

CONOCIMIENTO COTIDIANO Y CONOCIMIENTO ESCOLAR: UN ANÁLISIS DESDE LA HETEROGENEIDAD DEL PENSAMIENTO

Mercedes Cubero y Manuel L. de la Mata

Universidad de Sevilla

Resumen

La orientación conceptual que defendemos es la de la heterogeneidad del pensamiento; es decir, la existencia de distintas formas de conocimiento conviviendo en un mismo individuo. Desde esta perspectiva, se revaloriza el papel del conocimiento cotidiano como una forma de responder a los problemas que se plantean desde unos contextos concretos, los de la vida cotidiana.

Esto hace que la propia relación entre el conocimiento cotidiano y escolar sea distinta a la que habitualmente se establece. Es decir, defendemos que entre ambos no existe un orden de superioridad en términos absolutos, uno no es mejor o peor por definición, sino que la eficacia debe ser valorada en función del tipo de problema que debemos resolver. Según esto no siempre el conocimiento escolar o científico va a generar mejores respuestas.

De ahí que pensemos que no debe ser un objetivo escolar intentar sustituir o suplantarse las formas cotidianas de conocer por las formas escolares, sino más bien definir en qué situaciones son más oportunas unas u otras. Así, nuestra intervención como docente nos haría centrarnos en las situaciones en las que las demandas exijan nuevas soluciones, proporcionando los instrumentos conceptuales necesarios para poder resolver los problemas que otras formas de conocimiento no posibilitan.

Palabras clave: conocimiento cotidiano, conocimiento escolar, heterogeneidad del pensamiento.

Algunas de las preguntas claves en el ámbito de la Psicología del Pensamiento tienen que ver con la propia naturaleza del mismo, con cómo se construye, cuáles son los factores que influyen decisivamente en su configuración, cuántos tipos podemos identificar, de qué depende la existencia de cada uno de ellos, etc.

Una de las cuestiones que surgen dentro de este ámbito de problemas es la de la relación entre los diferentes modos de pensamiento que de alguna manera se ponen de manifiesto en las actuaciones de diferentes sujetos, incluso en la de uno mismo. Términos como pensamiento mágico versus pensamiento realista, pensamiento salvaje versus pensamiento civilizado, pensamiento primitivo versus pensamiento moderno, pensamiento práctico versus pensamiento teórico, o pensamiento prelógico versus pensamiento lógico hacen referencia a distintas maneras en las que se ha descrito, en la historia de la psicología y la antropología, la relación entre estos diferentes modos de conocer (Levi-Strauss, 1972; Lévy-Bruhl, 1926, 1974, 1975). La discusión sobre estos tipos de pensamiento entronca con el debate que se ha producido en distintas disciplinas, especialmente desde la Ilustración, aunque también en épocas anteriores, en torno a la cuestión de la “unidad psíquica de la humanidad” (Jahoda, 1992/1995). En la actualidad, tales dicotomías entre las distintas formas de acceder al conocimiento de la realidad se presentan, fundamentalmente, en términos de pensamiento o conocimiento científico versus conocimiento cotidiano.

El debate acerca del estatus y la relación entre estos tipos de conocimiento ocupa, en nuestros días, un lugar destacado no sólo dentro del ámbito más básico y teórico de la psicología del pensamiento, sino que además tiene una especial relevancia práctica, por ejemplo dentro de los estudios sobre el aprendizaje de orientación constructivista (ver, por ejemplo, Rodrigo, 1994, Rodrigo y Arnay, 1997). A pesar de que existen importantes diferencias en las posiciones de distintos autores sobre el tema, podemos decir, aún a riesgo de simplificar demasiado, que se suele otorgar un estatus superior al conocimiento científico o escolar (no entramos aquí en la distinción entre ambos) frente al conocimiento cotidiano. Se defiende que el pensamiento científico, en comparación con el pensamiento de tipo más práctico, es psicológicamente más complejo y adecuado para resolver cualquier tipo de problema, con independencia de la naturaleza de éste. Se postula que las formas superiores de pensamiento implican, precisamente, utilizar los recursos que nos proporciona esta manera de pensar (el pensamiento científico) en todas las esferas de nuestra vida. Esta idea es la base de lo que se considera evolución y crecimiento cognitivo y hacia donde se cree que debe dirigirse un desarrollo adecuado. Todo lo que no sea alcanzar el pensamiento característico de la ciencia es considerado como menos evolucionado y un cierto quebrantamiento de lo que constituye la línea normal de desarrollo. En última instancia, ésta es una perspectiva que, a nuestro juicio, al igual que las dicotomías clásicas, considera la existencia de una direccionalidad en el desarrollo intelectual que nos conduce a un producto final único y común para todos.

