, MA, Harvard University Press, pp. 172-193.
- _____, 1989, *The Construction zone: Working for cognitive change in school*, Cambridge, England, Cambridge University Press.
- NICOLOPOULOU, A. y COLE, M., 1990, may, *Activating the zoped: Activity systems and development*, Paper presented at the International Congress for Research on Activity Theory, Lahti, Finland.
- NUNEZ, T.; SCHLIEMAN, A. D. y CARRAHER, D. W., 1993, *Street mathematics and school mathematics*, Cambridge, England, Cambridge University Press.
- NYITI, R. M., 1976, "The development of conservation in the Meru children of Tanzania", *Child development*, N.º 47, pp. 1122-1129.
- OCHS, E., 1988, *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan Village*, Cambridge, England, Cambridge University Press.
- OGBU, J. U., 1990, "Cultural models, identity and literacy", en: STIGLER, J. W.; SCHWEDER, R. A. y HEART, G., eds., *Cultural psychology*, Cambridge, England, Cambridge University Press, pp. 520-541.
- OKONJI, M. O., 1971, "The effects of familiarity on classification", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, N.º 2, pp. 29-39.
- OLSON, D. R., 1976, "Cultura, tecnología and intellect", en: RESNICK, L.B., ed., *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- PAGE, H. W., 1973, "Concepts of length and distance in a study of Zulu youths", *Journal of Social Psychology*, N.º 90, pp. 9-16.
- PARADISE, R., 1991, "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación", [Cultural knowledge in the classroom. Indigenous children and their orientation toward observation], *Infancia y Aprendizaje*, N.º 55, pp. 73-88.
- PEAK, L., 1991, *Learning to go to school in Japan: the transition from home to preschool life*, Berkeley, University of California Press.
- PHILIPHS, S. U., 1972, "Participant structure and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom", en: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P. y HYMES, D., eds., *Functions of language in the classroom*, New York, Teacher Collage Press, pp. 370-394.
- PHILP, H. y KELLY, M., 1974, "Product and process in cognitive development: Some comparative data on the performance of school age children in different cultures", *British journal of Educational Psychology*, N.º 44, pp. 248-265.
- PIAGET, J., 1972, "Intellectual evolution from adolescente to adulthood", *Human Development*, N.º 15, pp. 1-12.
- POSNER, J. K., 1982, "The development of mathematical knowledge in two West African societies", *Child development*, N.º 53, pp. 200-208.
- PRICE-WILLIAMS, D. R.; GORDON, W. y RAMÍREZ, M., III., 1969, "Skill and conser-

vation: study of pottery-making children", *Developmental Psychology*, N.º 1, pp. 769.

ROGOFF, B., 1981, "Scholing and development of cognitive skills", en: TRIAN-DIS, H. C. y HERON, A., eds., *Handbook of cross-cultural psychology*, Vol. 4, Rockleigh, NJ, Allyn y Bacon, pp. 233-294.

_____, 1982, "Integrating context and cognitive development", en: LAMB, M. E. y BROWN, A. L., eds., *Advances in developmental psychology*, Vol. 2, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 125-170.

_____, 1990, *Apprenticeship in thinking*, New York, Oxford University Press.

_____, 1992, "Three ways to relate person and culture: Thoughts sparked by Valsiner's review of apprenticeship in thinking", *Human Development*, N.º 35, pp. 316-320.

_____, 1994, "Developing understanding of the idea of communities of learners", *Mind, Culture, and Activity*, N.º 1, pp. 209-229.

_____, 1995, "Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship", en: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P. y ÁLVAREZ, A., eds., *Sociocultural studies of mind*, Cambridge, England, Cambridge University Press, pp. 139-164.

_____, in press, "Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities", en: SAMEROFF, A. y HATH, M., eds., *Reason and responsibility: The passage through childhood*, Chicago, University of Chicago Press.

