

EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL COMO MARCO CONCEPTUAL PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Wanda C. Rodríguez Arocho
wcrodriguez@uprrp.edu
Universidad de Puerto Rico

Recibido: 01/04/2010 **Aceptado:** 01/06/2010

Resumen

En este trabajo abogamos a favor del enfoque históricocultural como marco conceptual para la investigación educativa. En el desarrollo del tema discutimos qué es un marco conceptual y cuál es su rol en la investigación. Luego, analizamos el proceso que llevó a la configuración del enfoque históricocultural como marco conceptual para la investigación en psicología y educación y presentamos una síntesis del mismo. Argumentamos que este marco ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para el diseño de investigaciones que reconozcan y atiendan la complejidad de los procesos implicados en el desarrollo humano, la enseñanza y el aprendizaje. Ilustramos el uso de esas herramientas mediante el examen de su aplicación en dos programas de investigación de gran pertinencia a la psicología y la educación contemporáneas. Finalizamos con una reflexión sobre la complejidad del proceso de producción de conocimiento científico y sus implicaciones.

Palabras clave: Investigación educativa, enfoque históricocultural, epistemología, metodología, unidad de análisis, método genético.

THE CULTURAL-HISTORICAL APPROACH AS A FRAMEWORK FOR EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In this work we argue in favor of the cultural-historical approach as a framework for educational research. We start this argument with a discussion of what is a conceptual framework and its role in research. We then examine the process that resulted in the construction of the cultural historical approach as a framework for research and expose a synthesis of its basic tenets. We argue that the cultural historical approach provides useful and valuable conceptual and methodological tools for the design of research projects that recognize and take into account the complexity of the processes implied in human development, teaching and learning. We illustrate the use of this tool through the analysis of two research programs of relevance to contemporary psychology and education. We conclude with some thoughts on the production of scientific knowledge and its implications.

Key words: Educational research, cultural historical approach, epistemology, methodology, unit of analysis, genetic method.

Introducción

Este trabajo afirma nuestro compromiso por hacer de la investigación un eje de la formación docente y una actividad central en el quehacer educativo. Con el mismo damos continuidad a esfuerzos recientes por argumentar en torno al valor del enfoque histórico cultural como marco conceptual para la investigación en psicología y educación (Arias Beatón, 2001; Daniels, 2008; Gredler & Claytor Shields, 2008, González Rey, 2000; Ratner,

1997; Rodríguez Arocho, 2007a, 2008^a, 2008b, 2009). Comenzamos nuestra aproximación al tema precisando qué es un marco conceptual y cuál es su rol en la investigación. Seguimos con un examen del proceso que llevó a la configuración del enfoque historicocultural como marco conceptual para la investigación en psicología y educación y una síntesis de su tesis central. Argumentamos que este marco ofrece valiosas herramientas conceptuales y metodológicas para el diseño de investigaciones que reconozcan y atiendan la complejidad de los procesos implicados en el desarrollo humano, la enseñanza y el aprendizaje. Ilustramos el uso de esas herramientas con el examen de su aplicación en dos programas de investigación de gran pertinencia a la psicología y la educación contemporáneas. Finalizamos con una reflexión sobre la complejidad del proceso de producción de conocimiento científico y sus implicaciones.

Los marcos conceptuales en la investigación

Para comenzar este apartado hacemos eco de las palabras de Imbernón (2007), quien plantea que no hay campo de conocimiento sin investigación. Argumenta que sin investigación sólo hay “tradicción, rutina copia, reproducción, dependencia y estatismo” (p. 7). Este autor puntualiza que la educación, y los procesos de enseñanza y aprendizaje que implica, demandan investigación constante y que la producción de esa investigación sea compartida y analizada por los agentes que se ocupan de la actividad educativa. Plantea que, para evitar la reproducción irreflexiva de teorías y prácticas educativas, la formación docente debe orientarse a “aprender *con* y *de* la investigación (p.8).” Esta demanda por una sólida formación en investigación requiere el análisis crítico de tres dimensiones entrelazadas en el quehacer investigativo: la dimensión conceptual, la dimensión metodológica y la dimensión valorativa. En el ánimo de aportar a ese análisis, procedo a compartir algunas ideas en torno a estas dimensiones. Primero, examinaremos los marcos conceptuales y su relación con los métodos de investigación. Al final de trabajo haremos algunos planteamientos con respecto a la dimensión valorativa.

Lo primero que hay que decir sobre los marcos conceptuales es que éstos constituyen una herramienta fundamental en la investigación. Toda investigación se elabora a partir de un marco conceptual que la sustenta. Podemos definir el marco conceptual como un sistema constituido por una red de conceptos relacionados entre sí que ofrecen pautas para organizar nuestras percepciones y memorias, elaborar nuestros pensamientos, determinar cursos de acción y comunicar a otros estas acciones y justificarlas. En este sentido, el marco conceptual provee las bases para pensar y actuar, para dar significado y sentido a nuestra actividad. Cuando el marco conceptual es compartido por un grupo o una comunidad, provee a ésta supuestos, definiciones y valores para orientar el trabajo conjunto. Así, el marco conceptual sirve para explicar y justificar nuestras acciones en el trabajo. Sirve para explicar, por ejemplo, por qué un método de investigación es mejor que otro para contestar una pregunta determinada. También nos sirve para apoyar nuestro trabajo en el de personas que han realizado trabajos similares a la luz del mismo marco conceptual y para contrastarlo con

quienes lo han hecho de manera distinta a partir de un marco conceptual diferente. Quienes comparten un marco conceptual están en posición de conformar comunidades de práctica y de aprendizaje desde las que se significa el trabajo realizado.

Una de las metáforas que más frecuentemente se ha utilizado para representar la idea de marco conceptual es el mapa. Esta analogía se hace sobre la base de que un mapa es una representación gráfica que delimita un territorio, ofrece información de su topografía, permite trazar una ruta y orientar el movimiento en su recorrido. Al igual que el mapa, el marco conceptual ofrece una representación que condensa generalizaciones y abstracciones para guiar nuestro razonamiento. También se ha comparado el marco conceptual con un lente, que es un instrumento que permite formar imágenes y enfocarlas. Como el lente, el marco conceptual orienta nuestra percepción y nuestra atención, desviándolas de otros elementos del escenario en el que trabajamos. Como toda analogía, estas metáforas implican el riesgo de hacernos pensar más en el objeto de comparación (mapa o lente) que en el agente que lo manipula y la intención con que lo hace (sujeto actuante). Si bien estos objetos son necesarios para realizar la actividad para la que fueron diseñados y construidos, su utilidad depende del agente que los pone en acción.

En el caso de los marcos conceptuales es ese agente el que aporta la interpretación y significación de lo que se estudia. La forma como éste mira y entiende la realidad determinará qué considera un problema en ella y tiene implicaciones en los métodos que seleccionará para el estudio. El agente que crea los marcos conceptuales y los agentes que los utilizan lo hacen desde su particular sentido subjetivo, sentido que esos sujetos elaboran en un complejo proceso de subjetivación. Ese proceso está atravesado por dinámicas históricas, sociales y culturales en que lo racional y lo emocional se entrelazan. Cuando hacemos la elección por un particular marco teórico nuestro juicio crítico de su solidez como construcción teórica está unido a un juicio que se emite desde un complejo de valores y creencias que no pueden explicarse enteramente como procesos racionales. Ambos juicios son indesligables de los contextos de actividad en que se realizan. Creencias y sentimientos sobre el origen de la realidad y del conocimiento, por ejemplo, influyen nuestra selección de problemas de investigación y nuestras producciones investigativas. Por ello, Gredler & Claytor Shields (2008) advierten que, “al planificar una investigación, los investigadores deben primero enunciar sus creencias básicas sobre los eventos y procesos que estudian” (p. 24). Estas autoras argumentan que “hacer explícita esta información es importante porque esas creencias influyen las decisiones sobre el foco de investigación y los métodos aceptables para su estudio” (p. 24). Este argumento es elaborado por Martínez (2006), quien propone que toda propuesta e informe de investigación debería hacer explícito su marco epistemológico. La historia de la construcción del enfoque históricocultural como marco conceptual atestigua la importancia de la postura epistemológica de la que se parte. Ese pronunciamiento es algo que encontramos muy bien articulado en el enfoque históricocultural. Como hemos argumentado

en otro trabajo, dicho enfoque es tanto una propuesta epistemológica como un marco teórico y metodológico para el estudio del desarrollo humano (Rodríguez Arocho, 2007a).