La superioridad de ciertas formas de pensamiento sobre otras, de ciertas estrategias, recursos e instrumentos psicológicos ha sido y es una idea muy extendida en la psicología. En la psicología transcultural, por ejemplo, se ha llegado a conclusiones muy próximas a considerar que el pensamiento de culturas occidentales europeas es superior al pensamiento de culturas tradicionales, sin diferenciar dentro de ellas, ya que las primeras cuentan con la ciencia como forma de acceder al conocimiento de la realidad. El propio Vygotski (1993), a pesar de que defendía la coexistencia de distintos usos de los conceptos, en sus afirmaciones sobre unos y otros pone de manifiesto cierta superioridad de los conceptos científicos sobre los cotidianos. Desde otras tradiciones psicológicas, esta visión es la misma que postulaba la existencia de un tipo de pensamiento específico para los niños y otro para los adultos, siendo este último superior y más evolucionado. Esto se constata en la mayoría de las tipologías clásicas del pensamiento a las que nos hemos referido, que sin ninguna base teórica o empírica que lo justifique reducen los tipos de pensamiento a dos y definen las formas de conocimiento precientíficas (las mágicas, salvajes, prácticas concretas, simples, prelógicas, primitivas, etc.) en términos negativos, por lo que no tienen en comparación con el pensamiento característico de la ciencia (Tulviste, 1991). La tipología del pensamiento desarrollada por Piaget (1974) es, dentro de esta tradición, una excepción, ya que cada uno de los estadios de desarrollo por los que va pasando el niño en su proceso madurativo, a pesar de considerarse como una etapa que mejora y sustituye a la anterior, es caracterizado por lo que el niño es capaz de hacer, no por lo que aún no hace. Además, esta tipología, como en el caso de la elaborada por Vygotski, no es dicotómica como las anteriores.

En el presente trabajo proponemos una forma de concebir la relación entre los distintos tipos de conocimiento que difiere de la anterior, ya que apuesta por la dependencia entre el funcionamiento mental y la adaptación mutua sujeto-contexto. Así, para esta perspectiva no tiene sentido hablar de formas de pensamiento más evolucionadas que otras, sino que cada uno de los modos de pensamiento se considera más o menos adecuado en función de los motivos que guíen las actividades en las que estemos inmersos. Observando las diferentes formas de pensar, no tiene sentido decir que el pensamiento que se usa en ciencia está más desarrollado que, por ejemplo, el pensamiento que se aplica en religión, en la vida cotidiana o en las artes. Para decir esto deberíamos suponer que la ciencia está más desarrollada que el arte, la religión o más desarrollada que la vida cotidiana, lo que no tiene sentido. (Tulviste, 1992).

La perspectiva conceptual de la que partimos, la Psicología Socio-cultural (Tulviste, 1991, 1992; Vygotski, 1993; Wertsch, 1993) y el enfoque de la Cognición en Contexto (Cole, 1990; Lave, 1991, 1992; Rogoff 1990/1993, 1993) defiende, por tanto, una estrecha relación entre la cultura o el marco social en el que se desarrollan los individuos y los procesos cognitivos que éstos pueden poner en práctica. De ahí, que la idea fundamental sea el rechazo de una visión del desarrollo que tenga como consecuencia última la aparición de un pensamiento único, universal y que sea aplicable a las distintas situa-

ciones a las que se puede enfrentar un individuo. Rechazo que lleva asociada la necesidad de estudiar la cognición humana en el contexto cultural en el que surge y se desarrolla y el reconocimiento de una pluralidad en las formas de pensar. Este marco conceptual supone una redefinición de la propia noción de cognición y del contexto o práctica socio-cultural en la que se inserta, y por tanto de la relación entre ambos. Nociones a las que nos referiremos a continuación, aunque muy brevemente (para ver una descripción más extensa se puede acudir a otros textos de los mismos autores Cubero, 1997; De la Mata, 1993).