ROGOFF, B.; BAKER-SENNETT, J.; LACASA, P. y GOLDSMITH, D., 1995, "Development through participation in sociocultural activity",

en: GOODNOW, J. W.; MILLER, P. y KESSEL, F., eds., *Cultural practices as context for development*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 45-65.

ROGOFF, B. y MISTRY, J. J., 1985, "Memory development in cultural context", en: PRESLEY, M. y BRAINERD, C., eds., *Cognitive learning and memory in children*, New York, Springer-Verlag, pp. 117-142.

ROGOFF, B.; MISTRY, J. J.; GÖNCÜ, A. y MOSIER, C., 1993, "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers", *Monographs of the society for Research in Child Development*, N.º 58, (7, serial N.º 236).

ROGOFF, B. y WADDELL, K. J., 1982, "Memory for information organized in a scene by children from two cultures", *Child development*, N.º 53, pp. 1224-1228.

ROSS, B. M. y MILLSOM, C., 1970, "Repeated memory of oral prose in Ghana and New York", *International Journal Psychology*, N.º 5, pp. 173-181.

SAXE, G. B., 1981, "Body parts as numerals: A developmental analysis of numeration among the Oksapmin in Papua New Guinea", *Child Development*, N.º 52, pp. 306-316.

_____, 1988, "The mathematics of street vendors", *Childs Development*, N.º 59, pp. 1415-1425.

_____, 1991, *Culture and cognitive development: studies in mathematical understanding*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

_____, 1992, "Studying children's learning in context: Problems and prospects", *Journal of the Learning Sciences*, N.º 2, pp. 215-234.

_____, in press, "Studying cognition in sociocultural context: a practice-based

approach", en: COLBY, A. y JESSOR, R., eds., *Ethnographic approaches to the human development*, [sic].

SAXE, G. B.; GEARHART, M.; NOTE, M. y PADUANO, P., 1993, "Peer interaction and the development of mathematical understandings: A new framework for research and educational practice", en: DANIELS, H., ed., *Charting the agenda: Vygotskian perspectives*, London, Routledge, pp. 107-144.

SCHIEFFELIN, B. B., 1991, *The give and take of every day life: Language socialization of Kaluli children*, Cambridge, England, Cambridge University Press.

SCHWEDER, R., 1991, *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

SCRIBNER, S., 1974, "Developmental aspects of categorized in recall a west African Society", *Cognitive psychology*, N.º 6, pp. 475-494.

_____, 1975, "Recall of classical syllogisms: A cross-cultural investigation of error on logical problems", en: FALMAGNE, R. J., ed., *Reasoning: Representation and process in children and adults*, New York, Wiley, pp. 153-173.

_____, 1977, "Modes of thinking and ways of speaking: Culture of logic reconsidered", en: JOHNSON-LAIRD, P. N. y WASON, P. C., eds., *Thinking*, Cambridge, England, Cambridge University Press, pp. 483-500.

_____, 1984, "Studying working intelligence", en: ROGOFF, B. R. y LAVE, J., eds., *Everyday cognition: Its development in social context*, Cambridge, MA, Harvard University Press, pp. 9-40.

_____, 1985a, "Knowledge at work", *Anthropology and Education Quarterly*, N.º 16, pp. 199-206.

_____, 1985b, "Vigotsky's uses of history", en: WETSCH, J. V., ed., *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge, England, Cambridge University Press, pp. 199-145.

_____, 1990, "A sociocultural approach to the study of mind", en: GREENBERG, G. y TOBACH, E., eds., *Theories of the evolution of knowing. The T. C. Schneirla Conference Series*, Vol. 4, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 107-120.

SCRIBNER, S. y BEACH, K., 1993, "An activity theory approach to memory", *Applied Cognitive Psychology*, N.º 7, pp. 185-190.

SCRIBNER, S. y COLE, M., 1981, *The psychology of literacy*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

SEGALL, H.; DASEN, P. R.; BERRY, J. W. y POORTINGA, Y. H., 1990, *Human behavior in global perspective. An introduction to cross-cultural psychology*, Boston, Allyn y Bacon.