Origen y desarrollo del enfoque históricocultural como marco conceptual

El enfoque históricocultural tiene su propia historia sociocultural (Blanck 1990; Rosa & Montero, 1990; Van der Veer, 2007). El tratamiento que ha recibido y su estado actual se corresponden con condiciones y transformaciones históricas, sociales y culturales en un tiempo y espacio dados (Ageyev, 2003; Chaklin, 2001; Rodríguez Arocho, 2009a). Para apreciar el valor de este enfoque como marco conceptual en la investigación es importante conocer sobre su elaboración. A pesar del cambio de época desde su formulación original, puede notarse que sus planteamientos sobre la producción de conocimiento acerca de los fenómenos humanos tienen vigencia. Esa vigencia se fundamenta en que, como norma, la actividad científica aún no ha superado su visión de que es posible la construcción de un conocimiento objetivo, de que la realidad debe reducirse o fragmentarse para estudiarse, de que estas reducciones deben ser cuantificadas para, a base de la información obtenida establecer relaciones de causa y efecto, la mayor parte de las veces tratándose de establecer causalidad lineal. El resultado es una producción que se asocia con un paradigma epistemológico de la simplicidad.

Frente a esa lógica, el enfoque históricocultural propondrá una lógica dialéctica, sistémica y compleja que reconoce como punto de partida la subjetividad del investigador, se opone al reduccionismo, aboga por aproximaciones cualitativas, y entiende la causalidad como multideterminada. Pablo del Río y Amelia Álvarez (1997) han argumentado que mucha de la producción psicológica contemporánea suscribe alguna forma de reduccionismo. Específicamente señalan la reducción a lo racional (dejando al margen lo afectivo), la reducción a lo individual (dejando al margen lo social/interpersonal), la reducción a lo interno (dejando al margen lo externo, es decir, la realidad objetiva), y la reducción a lo innato (dejando al margen lo cultural). Otros autores han criticado con fuerza el paradigma de simplicidad que subyace a estos reduccionismos y ha argumentado a favor de un paradigma de la complejidad (Morin, 1998; Munné, 1995, 2004, 2005), el cual guarda gran sincronía con muchos de los señalamientos que Vygotski hizo a la psicología de su tiempo.

Vygotski irrumpió en el escenario científico de su época con una incisiva crítica, tanto a los marcos conceptuales como a los métodos de investigación en la psicología. En un principio, su crítica se dirigió a *“la incapacidad de la reflexología para explicar adecuadamente el problema de la conciencia”* (Rivière, 1984, p.27). El primer flanco de crítica tenía que ver con la concepción simplista y reduccionista de la psicología de su tiempo que, a su juicio, renunciaba intencionalmente al estudio de la complejidad de la actividad mental propiamente humana y se enfocaba en reacciones reflejas. Eventualmente argumentó que la simplicidad de los marcos conceptuales para el estudio de los fenómenos psicológicos se evidenciaba en dos tendencias opuestas. Por un lado, una concepción objetivista que se enfocaba en lo directamente observable. Por el otro lado, una concepción subjetivista que

ubicaba la conciencia en el plano interno o espiritual de sujeto, desencarnando la conciencia de las condiciones materiales en que se origina y expresa. La consecuencia lógica de tales concepciones era la renuncia al estudio científico de la conciencia en su complejidad.

Aunque en los dos trabajos tempranos en que Vygotski aborda este problema, *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento* (1925/1991) y *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos* (1926/1991), todavía no se observan las categorías que eventualmente serían centrales en el marco conceptual que habría de desarrollar, en su crítica es notable la doble tarea que implicaba la propuesta a desarrollar. Por un lado, era necesaria una toma de posición con respecto a lo que debía ser el objeto de estudio de la psicología y elaborar un marco conceptual para presentar la conciencia como resultado de procesos históricos, culturales y sociales. Por otro lado, el convencimiento de que tal objeto de estudio no podía ser abordado ni por los métodos objetivos de la experimentación ni por los métodos subjetivos de la introspección, requería el desarrollo de una nueva metodología de estudio. La construcción de un marco conceptual alternativo requería explicitar las premisas filosóficas sobre las que dicho marco se construiría, así como un conocimiento profundo de los marcos conceptuales existentes, un análisis crítico asentado en ese conocimiento y la labor creativa de producir una nueva metodología de estudio.

Desde un principio para Vygotski estuvo clara la estrecha relación que hay entre la concepción de un problema y las formas de abordarlo, así como la envergadura de la tarea de crear un marco conceptual complejo (Rivière, 1984; Van der Veer & Valsiner, 1991; Wertsch, 1985a). La monumentalidad de la tarea se observa en una de las producciones de Vygotski que más impacta por su resonancia contemporánea: *El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica* (Vygotski, 1927/1991). Compartimos el juicio que emiten Van der Veer & Valsiner (1991) cuando apuntan que el eco contemporáneo de esta obra se fundamenta en sus argumentos contra el enfoque empirista en la psicología y su argumentación por una ciencia psicológica unificada, su descripción de las dinámicas en la producción científica y en la construcción de teorías, en la que integra filosofía de la ciencia y sociología del conocimiento, y la importancia que concede al lenguaje en la construcción de los hechos. El pensamiento crítico y reflexivo y la indagación dialógica que se despliegan en este texto lo hace una lectura obligada para comprender lo que implica la construcción de un marco conceptual.

Vygotski dedicó este texto al análisis de la producción psicológica de su época. Consideró ese análisis como una investigación metodológica porque se orienta al análisis, la comprensión y evaluación de los supuestos y procedimientos utilizados en la búsqueda del conocimiento. En uno de los pasajes del texto Vygotski (1927/1991) plantea que en esta búsqueda “la pregunta presupone en parte la respuesta” (p. 293). Hace este planteamiento luego de examinar tres aproximaciones distintas al inconsciente: una que lo define como un fenómeno fisiológico, una que lo define como un fenómeno psicológico y otra que lo define como una tendencia de carácter sexual. Argumenta que cada una de las tres concepciones

“hará variar seriamente el tipo, la cobertura, la composición y las propiedades del material a estudiar” (p. 293). Con este argumento subraya la centralidad de los marcos conceptuales en la investigación. La interpretación de lo que se observa está en función del marco conceptual.

Profundizando en esta idea, Vygotski cuestiona el alcance de la psicología como ciencia por la falta de sistematización e integración de una producción investigativa caracterizada por la diversidad. Como recurso retórico, se pregunta qué tienen en común los fenómenos que estudia la psicología y qué tienen en común los desvaríos de un loco y los cálculos rigurosos de un matemático. Plantea que cada marco conceptual producirá una respuesta distinta, llevándonos a estudiar una cosa diferente. Así, la psicología tradicional responde que lo que tienen en común es que son fenómenos psíquicos, la reflexología dirá que lo que tienen en común es que son actos de respuesta del organismo, y el psicoanálisis que son producto del inconsciente. Para formular las preguntas y ofrecer las contestaciones, cada uno de los marcos utilizará un lenguaje distinto. Ese lenguaje conformará un particular discurso desde el que se formulará y elaborará la respuesta.

El análisis previo sobre lo que es un marco conceptual puede aplicarse al examen de las aproximaciones que hacemos a la investigación educativa. Tomemos, por ejemplo, un problema de aprendizaje, tradicionalmente caracterizado por una ejecución académica consistentemente por debajo del coeficiente intelectual del alumno. Será diferente nuestro abordaje si interpretamos y definimos esa dificultad como un problema de conducta mantenido por las contingencias ambientales de refuerzo (Solity, 1991; Emerson, 1995), si lo interpretamos y definimos como un problema en los procesos cognitivos de procesamiento de información (Dockrell & McShane, 1993; Kirby & Williams, 1991; Reid, Hresko, & Swanson, 1996), o si lo interpretamos y definimos como un síntoma de una dinámica inconsciente producto de las experiencias tempranas en el desarrollo (Baraldi, 2002; Cordié, 1994; Oviedo Estrada & Sánchez Escárcega, 1994). En cada caso se utilizarán métodos distintos para diagnosticar el problema.