Por cultura nos referimos al conjunto de prácticas, o escenarios de actividad, en los cuales los individuos participan y se desarrollan, a los contextos socioculturales e institucionalmente definidos en los que tiene lugar el funcionamiento humano (L.A.H., 1993). Contextos éstos que incluyen la dimensión subjetiva o individual de una situación, la definición que tienen de ella los individuos presentes en la misma. Así, son elementos del contexto lo que se hace y el cuándo, cómo y dónde se hace. Pero además, el contexto incluye la dimensión objetiva o institucional de la misma, los aspectos constantes y fijos que tienen existencia al margen del sujeto concreto que actúa en ese contexto; es decir el plano institucional que estaba antes del sujeto y se mantendrá una vez que éste haya desaparecido (Lave, 1991, 1992; L.C.H.C., 1983, Light y Butterworth, 1992; Wertsch, 1985).

Dicho enfoque propone también una noción de cognición directamente ligada a la de contexto, en el sentido que entiende que ésta está socio-culturalmente situada. Se parte de una visión de lo cognitivo como proceso activo que se “sitúa fuera de la cabeza del individuo”, lo que significa que lo cognitivo relaciona al individuo y al contexto a la vez, se sitúa, en este sentido, entre el individuo y el contexto (Rogoff, 1990/1993, 1993). Lo más importante para este enfoque es poder explicar como actúa el individuo en una situación espacio-temporal concreta y no lo que puede ocurrir en su cabeza (De la Mata, 1993). Ésta es una perspectiva que no considera que el desarrollo intelectual sea universal y se dirija a un objetivo único, sino que apuesta por una dependencia entre el funcionamiento psicológico y el contexto en el que éste debe ser aplicado y para el que debe ser útil y apropiado.

Esta concepción del desarrollo psicológico humano, representada fundamentalmente por Rogoff (1990/1993, 1993), Scribner (1977, 1984), Tulviste (1991) y Wertsch (1990, 1993), considera que cada escenario de actividad, sus motivos, necesidades y demandas, generan una manera de pensar, un modo de resolver los problemas adaptado y específico a dicho contexto. Estos teóricos defienden, por tanto, la existencia de un pluralismo cognitivo, o lo que es lo mismo, de diferentes tipos de pensamiento conviviendo en una misma cultura y en un mismo individuo (Cubero, 1997).

Pero esta perspectiva no sólo sitúa a la cognición humana en el contexto cultural en el que surge y se desarrolla, sino que además la sitúa como un proceso semióticamente mediado. Entiende que, al menos en lo que se refiere al pensamiento verbal, éste no sería otra cosa que el resultado del uso de distintos instrumentos o herramientas psicológicas priorizadas en cada contexto. Herramientas en el sentido vygotskiano del término, es decir, aquellas que median las funciones psíquicas y que son responsables de su propia transformación y desarrollo. En las formas superiores del comportamiento humano, el individuo modifica activamente la situación ambiental en el propio proceso de relación con ella. En esta actividad, el hombre, a través del uso de herramientas, regula y transforma la naturaleza y con ello a sí mismo. Así, al igual que las herramientas físicas median la relación con el entorno físico y en este proceso es transformado el propio entorno, las herramientas psicológicas, median las funciones psicológicas (por ejemplo la percepción, la atención, la memoria o el pensamiento) provocando una transformación fundamental de esas funciones (Vygotski, 1981).