SERPELL, R., 1974, "Aspect of intelligence in a developing country", *African Social Research*, N.º 17, pp. 578-596.

_____, 1976, *Culture of influence on behavior*, London, Methuen.

_____, 1977, "Strategies for investigating intelligence in its cultural context", *The quarterly Newsletter of Institute for Comparative Human Development*, N.º 1, pp. 11-15.

_____, 1979, "How specific are perceptual skills? A cross-cultural study of pattern reproduction", *British Journal of Psychology*, N.º 70, pp. 365-380.

_____, 1982, "Measures of perception, skills and intelligence", en: HARTUP, W. W., ed., *Review of child development research*, Chicago, University of Chicago Press.

_____, 1993, *The significance of schooling: Life-journeys in an African society*, Cambridge, England, Cambridge University Press.

_____, in press, "Situated theory as a bridge between psychology, history, and educational practices", en: MARTIN, L.; NELSON, K. y TOBACH, E., eds., *Cultural psychology and activity theory: Essays in memory of Silvia Scribner*, New York, Cambridge University Press.

SERPELL, R. y BOYKIN, A. W., in press, "Cultural dimensions of thinking and problem-solving", en: STERNBERG, R. J., ed., *Handbook of perception and cognition: Thinking and problem-solving*, Vol. 12, New York, Academic Press.

SHARP, D. y COLE, M., 1972, "Patterns of responding in the word associations of West African children", *Child Development*, N.º 43, pp. 55-65.

SHARP, D.; COLE, M. y LAVE, J., 1979, "Education and cognitive development: the evidence from experimental research", *Monographs of the Society for research in Child development*, N.º 44, (1-2, serial N.º 78).

SHOTER, J., 1978, "The cultural context of communication studies: Theoretical and methodological issues", en: LOCK, A., ed., *Action, gesture, and symbol: The emergence of language*, London, Academic Press, pp. 43-78.

STEVENSON, H. W., 1992, "Learning from Asian schools", *Scientific American*, Vol. 267, pp. 70-76.

STEVENSON, H. W.; LEE, S.-Y.; CHEN, C.; STIGLER, J. W.; HSU, C. C. y KITAMURA, S., 1990, "Context of achievement: A study of

American, Chinese, and Japanese children", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, N.º 55., (1-2, serial N.º 221).

STEVENSON, H. W.; PARKER, T.; WILKINSON, A.; BONNEVAUX, B.; y GONZÁLEZ, M., 1978, "Schooling, environment, and cognitive development: A cross-cultural study", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, N.º 43, (3, serial N.º 175).

STEVENSON, H. W.; STIGLER, J. W.; LUCKER, G. W.; LEE, S. *et al.*, 1987, "Classroom behavior and achievement of Japanese, Chinese, and American children", en: GLASER, R., ed., *Advances in instructional psychology*, Vol. 3, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 153-191.

STIGLER, J. W., 1984, "'Mental abacus': The effect of abacus training on Chinese children's mental calculation", *Cognitive Psychology*, N.º 16, pp. 145-176.

STIGLER, J. W.; BARCLAY, C. y AIELLO, P., 1982, "Motor and mental abacus skill: A preliminary look at an expert", *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, N.º 4, pp. 12-14.

STIGLER, J. W.; LEE, S.-Y. y STEVENSON, H. W., 1987, "Mathematics classrooms in Japan, Taiwan and the United States", *Child Development*, N.º 58, pp. 1272- 1285.

_____, 1990, *Mathematical knowledge of Japanese, Chinese, and American elementary-school children* Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics.

STRAUSS, S.; ANKORI, M.; ORPAZ, N. y STAVY, R., 1977, "Scholing effects on the development of proportional reasoning", en: POORTINGA, Y. H., ed., *Basic problems in*

cross-cultural psychology, Ámsterdam, Swets, pp. 128-137.

SUPER, C. M., 1979, *A cultural perspective on theories of cognitive development*, Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco.