En el primer caso probablemente utilizaremos observaciones y registros de marcar la frecuencia en que se manifiesta la conducta e identificar posibles programas de refuerzo. En el segundo probablemente utilizaríamos pruebas estandarizadas o tareas cognitivas para evaluar niveles y formas de procesamiento. En el tercer caso probablemente recurríamos a pruebas proyectivas, análisis, interpretación e inferencia de observaciones y verbalizaciones del sujeto. Las estrategias de intervención dependerán, lógicamente, del diagnóstico, pues no tiene sentido que si se concluye que el problema es uno en las estructuras y funciones cognitivas se atienda con un plan de modificación de conducta organizado a partir de reforzadores. Del marco conceptual dependen, pues, los métodos que estimemos mejores para el abordaje al problema y para la intervención en el mismo. Antes de pasar al tema del método, que como se ha visto es inseparable del tema del marco conceptual, es pertinente tratar un asunto fundamental para la comprensión del rol de los marcos conceptuales en investigación. Se trata

de la forma en que éstos son comunicados, lo cual asigna un papel central al lenguaje en la construcción “de los hechos”.

Es sabido que Vygotski dio un lugar central al lenguaje en el desarrollo del pensamiento, particularmente en el razonamiento lógico. Está fuera del alcance de este trabajo hacer un análisis detenido del tema de los conceptos científicos como categoría para entender el pensamiento escolarizado, aunque es sin duda un tema de gran pertinencia en la elaboración y uso de marcos conceptuales y procede hacer algunos señalamientos generales sobre su importancia. Un concepto es una idea o forma de entendimiento que puede expresarse en palabras. Vygotski (1934/1993) dedica el sexto capítulo de su obra *Pensamiento y lenguaje* a examinar el desarrollo de los conceptos científicos y argumentar el valor de éstos como herramientas para el razonamiento. Diferenció estos conceptos de los conceptos espontáneos, los cuales aprendemos en el curso de la vida cotidiana sin la mediación de la instrucción formal. Caracterizó estos conceptos cotidianos como basados en la experiencia personal, no sistemáticos (no pertenecientes a un sistema conceptual) y no conscientes. Como ejemplo de este tipo de concepto, Karpov (2003) nos presenta el razonamiento de un niño de tres años que al ver hundirse en el agua una aguja, un alfiler y una moneda llega a la conclusión equivocada de que todos los objetos pequeños se comportan de esa manera y comienza a utilizar ese concepto para predecir el comportamiento de otros objetos en el agua.

En contraste con los conceptos espontáneos, los conceptos científicos dependen de la instrucción formal. Por medio de ella se comunican generalizaciones de la experiencia humana fijadas en el conocimiento científico. En el ejemplo que antecede, ese conocimiento estaría fijado en conceptos científicos que explican la relación entre el volumen del objeto que se arroja al agua y la densidad de líquido, como es el caso del Principio o la Ley de Arquímedes. Los conceptos científicos permiten rebasar los límites de la experiencia directa y, vinculados entre sí, ofrecen la posibilidad de elaborar explicaciones más complejas que las que dependen únicamente de la experiencia directa. Los conceptos científicos pueden ser cuestionados, sometidos a prueba y transformados en el curso de la investigación. Por ello, Vygotski (1934/1993) plantea que “la toma de conciencia viene por la puerta de los conceptos científicos” (p. 214). Hay que conocer, analizar e interrogar los conceptos científicos porque, como producciones humanas que son, están sujetos a revisión y cambio.

Se ha argumentado que una limitación en la concepción Vygotskiana de los conceptos científicos fue el énfasis en el conocimiento teórico, dependiente del lenguaje para su expresión y comunicación (Karpov, 2003). A este tipo de conocimiento, que técnicamente se denomina conocimiento declarativo, se ha contrapuesto el conocimiento procesal o de procedimientos, más orientado a los aspectos prácticos y la solución de problemas específicos. A mi juicio, este enfrentamiento pasa por alto el reiterado énfasis de Vygotski en la lógica dialéctica y las múltiples instancias en su obra en que se muestra la relación entre teoría e práctica, entre sistemas conceptuales y métodos de investigación. En su conclusión sobre el desarrollo de los conceptos científicos apunta que lo que constituye el eje fundamental y el

principal pensamiento elaborado sobre este tema es que “en el momento en que se aprende una palabra nueva, el proceso de desarrollo del concepto correspondiente no finaliza, sino que sólo comienza” (p. 284). Pensar los conceptos, reconocer sus cargas semánticas y tomar conciencia de la relación entre el pensamiento y lenguaje, tanto en la cotidianidad como en la producción de conocimiento científico, ayudará a una comprensión más profunda de los marcos conceptuales y su sentido.

Ineludiblemente cada marco conceptual se expresará en un universo discursivo, es decir, en un entramado coherente de conceptos que se relacionan entre sí y que sirven para codificar y elaborar la descripción de lo que “vemos”. Así, al elaborar una descripción de “los hechos” los modelos conceptuales reflexológicos lo harán en términos de reflejos, antecedentes, estímulos neutros, estímulos condicionados, respuestas no condicionadas, respuestas condicionadas, generalización y discriminación de estímulos y respuestas. Por su parte, modelos conceptuales conductistas elaborarán la descripción de lo que se observa a partir de refuerzos, consecuencias, castigo, aproximaciones sucesivas, moldeamiento y modificación de conducta, por sólo mencionar los principales conceptos de su red conceptual. Desde los modelos cognitivistas la descripción variará si se elabora desde un modelo computacional o desde un modelo conexionista. En el primero se destacarán las secuencias, las reglas y la programación y se utilizará la computadora como metáfora de mente. En el segundo, se destacarán el procesamiento paralelo o simultáneo, las formas de comunicación y las propiedades emergentes del cerebro y se utilizarán las redes neurales como metáfora de la mente. En el psicoanálisis, se describirá lo observado a partir de pulsiones inconscientes y los énfasis de la descripción variarán si se trata del psicoanálisis freudiano o el lacaniano.

Cada uno de estos modelos se expresa en un conjunto de conceptos que sirve tanto para interpretar lo que se observa como para formular hipótesis, es decir, hacer predicciones con respecto a lo que se observará en determinadas condiciones. La mirada diferente que proponía Vygotski requería un conjunto distinto de supuestos y conceptos relacionados. A partir de éstos podrían formularse las predicciones que deberán confirmarse mediante investigación. Para poder someter a prueba las hipótesis derivadas de ese marco teórico nuevo eran necesarios métodos congruentes con el mismo.

El análisis crítico de los marcos conceptuales dominantes en la psicología de su tiempo llevó a Vygotski a la conclusión de que los mismos enfocaban niveles o aspectos de actividad propiamente humana, pero no abarcaban su complejidad como unidad de sistemas psicológicos interconectados (Vygotski, 1930/1991). La búsqueda de un modelo conceptual que diera cuenta de esa complejidad y de una metodología que permitiera abordarla, llevará a la formulación del enfoque históricocultural y a la elaboración del método genético. Con base en las limitaciones señaladas a los modelos conceptuales existentes, el modelo propuesto se construye a partir de un rechazo a toda forma de reduccionismo, el interés por la elaboración de explicaciones más que de descripciones y el convencimiento de que la dialéctica es la lógica indicada para abordar la complejidad. Rivière (1984) destaca la influencia de Spinoza y

de Marx y Engels en el marco conceptual que elaboró Vygotski. Aunque ambas influencias están muy bien documentadas en los estudios sobre su obra, no debe olvidarse que hubo otras como evidencian las relaciones intertextuales que se observan en sus principales textos. Por ello, Lee (1985) toma prestada una frase del semiólogo Mikhail Bakhtin para referirse a Vygotski como “un pensador “polifónico” que tejió un sutil tapiz con ideas cuidadosamente seleccionadas entre las telas intelectuales de su época” (p. 66, traducción nuestra). Esta cualidad puede apreciarse en el reconocimiento a algunos aciertos en las propuestas teóricas estudiadas y en la agudeza de las críticas, incluida la autocrítica.