De entre los distintos sistemas de signos, es el lenguaje el que se convierte a lo largo del desarrollo en el instrumento mediador fundamental de la acción humana. El lenguaje, como instrumento comunicativo que es, media la relación con los demás, pero además media la relación con uno mismo. Así, cada escenario de actividad está asociado no sólo a un modo de pensamiento, sino además, de manera indisoluble, a una manera específica de usar palabras y a un tipo concreto de signos o palabras: a un tipo de discurso. Cada género de discurso posibilitará el desarrollo de un esquema cognitivo diferente que nos permite responder de modo adaptado a las demandas de cada tipo de problema. Desde este punto de vista, cuando la estructura del problema formal, narrativo o cualquiera que sea ésta es interiorizada, ésta ayuda a dar sentido al material presentado y sirve como un dispositivo que guía y constriñe el recuerdo y el razonamiento (Bruner, 1988, 1995; Scribner, 1977; Wertsch, 1993). La interiorización de cada modo de discurso institucional o socialmente desarrollado crea una especie de "esquema preexistente", de modo de pensamiento, que le permite al individuo enfrentarse a problemas que compartan las estructuras y funciones de esa manera de hablar. Ésta es una manera de formular la propuesta de Vygotski sobre el proceso de interiorización que implica la relación entre habla externa y habla interna y la estrecha conexión que, a su vez, esta última tiene con el pensamiento.

Esta orientación es la que ha llevado a Tulviste (1991, 1992) a retomar la tradición de autores como Lévy-Bruhl (1926, 1974) en dos aspectos fundamentales: (a) su idea de la existencia de cambios cualitativos en el desarrollo histórico del pensamiento verbal, producto de los cambios que surgen en la estructura de una sociedad; (b) asumir la existencia de una heterogeneidad de las formas de pensamiento verbal en una cultura y en un mismo individuo.

A partir de ésta, Tulviste desarrolla su hipótesis sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal en el siguiente sentido. Establece una relación funcional entre los escenarios de actividad en los que los individuos viven y se desarrollan y los modos en los que resuelven los problemas y demandas de dichos escenarios, en cómo se accede al conocimiento de la realidad social y natural en cada contexto de interacción. Precisamente por ello, defiende que existen distintos modos de pensamiento o diferentes maneras de resolver los distintos problemas que nos proporcionan las muy diversas situaciones a las que podemos hacer frente. Pensamientos estos que difieren cualitativamente en los instrumentos que emplean y en la manera que son adquiridos, pero no en el valor o la eficacia de cada uno de ellos, ya que cada uno corresponde funcionalmente a un tipo de actividad o práctica diferente. Por lo que este autor insiste en que una manera de pensar no reemplaza a las ya existentes, sino que convive con ellas, se añade a éstas para ser utilizada cuando las demandas del contexto o la definición de la situación así lo hagan conveniente, al corresponder funcionalmente a otro tipo de actividad.

Tanto en un individuo, como en una cultura, existen diversas maneras de pensar que corresponden a cada uno de los escenarios socioculturales en los que se participa. Las personas, a lo largo de su desarrollo ontogenético, van incorporándose a las actividades predominantes en su cultura. Su participación en ellas va requiriendo y haciendo surgir formas de pensamiento más adaptadas a las nuevas situaciones. Por lo que un individuo no siempre pone en juego un único y homogéneo modo de pensar, sino que éste dependerá de las demandas del contexto.

Esta relación explicaría tanto los universales culturales en el funcionamiento psicológico como los aspectos en los que se difiere. Los primeros representarían la existencia de prácticas o actividades culturales comunes, mientras que los segundos harían referencia a la especificidad de algunas prácticas en una determinada cultura, como la alfabetización en las culturas occidentales. De igual modo, esta manera de abordar el pensamiento y sus distintas formas justifica que las personas que participan en diferentes actividades empleen distintas maneras de resolver los problemas. Pero además, explica cómo un individuo que participa en actividades muy diferentes cuenta con maneras de pensar diferentes, aplicables a sus diversos contextos de interacción.

Esta perspectiva que sitúa a la cognición en su contexto nos permite dar respuesta a las preguntas claves relacionadas con la pluralidad cognitiva en una cultura y en un individuo, es decir, el por qué, el qué. Con respecto al **por qué**, pensamos que la variedad de actividades que tienen lugar en una cultura, y en las que participan los individuos, es la responsable de la multiplicidad de formas que puede adoptar el pensamiento. Para resolver la cuestión sobre el **qué** es lo que cambia cualitativamente en el mismo hemos de hacer referencia a los distintos instrumentos semióticos, como los estilos de habla, géneros discursivos, etc. que pueden mediar la actividad psicológica, así como

sus patrones de privilegiación. Es decir, la incorporación a un determinado escenario de actividad va asociado a la adquisición de un tipo concreto de discurso. Pero el sujeto no sólo aprende unas palabras y una determinada manera de usarlas, sino además aprende a reconocer las situaciones en las que es más apropiado cada procedimiento o género discursivo, en que escenarios socioculturalmente definidos se concibe determinado género como más apropiado. Wertsch (1993) describe este hecho con el término privilegiación.