_____, 1981, "Behavioral development in infancy", en: MUNROE, R. H. y WHITING, B. B., eds., *Hand book of cross-cultural human development*, New York, Garland, pp. 181-270.

SUPER, C. M. y HARKNESS. S., 1983, *Looking across at growing up: the cultural expression of cognitive development in middle childhood*, Unpublished manuscript, Harvard University.

_____, 1986, "The developmental niche: a conceptualization of the interface of child and culture", *International Journal of Behavioral Development*, N.º 9, pp. 545-569.

THARP, R. G. y GALLIMORE., R., 1988, *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*, Cambridge, England, Cambridge University Press.

TOBACH, E.; FALMAGNE, R. J.; PARLEE, M.; MARTIN, L. y KAPELMAN, A. S., eds., *Mind and social practice: Selected papers of Sylvia Scribner*, New York, Cambridge University Press, in press.

TRIANDIS, H. C. y HERON, A., eds., 1981, *Developmental psychology., Vol. 4: Handbook of cross-cultural psychology*, Boston, Allyn y Bacon.

TRIANDIS, H. C. y LONNER, W., eds., 1980, *Basic processes, Vol 3: Handbook of cross-cultural psychology*, Boston, Ally & Bacon.

TULVISTE, P., 1991, *The cultural-historical development of verbal thinking*, Commack, NY, Nova Science Publishers.

VALSINER, J., ed., 1986, *The individual subject and scientific psychology*, New York, Plenum Press.

_____, 1987, *Culture and the development of children's action*, Chichester, Wiley.

_____, 1994, *Comparative-cultural and constructivist perspectives*, Norwood, NJ, Ablex.

VAN DER VEER, R. y VALSINER, J., 1991, *Understanding Vigotsky*, Oxford, England, Blackwell.

VIGOTSKY, L. S., 1978, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

WAGNER, D. A., 1993, *Literacy: culture and development: Becoming literate in Morocco*, New York, Cambridge University Press.

WAGNER, D. A. y SPRATT, J. E., 1987, "Cognitive consequences of contrasting pedagogies: The effects of Quranic preschooling in Morocco", *Child Development*, N.º 58, pp. 1207-1219.

WAGNER, D. A. y STEVENSON, H. W., eds., 1982, *Cultural perspectives on child development*, San Francisco, Freeman.

WARD, M. C., 1971, *Them children: A study in language learning*, New York, Holt, Rinehart y Winston.

WATSON-GECEO, K. A. y GECEO, D. W., 1986, "The social world of Kwara'ae children: acquisition of language and values", en: COOK-GUMPERZ, J.; CORSARO, W. y STREECK, J., eds., *Children's worlds and children's language*, The Hague, The Netherlands, Moutoun, pp. 109-127.

WERTSCH, J. V., ed., 1981, *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk, New York, Sharpe.

_____, 1985, *Vigotsky and the social formation of mind*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

_____, 1991, *Voices of the mind*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

WHITE, S. H., 1965, "Evidence for a hierarchical arrangement of learning processes", en: LIPSITT, L. P. y SPIKER, C. C., eds., *Advances in child development and behavior*, Vol 2, New York, Academic Press, pp. 187-220.

WHITING, B. B. y WHITING, J. W. M., 1975, *Children of six cultures: A psycho-cultural análi-*

sis, Cambridge, MA, Harvard University Press.

WOBER, M., 1972, "Culture and the concept of intelligence: A case in Uganda", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, N.º 3, pp. 327-328.

ZINCHENKO, V. P., 1985, "Vigotsky's ideas about units for the analysis of mind", en: WERTSCH, J. V., ed., *Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives*, Cambridge, MA, Harvard University Press, pp. 94-118.

REFERENCIA

ROGOFE, Barbara y CHAVAJAY, Pablo, "Las bases culturales del desarrollo cognitivo. Evolución de la investigación en este campo en Norteamérica", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, No. 39, (mayo-agosto), 2004, pp. 123-159.

Original recibido: noviembre 2003

Aceptado: febrero 2004

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