La formulación original del enfoque históricocultural se encuentra en *La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (Vygotski, 1931/1995), aunque hay elaboraciones importantes de sus tesis en varios de los textos publicados al final de la vida de Vygotski (1932/1996, 1933/1996, 1934/1993). La tesis fundamental es que la conciencia, y los procesos psíquicos que la distinguen, tienen un origen históricocultural que se expresa en prácticas sociales. Por lo tanto, para poder explicar el pensamiento y las emociones no es suficiente reducirlos a actividad cerebral ni a estructuras psíquicas internas; hay que determinar cómo éstas se relacionan con la actividad del ser humano en su entorno. Como postulado central de la teoría se propone que, tanto en la historia de la evolución de la especie como en la historia del desarrollo individual, esa actividad se caracteriza por la mediación instrumental y simbólica (Rodríguez Arocho, 2000).

Un corolario de la tesis expuesta es que, en la medida en que cambian las herramientas y los signos, y el uso que se hace de ellos, cambian las formas de actividad, los motivos, la conciencia y la personalidad (Luria, 1976; Leontiev, 1964/1983; Vygotski, 1931/1995). Esta concepción establece una relación de interdependencia entre los procesos de aprendizaje y desarrollo humano. El aprendizaje y dominio de los medios externos del desarrollo cultural como el lenguaje hablado, la escritura, el cálculo y el dibujo posibilitan el desarrollo de funciones psíquicas especiales como la atención voluntaria, memoria lógica, la formación de conceptos, el razonamiento y la voluntad. Entre estos medios externos Vygotski (1934/1993) y Luria (1982) dieron un lugar privilegiado al lenguaje en la formación y formas de expresión de las funciones psíquicas superiores. También destacaron el entrelazamiento de lo afectivo y lo cognitivo.

Pese a que muchas veces se ha privilegiado el análisis de lo cognitivo en el tratamiento al legado de Vygotski, éste fue muy claro al señalar que “el pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestro afectos y emociones” (Vygotski, 1934/1993, p. 342). En resumen, el enfoque históricocultural concibe el desarrollo humano como proceso dialéctico y sistémico marcado por una continua interacción entre lo sociocultural y lo individual, lo objetivo y lo subjetivo, que se expresa en la personalidad como un sistema que integra lo afectivo y lo cognitivo.

La construcción de este marco conceptual estuvo atada a la investigación desde sus orígenes. En un proyecto que sintetizó investigación con producción teórica, el interés de Vygotski y sus colaboradores se enfocó en dos problemas: 1) explorar cómo en el curso del desarrollo humano surgen y se transforman las funciones mentales superiores y 2) determinar cuál es el papel de la cultura en la génesis y transformación de esas funciones. Con novedosos estudios desarrollados por el propio Vygotski y por algunos de sus colaboradores y colaboradoras cercanos, se diseñaron estudios con el objetivo de documentar los procesos de construcción de las funciones mentales llamadas superiores, el papel de los instrumentos y los signos en esa construcción y, particularmente, la mediación cultural ejercida por el propio investigador. Como ha señalado Rivière (1984) aquí pueden destacarse “los experimentos de Leontiev sobre memoria, los de Sakharov y Sif sobre la formación de conceptos, los de Morozova sobre procesos de elección múltiple, los trabajos de Zaporozhets sobre organización de la conducta motora, los de Levina sobre lenguaje y la planificación de la acción y Luria sobre pensamiento y lenguaje en el niño” (p. 49), a los cuales Vygotski hace varias referencias en *La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*.

El resultado general de estas investigaciones permitió avanzar una concepción en la que el aprendizaje (caracterizado como mediación cultural) y el desarrollo (caracterizado por la apropiación, uso y dominio de las formas de mediación para hacer más efectiva la conducta) se entrelazan en una relación dinámica en el que el primero puede potenciar al segundo que, como resultado de esa potenciación, hará al propio aprendizaje más efectivo y significativo.

Además de interesarse en la génesis y la estructura de las funciones mentales superiores en el curso del desarrollo, el interés de Vygotski y sus colaboradores por la antropología y la psicología comparada, les llevó a investigar las diferencias en funciones cognitivas entre personas con diferentes mediaciones culturales. En dos expediciones a Asia Central, donde se desarrollaban programas de alfabetización, Luria (1976) documentó diferencias significativas entre personas alfabetizadas y no alfabetizadas en los procesos de atención y percepción, generalización y abstracción, deducción e inferencia, razonamiento y solución de problemas, imaginación, autoanálisis y conciencia de los propios procesos cognitivos (lo que en la actualidad se llama metacognición). La conclusión de estos estudios fue que los procesos cognitivos no son propiedades estáticas y fijas del sujeto sino actividades que varían cuando las condiciones de la vida social cambian y se logra el dominio de herramientas culturales. Entre estas herramientas se destacan el lenguaje (oral y escrito), el cálculo y las operaciones matemáticas y las representaciones gráficas. Las diferencias en el acceso a, y el uso de, herramientas culturales pueden ayudar a explicar las diferencias en procesos mentales (Rodríguez Arocho, 2002).

Los dos conjuntos de investigaciones mencionadas se caracterizaban, cómo es de suponer, por una lógica metodológica diferente a la del paradigma de simplicidad antes descrito. Los investigadores asumían una participación activa en la investigación, similar a la que caracteriza las propuestas contemporáneas de pertinencia a la psicología y la educación,

como la investigación-acción (Elliot, 1996, 2000), investigación-participativa (Ander Egg, 2005), y validez ecológica (Parker, 2000). En lugar de investigaciones en laboratorios que buscaban aislar las variables interventoras, estas investigaciones fueron pensadas considerando los contextos de la actividad como aquéllos donde debían recogerse las observaciones. Más aún, la acción del investigador iba dirigida a provocar cambio en el sujeto y en el contexto. Vygotski y sus colaboradores rechazaban la concepción positivista tradicional de los métodos como algo neutral y separado de los marcos conceptuales. De acuerdo con Rivière (1984), “los entendía más bien, a la manera marxista, como realizaciones pragmáticas de los supuestos teóricos” (p.53).

Como ya hemos dicho, para Vygotski y sus colaboradores desde el comienzo estuvo claro que el cambio en la conceptualización del objeto de estudio de la psicología, tenía que venir, necesariamente, acompañado de un cambio en el método de estudio (Luria, 1979; Rivière, 1984). La opción por el tema del origen y desarrollo de las funciones psíquicas superiores llevó a una metodología distinta que se fue construyendo en las investigaciones mencionadas. Para Vygotski esta creación era una necesidad, como lo reflejan estas palabras suyas:

En cualquier área nueva la investigación comienza forzosamente por la búsqueda y la elaboración del método. Podríamos enunciar como tesis general que todo planteamiento fundamentalmente nuevo de los problemas científicos, conduce inevitablemente a nuevos métodos y técnicas de investigación. El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha. Por ello, la investigación adquiere una forma y un curso completamente nuevos cuando está relacionada con la búsqueda de un método nuevo, adecuado al nuevo problema; en este caso la investigación se diferencia sustancialmente de aquellas formas en las que el estudio simplemente aplica a las nuevas áreas los métodos ya elaborados y establecidos en la ciencia (Vygotski, 1931/1995, p. 47).