Este concepto tiene implicaciones en el plano cultural o institucional. No tiene sentido hablar de que se privilegie o potencie el uso de un determinado modo de discurso si no es porque éste se usa en determinado contexto. Fuera del mismo podría perder sentido. Wertsch, explícitamente rechaza que esta idea pueda ser interpretada desde un punto de vista estático y mecánico. Defiende una perspectiva dinámica de la noción de privilegiación. En el sentido de que los escenarios socioculturales no determina o imponen los instrumentos de mediación que han de ser usados, sino que en parte los participantes puede definir o redefinir la situación de manera idiosincrática o creativa y no reproducir el modelo esperado. Es decir, el sujeto tiene un papel activo en la toma de decisiones sobre qué género utilizar, puede tomar conciencia de lo que se espera de él y responder o no de la manera esperada. Precisamente por ello, aunque necesite encuadrarse en este nivel de análisis más social o cultural, este concepto se centra en la esfera de lo psicológico.

La interiorización o apropiación de estos distintos usos de la palabra, de los diferentes géneros discursivos a los que podemos acceder participando en distintos escenarios de actividad, así como de sus patrones de privilegiación, es lo que genera distintos tipos de pensamiento aplicables a distintos contextos.

Esta alternativa conceptual nos parece muy útil para escapar de posiciones universalistas sobre el pensamiento y, por tanto, explicar multitud de situaciones, tanto de igualdad como de diversidad, en los modos de pensar. De igual manera, permite abordar la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje. Y, por último, parece una buena opción para entender cómo lo social, tanto a nivel macro, como micro influye de manera decisiva en el funcionamiento psicológico.

Creemos conveniente mostrar algunos estudios empíricos en los que se pongan de manifiesto diferentes formas de conocimiento, tanto entre individuos como en un mismo sujeto. Así, citaremos dos investigaciones desarrolladas en el seno del Laboratorio de Actividad Humana en las que se constata como en función de la representación que se tenga del escenario de actividad o tipo de problema que se debe resolver los individuos ponían en juego un modo de razonamiento u otro.

Las dos investigaciones se realizaron en Centros de Educación de Personas Adultas y en ambas se constata la existencia de dos tipos de pensamiento, dos modos de discurso. Uno de carácter más cotidiano, contextual y construido fundamentalmente sobre la base de las narraciones de las experiencias personales de los individuos concretos, modo éste característico de los escenarios de actividad en los que habitualmente participan estas personas. El otro de carácter más escolar y, por ello, más descontextualizado, lógico y formal, elaborado sobre la base de un texto argumentativo, en el que las leyes generales son valoradas por encima de los casos particulares. Modo este último característico de las actividades escolares. Cuando hablamos de conocimiento científico o escolar haremos un uso de dichos términos en el mismo sentido que los emplea Vygotski. Es decir son científicos en cuanto a su organización (lógica y formal), a la estructura de las representaciones, y no tanto a que su contenido coincida plenamente con el de la ciencia.

Un primer estudio (L.A.H., 1993) se centró en actitudes y valores de mujeres de estos centros educativos relacionados con el trabajo dentro y fuera de casa y la educación y el cuidado de los hijos. Estas actitudes y valores fueron analizados a través del discurso de las participantes en debates. No solo diferían en el contenido sino en los modos de discurso (argumentativos, explicativos, narrativos) y el tipo de signos empleados. Se ponían de manifiesto los dos modos de discurso a los que hemos hecho referencia más arriba.

El segundo de estos estudios (Cubero, 1997) se diseñó específicamente para comprobar la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal. Se demostró que las alumnas que tenían mayor experiencia escolar utilizaban distintos instrumentos y recursos psicológicos en función de que interpretaran que la tarea que debían resolver era de carácter cotidiano (menú), o de carácter más formal (agrupación). Igualmente se constató que esta heterogeneidad en los modos de resolver problemas estaba asociada al proceso alfabetizador, ya que las alumnas con una escasa experiencia escolar usaban el mismo tipo de destrezas y herramientas psicológicas (de carácter muy contextual) en los dos tipos de tareas.