Vygotski y sus colaboradores entendieron que era imposible estudiar procesos complejos con métodos simples. Como alternativa, propuso *el análisis por unidades*, una de sus contribuciones metodológicas más significativas. El análisis por unidades que conserven las propiedades dinámicas de la totalidad se contraponen al análisis por elementos, el cual fragmenta en partes esa totalidad y, con ello, altera su significado y su sentido. Vygotski utilizó el análisis químico del agua para ilustrar lo que ocurría al segmentar en sus componentes una totalidad. Descompuesta químicamente el agua puede describirse por una combinación de hidrógeno y oxígeno, pero ese conocimiento nos dice poco del comportamiento del agua en diferentes condiciones. Ese conocimiento exigiría considerar tanto el movimiento del agua como las dinámicas del contexto en que el agua se encuentra. Para Vygotski, la psicología separaba lo natural y lo cultural, lo social y lo individual, lo objetivo y lo subjetivo, la persona y su ambiente. Esta separación nos alejaba de una comprensión de las relaciones dinámicas interfuncionales que caracterizan la actividad humana.

Vygotski definió la unidad como una categoría que abarca “todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad” (1934/1993, p.19). A lo largo de su obra exploró varias unidades de análisis. Para

estudiar el comportamiento general propuso como unidad la actividad instrumental, para estudiar el pensamiento lingüístico (producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje) propuso la palabra-significado como unidad de análisis, y para estudiar la integración de personalidad y medio ambiente propuso la vivencia. Es pertinente destacar que subrayó el imperativo de aproximarse al estudio de estas unidades como sistemas funcionales integrados interdependientes regidos por las leyes de la dialéctica

Vygotski propuso el método genético experimental, al que también se refirió como método funcional de la doble estimulación (Vygotski, 1931/1995), para estudiar las unidades. Como indica Rivière (1984), este método se definía por tres características fundamentales: “1) implicaba el análisis de *procesos* y no de productos terminados, 2) se dirigía a una explicación <<genotípica>> de la conducta, en vez de limitarse a una descripción <<fenotípica>> de la misma, y 3) se trataba de estudiar el proceso mismo de cambio, de formación de conductas, en lugar de conformarse con la investigación de <<conductas fosilizadas>>” (p.54). Concretamente, Vygotski abogó por un “análisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifiesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de indicios externos que disgregan el proceso; por consiguiente, de un análisis explicativo y no descriptivo que vuelva a su punto de partida y reestablezca todos los procesos de desarrollo de una forma que en su estado actual es un fósil psicológico” (pp. 105-106).

Apoyándose en el análisis crítico de las investigaciones y teorías de su época, Vygotski concluyó que éstas se enfocan en resultados y productos, ignorando los procesos que subyacen a éstos. Argumentó que en esa mirada se pierde la dimensión dinámica de los fenómenos y las particularidades de éstos. Una investigación, por ejemplo, que busque estudiar la inteligencia puede utilizar como indicador de ésta el resultado en una prueba estandarizada de inteligencia porque se entiende que la medida cumple con criterios de validez y confiabilidad altamente estimados por la práctica investigativa tradicional. Pero, ese indicador nos dirá poco con respecto a los procesos cognitivos particulares que producen la respuesta inteligente y la interacción de los sistemas que los constituyen. Poco sabremos con respecto a las acciones y las mediaciones a través de las que la persona particular que está siendo evaluada atiende, recuerda, procesa información, planifica y soluciona problemas. Más aún, ni siquiera nos planteamos que el instrumento de evaluación que usamos lleva consigo una particular concepción de la inteligencia que tenderá a privilegiar determinadas formas de solucionar problemas. Tampoco nos cuestionamos la relación que esos problemas guardan con la realidad cotidiana del sujeto evaluado. Este tipo de práctica puede encubrir variabilidad en procesos específicos, lo que para Vygotski implicaba un problema grave porque nos lleva a ver lo que se estudia (en este caso la inteligencia) como una propiedad fija.

Hasta ahora, en el análisis psicológico el proceso analizado casi siempre era un cierto objeto. La formación psíquica se entendía como una cierta forma estable y sólida; la tarea de análisis se reducía a descomponerla en partes aisladas. Por este motivo ha prevalecido hasta la fecha en este análisis psicológico la lógica de los cuerpos sólidos. K. Koffa dice que el proceso psíquico se estudiaba y analizaba como un mosaico de partes sólidas e invariantes.... El análisis del objeto debe contraponerse al análisis del proceso el cual, de hecho, se reduce al despliegue dinámico de

los momentos importantes que constituyen la tendencia histórica del proceso dado... No es la psicología experimental, sino la genética la que nos lleva a esa nueva concepción del análisis (p.100).

El método genético-experimental, además de enfocarse en los procesos psicológicos y sus dinámicas, orienta la investigación al análisis explicativo más que al análisis descriptivo. Esta tampoco es una tarea simple porque, según indica Vygotski, requiere un marco conceptual distinto a los marcos tradicionales. No se trata de cambiar un concepto por otro sino de establecer los nexos entre los multideterminantes del comportamiento.

El paso del concepto descriptivo al explicativo no se realiza por medio de la simple sustitución de unos conceptos por otros... El análisis fenomenológico o descriptivo toma el fenómeno tal cual es externamente y supone con toda ingenuidad que su aspecto exterior o la apariencia del objeto coinciden con el nexo real, dinámico-causal que constituye su base. El análisis genético-condicional se inicia poniendo de manifiesto las relaciones efectivas que se ocultan tras la apariencia externa de algún proceso. El último análisis se interesa por el surgimiento y la desaparición, las causas y las condiciones y por todos los vínculos reales que constituyen los fundamentos de algún fenómeno. (pp. 101-103).

Con este planteamiento, Vygotski propuso un enfoque hermenéutico. Conmina a no confundir la causalidad lineal con la explicación causal. La casualidad lineal busca relaciones de causa y efecto cuyo criterio de verdad es la frecuencia y fuerza de una asociación temporal visible. La explicación causal busca trascender el límite de lo observable al abordar motivos, intenciones y vivencias que dan sentido a lo observable. Volviendo al ejemplo de las pruebas estandarizadas de inteligencia, se trataría de ir más allá de la información que ofrece el dato para entender las condiciones que pueden incidir sobre ese dato. No obstante, los protocolos de evaluación, que persiguen la uniformidad y la normalización, no admiten desviación. Las preguntas de por qué y cómo se realizan las acciones inteligentes quedan sin responder.

La argumentación en contra del estudio de la conducta fosilizada subraya un énfasis importante en el método genético: su compromiso con una mirada evolutiva, su interés en el cambio y en las condiciones en que se produce. Esto tiene mucho que ver con el rol que ese método asigna al investigador o la investigadora. En el caso de las investigaciones mencionadas, cuyo propósito era documentar cambios y procesos de desarrollo, el investigador no era un observador pasivo sino “un sujeto en interacción que, por serlo, objetivaba los procesos de adquisición y desarrollo de la funciones psíquicas superiores, reconstruyendo su génesis” (Rivière, 1984, p. 56). Su rol era documentar los cambios que él mismo contribuía a producir al proporcionar al sujeto herramientas y signos que le facilitaban construir y regular esos procesos.

Y, finalmente, nuestra tercera tesis fundamental consiste en lo siguiente: en psicología solemos encontrar con bastante frecuencia procesos ya fosilizados, es decir, por haber tenido un largo periodo de desarrollo histórico, se han petrificado. La fosilización de la conducta se manifiesta sobre todo en los llamados procesos psíquicos automatizados o mecanizados. Son procesos que por su largo funcionamiento se han repetidos millones de veces y, debido a ello, se automatizan, pierden su aspecto primitivo y su apariencia externa no revela su naturaleza interior; diríase que pierden todos los indicios de su origen. Gracias a esa automatización su análisis psicológico resulta muy difícil... Por consiguiente, no debemos interesarnos en el resultado acabado, ni buscar el balance o producto del desarrollo, sino el propio proceso de aparición o el establecimiento de la

forma superior tomada en su aspecto vivo. Para ello, el investigador debe transformar frecuentemente la índole automática, mecanizada y fosilizada de la forma que nos interesa, a sus momentos iniciales para tener la posibilidad de observar el proceso de su nacimiento. En ello, tal como ya dijimos, radica, la misión del análisis dinámico (p.105).

Como puede advertirse a partir de la caracterización del método genético (análisis por unidades) y del detalle que del mismo (enfocado en los procesos subyacentes a los resultados, en la explicación más que en la descripción, y en la dinámicas entre lo interno y lo externo), la propuesta de Vygotski nos coloca ante una metodología necesariamente cualitativa, antes de que fuera popular hablar de métodos cualitativos en investigación. Johnson & Turner (2003) han definido la investigación cualitativa como aquella de carácter “exploratorio, inductivo, no estructurado, abierta, naturalista y de libre flujo” (p. 297). Martínez (2006), por su parte, ha resumido las características de esta aproximación al señalar que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.” (p. 128). Este es un asunto que ha trabajado Arias Beatón (2001) en su texto sobre evaluación y diagnóstico desde el enfoque históricocultural cuando plantea que éste no rechaza el número sino la interpretación absoluta y descontextualizada de los datos cuantitativos. Argumenta a favor de una significación clínica informada más que por una significación estadística que no considera el contexto y las dinámicas de producción del dato numérico.

En lo presentado hemos visto cómo el enfoque históricocultural ofrece un conjunto de conceptos relacionados entre sí que son herramientas para pensar y actuar sobre la realidad. Algunos de los conceptos que componen el sistema conceptual, como actividad instrumental y simbólica, mediación, funciones psíquicas elementales y funciones psíquicas superiores, zona de desarrollo próximo, conceptos espontáneos y conceptos científicos, lenguaje privado, autorregulación y desarrollo cultural elaborado, han recibido mucha atención en las discusiones y aplicaciones más difundidas del enfoque históricocultural. Otros conceptos, como unidad de análisis, método genético, situación social de desarrollo, vivencia y construcción social del defecto han recibido menos atención y merecen investigarse y discutirse más. Independientemente de esa tarea pendiente, hemos demostrado cómo el planteamiento de un problema de investigación está ligado al marco conceptual que utilizamos para organizar nuestras observaciones. Desde él, formulamos las preguntas de investigación y seleccionamos los métodos con los que vamos a recoger los datos que nos permitan contestar esas preguntas. Esos datos tendrán que ser interpretados y en esa interpretación determinaremos su correspondencia con el marco. Habrá momentos en que el marco permita una interpretación sin mayores complicaciones, pero también habrá momentos en que lo que encontremos pueda llevarnos a formular preguntas sobre el marco mismo y hacerle revisiones. De ese modo la teoría y la investigación se alimentan recíprocamente en un movimiento recursivo que ineludiblemente ocurre en un entramado de movimientos históricos, sociales y culturales.

Las características del método de investigación propuesto por Vygotski colocaron el énfasis en la dimensión histórica de las funciones psicológicas y, en consecuencia, se enfoca en el origen, formación y transformación de estos procesos. Cuando aplicamos medidas de, o realizamos tareas para, investigar la atención, la memoria, el razonamiento y la solución de problemas debemos evitar examinar estos procesos como completos y acabados. Cada uno de estos procesos está sujeto a, y sufre, transformaciones importantes como sistema y en su vinculación con otros sistemas de la vida psíquica. Más aún, la investigación debe orientarse a descubrir los puntos de inflexión de estos procesos para ayudar en su transformación.

Los textos de Vygotski, Luria y Leontiev, así como los de muchos de sus colaboradores, contienen numerosos ejemplos de investigaciones realizadas con el método genético-experimental. La forma como se realizaron estas investigaciones las hace perfectamente cónsonas con propuestas metodológicas actuales representadas en la investigación cualitativa, como son la investigación acción y la investigación participativa. No obstante, en contadas ocasiones se hace reconocimiento de ello, con lo que se contribuye a la falta de reflexividad histórica con respecto a las producciones teóricas y metodológicas en las disciplinas (Rosa & Valsiner, 1994), por un lado, y a ignorar o devaluar el análisis epistemológico (González Rey, 2007), por otro. En el marco conceptual históricocultural tanto la reflexividad histórica como el análisis epistemológico son ejes fundamentales de la actividad investigativa.

Ejemplos de aplicación y algunas consideraciones relacionadas

Luego de haber presentado una síntesis del desarrollo del enfoque históricocultural como marco conceptual y de examinar sus implicaciones metodológicas, pasamos a ilustrar con un par de ejemplos su valor como herramienta para la investigación y la acción educativas. Desde el libro editado por Wertsch en 1985 titulado *Culture, communication and cognition Vygotskian perspectives* se han publicado cuantiosas investigaciones que suscriben el enfoque históricocultural como marco conceptual, con variaciones en la forma en que se interpreta y aplica el método genético. Se han elaborado críticas muy válidas a la forma en que se ha ignorado el tema de las unidades de análisis al estudiar conceptos claves, como la zona de desarrollo próximo (Baquero, 2009; Chaklin, 2003), al tiempo que se han realizado esfuerzos por atender esas críticas (Moll, 1997). Esta situación nos coloca de frente con el carácter dinámico de los marcos conceptuales. En el caso particular del enfoque históricocultural observamos cómo algunos trabajos contemporáneos, tomando como punto de partida los supuestos y las tesis de ese marco conceptual, han realizado elaboraciones del mismo.

Los ejemplos que hemos seleccionado para esta sección están en el área de educación. Dada la concepción de la relación entre aprendizaje y desarrollo en el enfoque históricocultural no es de extrañar que ésta haya sido una de las áreas que más investigación ha generado. No obstante y, atendiendo el reclamo por la reflexividad histórica, procede señalar que el interés y el trabajo de Vygotski en los procesos de enseñanza y aprendizaje

antecede a la crítica profunda a la psicología de su tiempo y a la formulación del enfoque. Así lo evidencia su texto *Psicología pedagógica: Un curso breve*, publicado en 1926, aunque se ha planteado que “hay razones para pensar que ya estaba finalizado en 1924” (Carretero, 2001, p.9). Concebido como libro de texto para estudiantes que aspiraban a la docencia en el nivel secundario, este manual cubre un amplio espectro de temas que son principalmente tratados a partir de ejemplos y anécdotas tomados de la vida cotidiana y la literatura, aunque también se hace referencia a algunos experimentos sencillos realizados en el aula. El espectro temático es resumido por Blanck (2001), quien tradujo y editó el texto al castellano. Los temas tratados incluyen: “la atención y la memoria, la imaginación y el pensamiento, el lenguaje, el talento y la inteligencia emocional, la educación moral y la sexual, la educación artística, los cuentos para niños, la importancia psicológica del juego, la educación de los niños con trastornos de conducta, la educación laboral, la educación de los hábitos y la fatiga, la educación de los niños con discapacidades mentales, sordos y ciegos y, finalmente, qué características psicológicas debe tener un docente” (p.16). Muchos de estos temas fueron posteriormente investigados por Vygotski y colaboradores y continúan hoy siendo investigados por los continuadores del enfoque históricocultural (Daniels, 2008). Entre éstos, se destacan los que veremos en el primer ejemplo, los cuales se inscriben en el campo de la evaluación psicoeducativa y la educación especial.

Dado el rol que asigna a la historia, la sociedad y la cultura en el origen y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, el enfoque históricocultural va a combatir la concepción de las deficiencias y limitaciones en el aprendizaje y el desarrollo como características de los sujetos. Así lo establece claramente en la siguiente cita, tomada del texto *Los problemas fundamentales de la defectología* (1929/1997): “...el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*” (p. 12). Para conocer las formas que adopta ese *otro modo* es necesario estudiar al niño y su ambiente material y sociocultural como una unidad de análisis. Es en esa relación que se construye y configura la condición limitante, según se observa en esta otra cita, tomada del texto *Principios de la educación de los niños físicamente deficientes* (1924/1997): “Si toman un concienzudo análisis psicológico de las vivencias en relación a la ceguera y la sordera...podrán ver que la psique del ciego no surge *inicialmente* del propio defecto físico, sino *secundariamente*, de las consecuencias sociales que son provocadas por ese defecto físico” (p. 61). Ésta será una reflexión que generalizará a otras condiciones físicas y mentales y que hará de la mediación sociocultural el eje de la educación especial y de la educación y la rehabilitación cognitivo-afectiva. El enfoque históricocultural plantea una concepción de las deficiencias y un planteamiento claro con respecto a la forma de tratarlas, tanto para efectos de investigación como de educación. Mitjans Martínez (2009) plantea que, a los conocidos zona de desarrollo próximo, situación social del desarrollo, sentido, vivencia, sistemas funcionales, la concepción de Vygotski sobre las deficiencias físicas y mentales añade otros conceptos de gran valor para la investigación y la educación. Entre éstos, destaca los conceptos de defecto primario y secundario, el enfoque social de la deficiencia, el énfasis

en la persona como totalidad y no en la particular deficiencia, el concepto de compensación y el concepto de creatividad asociada a la deficiencia.