De estas y otras investigaciones se puede concluir que la escuela, y las actividades que en ella tienen lugar, son responsables de la adquisición de nuevos conocimientos e instrumentos psicológicos que implican desarrollo cognitivo, al posibilitar que se opte entre un conjunto o juego de herramientas y utilizar cada una de ellas en función de las demandas del contexto. En definitiva la escolarización es responsable de generar heterogeneidad en el pensamiento de los individuos que participan en ella.

La heterogeneidad del pensamiento debe, por tanto, ser explicada sobre la base de la relación funcional existente entre los escenarios de actividad y los instrumentos semióticos asociados a dichos escenarios. Éstos últimos, al mediar al pensamiento,

ponen en relación dichos escenarios con los modos de pensamiento. De esta manera, la pluralidad cognitiva está reflejando una pluralidad en los escenarios de actividad y en los instrumentos más adaptados y privilegiados en cada uno de ellos.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. castellana: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona Gedisa, 1988.
- Cole, M. (1990). *Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research*. En L. C. Moll (Ed.): *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cubero, M. (1997). *Escenarios de Actividad y modos de Pensamiento: un estudio sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- De la Mata, M. L. (1993). *Mediación Semiótica y Acciones de Memoria: Un estudio sobre la interacción profesor-alumno en la educación formal de adultos*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla
- Jahoda, G. (1992). *Crossroads between culture and mind*. New York: Harvester. Trad. cast: *Encrucijadas entre la cultura y la mente. Continuidades y cambio en las teorías de la naturaleza humana*. Madrid: Visor, 1995.
- Laboratorio de Actividad Humana (1993). *La educación de adultos y el cambio de valores, actitudes y modos de pensamiento de la mujer: un estudio etnográfico del discurso*. Memoria de Investigación.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1983). *Culture and cognition development*. En W. Kessen (Comp.): *Handbook of child psychology: History, theory and methods*. Vol. 1. N. Y.: Wiley
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and and culture in everyday life*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. Trad. castellana: *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991).
- Lave, J. (1992). *Word problems: a microcosm of theories of learning*. In P. Light & G. Butterworth (Eds.): *Context and Cognition. Ways of learning and knowing*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Levi-Strauss, C. (1972). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévy-Bruhl, L. (1926). *How natives think*. London: Allen & Unwin.

- Ligth, P. & Butterworth G. (1992). *Context and Cognition. Ways of learning and knowing*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Piaget, J. (1972). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe
- Rodrigo, M. J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un sólo constructivismo o tres? *Investigación en la Escuela, 23*, 7-17.
- Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (Eds.) (1997): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking Cognitive in social context*. N. York: Oxford University Press. (Trad. castellana: *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993).
- Rogoff, B. (1993) *Children´s Guided Participation and Participatory Appropriation in Sociocultural Activity*. En R. H. Wozniak y K. W. Fischer (Eds.): *Development in context. Acting and Thinking in specific environments*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Scribner, S. (1977). Modes of Thinking and Ways of Speaking. En P. N. Johnson-Laird & P. C. Wason (Eds.): *Thinking: Readings in Cognitive Science*. N. Y.: Cambridge University Press.
- Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. En B. Rogoff & J. Lave (Eds.): *Everyday Cognition: Its development in social contexts*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. New York: Nova Science Publishers.
- Tulviste, P. (1992). *On the Historical Heterogeneity of verbal thought*. *Journal of Russian and east European Psychology, 30* (1), 77-88
- Vygotski, L. S. (1981). The instrumental method psychology. J. V. Wertsch.(Ed.): *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, N. Y.: Sharpe.
- Vygotski, L. S. (1993). *Obras Completas. Vol. II*. Comp. de P. del Rio y A. Alvarez. Madrid: Aprendizaje: Visor.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Wertsch, J. V. (1990). The voice of rationality in sociocultural approach to mind. In L. C. Moll (Ed.): *Vygotski and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (trad. castellana: *Voces de la Mente*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993).