Muchas de las investigaciones realizadas desde esta configuración de conceptos van dirigidas a promover cambios por vía de intervenciones educativas y a demostrar la efectividad de los medios empleados para producir esos cambios. Como estrategias para la recopilación de información se han utilizado los estudios de caso o los diseños de un solo grupo donde el sujeto es comparado consigo mismo con respecto a su ejecución antes o después de la intervención. En estas intervenciones también se utilizan los registros de observación y la documentación de cambios. En el análisis de los datos se consideran tanto las herramientas (pruebas o tareas especialmente diseñadas o previamente probadas) como las interacciones y las acciones comunicativas entre las personas participantes.

Algunas de estas investigaciones incluyen como técnicas para la recopilación de información historiales del sujeto y su familia con el interés de conocer los otros medios auxiliares y mediadores a que tiene acceso. Aquí pueden citarse las investigaciones con el método de evaluación dinámica, frecuentemente utilizado en el campo de la pedagogía remediativa. Autores representativos de esta línea de investigación desde el enfoque históricocultural son Carol Lidz, Boris Gindis & Alex Kozulin. Algunos textos recientes documentan el alcance de este tipo de investigación-acción (Kozulin & Gindis, 2007; Gindis, 2003; Kozulin, 2003; Lidz & Gindis, 2003; Mitjás Martínez, 2009). También hemos supervisado disertaciones doctorales que siguen esta línea de investigación (Báez Reyes, 2005; Medina Santiago, 2007) e intentado impulsar este marco para el estudio de procesos cognitivos en Puerto Rico (Rodríguez Arocho, 2007b).

El método de evaluación dinámica se contrapone a la evaluación tradicional. A partir del sistema conceptual que emana del enfoque históricocultural, se plantea una crítica a la evaluación psicológica y educativa tradicional. Esta crítica plantea que esa práctica se fundamenta en tres premisas que se consideran falsas (Lidz & Gindis, 2003). La primera premisa es que el resultado de la prueba (generalmente expresado en un número que se ubica en la distribución de una curva normal) revela capacidades o características inherentes al sujeto con un alto grado de precisión. La segunda premisa es que la ejecución independiente y no asistida en la prueba es la mejor forma de conocer las capacidades o características del sujeto. La tercera premisa es que el objetivo principal de la prueba es predecir el funcionamiento futuro y clasificar al sujeto de acuerdo a su nivel de capacidad o sus características.

Por el contrario, como señalan, Lidz & Gindis (2003), la evaluación dinámica se realiza desde unos supuestos distintos. En primer lugar, se considera que los procesos estudiados son modificables y que una función crucial de la evaluación es, precisamente, explorar la zona de posibilidades de esa modificabilidad. En lugar de precisar un número que sólo reflejará el nivel actual de los procesos en unas condiciones muy particulares, se busca explorar las posibilidades y condiciones de cambio. En segundo lugar, en lugar de una medida

de ejecución independiente se considera una evaluación interactiva donde la persona evaluada puede preguntar y recibir ayuda. La evaluación incluye una fase de familiarización con la tarea y de aprendizaje que se entiende provee un mejor y más significativo indicador de sus capacidades para beneficiarse de la instrucción. Finalmente, el objetivo principal de la evaluación es sugerir intervenciones psicoeducativas con el fin de promover el desarrollo de procesos que aún no han madurado.

La relación entre el evaluado y el evaluador es una de colaboración y comunicación que se orienta a facilitar el desarrollo. Aunque en estas investigaciones el tema de la mediación cultural está siempre presente no siempre las interpretaciones y discusiones de esos resultados permiten ver claramente la relación entre medios, mediadores y contextos de mediación. Este ha sido, precisamente, el objetivo de otro programa de investigación desarrollado desde el enfoque históricocultural.

Nos referimos al programa de investigación desarrollado por el equipo de trabajo de Luis C. Moll en la Universidad de Arizona. Moll (1990) fue uno de los primeros críticos a investigaciones que enfocaban la zona de desarrollo próximo como si fuera una característica o propiedad del sujeto. Como tema general, Moll, sus colaboradoras y colaboradores han estado interesados en las relaciones entre cultura y educación. Dentro de esta temática general muchas de las investigaciones se han orientado a la forma en que aprendizaje, enseñanza y prácticas sociales culturalmente mediadas se entrelazan en escuelas y comunidades en zonas fronterizas o con importantes grupos de inmigrantes de habla castellana en los Estados Unidos (Moll & Greenberg, 1990; Moll & Withmore, 1993; Moll, Amanti, NET & González, 1993; Moll, Tapia & Withmore, 1993; Moll, 1997; González, Moll, Amanti, 2005). Sus investigaciones utilizan métodos etnográficos. Aunque estos métodos fueron originalmente pensados para estudios antropológicos, su uso en la investigación educativa se ha intensificado en años recientes (Rockwell, 1997).

La etnografía, es un método de investigación cualitativa que estudia directamente grupos o personas durante un determinado período de tiempo. Como estrategias principales utiliza la observación participante o participativa, los estudios de caso y las entrevistas con formato abierto o semiestructurado. Con frecuencia estas interacciones se graban en cintas de audio o de video para facilitar los procesos de análisis de datos. También es común que los investigadores e investigadoras lleven registros anecdóticos de las experiencias. Por medio de estas estrategias se busca conocer los sentidos y significados que orientan la actividad del sujeto y sus interacciones en el medio en que dicha actividad se expresa. En estrategias, como las mencionadas en el ejemplo anterior, el investigador asume un rol activo en las actividades cotidianas, participando de ellas, observando lo que pasa, pidiendo explicaciones y cotejando sus interpretaciones con lo que observa. Estos métodos facilitan el objetivo último de la investigación, el cual es aproximarse a la unidad de análisis que constituyen el sujeto y su medio cultural. El interés en este tipo de investigación es sumergirse en la cultura tal como ésta es vivida y actuada por los sujetos en sus prácticas cotidianas. Más que en una gran

cultura general, el foco de la investigación está en las producciones culturales de sujetos particulares en su medio ambiente. Se persigue estudiar y entender la diversidad de las experiencias de los sujetos y sus familias en diversos contextos de actividad, como la escuela, el hogar y otras esferas comunes.

La incorporación de los mencionados contextos de actividad busca superar el análisis por elementos del que habla Vygotski. Muchas veces se investiga e interpreta la actividad educativa separando el aprendizaje en el hogar del aprendizaje en la escuela, como si nada tuviera que ver uno con el otro. En el enfoque etnográfico aplicado por Moll y colaboradores y colaboradoras, investigadores, padres, madres, docentes y otro personal, así como otros miembros de la familia y la comunidad son tomados en consideración. El trabajo se ha enfocado en la documentación, por medio de las estrategias ya mencionadas, de la actividad productiva de los hogares, incluyendo actividades vinculadas a la economía formal y la informal y al trabajo doméstico. Igualmente, se documenta la historia social de la familia, incluyendo su origen y desarrollo. Se presta particular atención a la historia laboral de la familia y su vinculación con la comunidad y la sociedad.

Este abordaje incluyó desde el inicio una ampliación del concepto de zona de desarrollo próximo, que movió el mismo del plano individual generalmente enfatizado en las investigaciones al plano relacional más amplio. De hecho, se planteó la idea de las familias como zonas de desarrollo próximo (Moll & Greenberg, 1990). Hay un interés explícito en la investigación en entender “cómo las familias desarrollan redes de relaciones sociales que las interconectan con su medio ambiente (y más importante aún, con otras familias) y cómo estas relaciones sociales facilitan el desarrollo e intercambio de recursos, destrezas y trabajo, que aumentan la posibilidad de las familias para sobrevivir y prosperar” (Moll, 1997, p.47).

De las referidas investigaciones surgió el concepto de fondos de conocimiento como uno que se deriva del marco históricocultural y se agrega a él. Los fondos de conocimiento se refieren a cuerpos de conocimiento y destrezas que, con las estrategias de investigación mencionadas, se documentan como culturalmente desarrollados, históricamente acumulados y socialmente compartidos. Conocer estos cuerpos de conocimiento se plantea como una tarea necesaria para que puedan construirse modos de enseñanza y aprendizaje con significado y sentido. Como ejemplos de investigación-acción, el objetivo de estos estudios no es sólo identificar la riqueza y diversidad de esos fondos sino diseñar e implantar formas de incorporarlos efectivamente a la práctica educativa. La incorporación de estos fondos de conocimiento, muchas veces ignorados o desvalorados en la escuela principalmente en el caso de grupos étnica y lingüísticamente diferentes a la mayoría, permite utilizar el conocimiento previo para construir nuevo conocimiento. Por la naturaleza de este tipo de investigación, la evaluación del proceso realizado se considera parte de ésta. Además, la investigación y la teoría se alimentan recíprocamente como evidencia la elaboración de nuevos conceptos en el marco conceptual, tales como fondos de conocimiento, cultura vivida, comunidad imaginada y cogniciones distribuidas (Moll, 1997).

Con los ejemplos presentados hemos pretendido ilustrar cómo los aspectos conceptuales y metodológicos se entrelazan en la investigación psicoeducativa que se desarrolla desde el enfoque historicocultural. Hacer investigación desde cualquier marco conceptual exige conocimiento de sus supuestos y conceptos, así como de los métodos que son congruentes con éstos. La apropiación del enfoque historicocultural como herramienta de investigación demanda varias actividades entrelazadas. Por un lado, requiere la lectura crítica y discusión de textos originales de autores que suscriben la perspectiva para el desarrollo de una sólida base teórica. A los trabajos de Vygotski, Luria & Leontiev asociados con el enfoque historicocultural, se suman los de autores y autoras que han dado continuidad a su obra y elaborado sobre ella. Varias antologías dan cuenta de estos trabajos (Daniels, Cole & Wertsch, 2007; Chaklin, 2001; Chaklin, Hedegaard & Jensen, 1999; Valsiner & Rosa, 2007; Wertsch, 1985b). La selección de autores y autoras que trabajan con el enfoque historicocultural como marco conceptual deberá hacerse en función del tema o problema de interés. También hay variedad de autores que se han ocupado particularmente de la educación y su relación con el desarrollo humano y la cultura (Álvarez, 1997; Baquero, 1996; Chaklin, 2001; Daniels, 2001; Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003; Fariñas León, 2005; Moll, 1990; Portes, 2005; Roggoff, 2003; Valsiner, 2007)

Además de un buen dominio de los conceptos que integran el marco conceptual y de la relación entre ellos, se requiere estudio de los métodos de investigación cónsonos con el marco. Aunque la producción de trabajos específicamente dirigidos a explicar y discutir la dimensión metodológica es más escasa que la producción sobre la dimensión teórica, hay recursos bibliográficos disponibles para aproximarse a los métodos de investigación, su orientación y significación (Arias Beatón, 2001; Daniels, 2008; Gredler & Claytor Shields, 2008, González Rey, 2000; Ratner, 1997; Rodríguez Arocho, 2008^a, 2008^b). Hay revistas especializadas con ejemplos de investigaciones de distintos tipos como *Cultura y Educación*, *Infancia y Aprendizaje*, *Comunicación y Cultura*, *Mind, Culture and Activity* y *Culture & Psychology*.

También hay que destacar el valor que el enfoque historicocultural concede a la práctica. En el quehacer investigativo la formación teórica y metodológica tendrá que probarse, necesariamente, en la práctica. Esa práctica implica desde la formulación de un problema, la revisión de la literatura pertinente, la formulación de objetivos hasta los procedimientos para la recopilación de la información, las estrategias de análisis y la presentación y discusión de resultados. Estas actividades se enriquecen cuando se realizan de forma colaborativa. Los grupos de discusión y trabajo para tratar diversos aspectos del quehacer investigativo son de gran valor para adelantar la agenda de investigación desde el enfoque historicocultural.

Finalmente, hay que mencionar la dimensión ética. Como puede notarse en los dos ejemplos citados, y se observa en la mayor parte de la investigación generada desde el enfoque historicocultural, este enfoque rechaza de plano la idea de neutralidad. Se plantea que el

investigador y la investigadora deben estar conscientes de sus efectos sobre la situación que estudian. Esa conciencia debe llevar a la intención y el compromiso de que esos efectos resulten en la potenciación del desarrollo humano de aquellos con quienes se interacciona para producir conocimiento. Para qué se utiliza el conocimiento que se produce y con qué fines son asuntos que deben interesar a quien investiga como parte de su responsabilidad ética.

La investigación educativa es una herramienta de cambio con múltiples posibilidades. Su incorporación a la formación docente, en los términos propuestos, facilitará a los educadores la posibilidad de trascender el rol asignado como consumidores de conocimiento y asumir el rol posible de productores de conocimiento. La posibilidad de investigar y de construir conocimiento útil para impactar la propia práctica se valoran como condiciones de posibilidad para el empoderamiento (“*empowerment*”). El uso efectivo de la investigación como herramienta de transformación educativa puede representar mayor poder para el docente con respecto a su propia gestión. Por supuesto, hacemos este enunciado reconociendo que ese poder también se inserta en las complejas dinámicas de producción de conocimiento, donde el docente interactúa con otros agentes sociales en contextos institucionales.

Breves reflexiones sobre el proceso de producción científica

En lo que antecede hemos destacado la dimensión conceptual y la dimensión metodológica del quehacer investigativo. Al inicio de este trabajo y en el cierre a la sección anterior mencionamos que, con estas dimensiones, interactúa la dimensión valorativa. Esta dimensión valorativa, se construye también en un contexto historicocultural por medio de interacciones sociales. En su análisis de la producción científica, Vygotski (1927/1991) capturó la esencia de esta dinámica en la siguiente cita:

La regularidad en el cambio y desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos, incluso el cambio de categorizaciones, etc., todo ello puede explicarse científicamente si se relaciona la ciencia en cuestión: 1) con el sustrato sociocultural de su época, 2) con las leyes y condiciones generales del conocimiento científico, 3) con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento científico la naturaleza de los fenómenos objeto de estudio en el estado actual de la investigación. Es decir, en último término, con las exigencias de la realidad objetiva que estudia la ciencia en cuestión (p. 270).

Las exigencias de la realidad de la que habla Vygotski están atravesadas por sistemas de creencias y valores. Independientemente del nivel de conciencia que tengamos de ello, la actividad investigativa, como toda actividad humana, se orienta por nuestros entendidos de la realidad de la que formamos parte. Construimos y expresamos esos entendidos por medio de conceptos que creamos en el curso de prácticas sociales y que nos comunicamos por medio del lenguaje. Los conceptos, y el lenguaje en que los expresamos, son parte importante de las herramientas que utilizamos en nuestro diario vivir. Tanto los conceptos como el lenguaje son producciones humanas que están ancladas en premisas filosóficas (como, por ejemplo, lo que pensamos que somos, lo que pensamos que es nuestra realidad y lo que pensamos con respecto a nuestra posibilidad de conocer y actuar sobre esa realidad). El lenguaje científico responde también a premisas de este tipo y los discursos que construye están condicionados por la

historia y la cultura, como bien ha demostrado Kurt Dazinger (1997) en el campo de la psicología.

Los conceptos y los discursos están, además, atravesados por ideologías, es decir, por conjuntos de ideas y creencias firmemente arraigadas que ofrecen una particular forma de ordenamiento sociopolítico, mediante la cual se ejercen controles de diversa índole en la actividad humana que se hacen imperceptibles a los sujetos que son objeto de dichos controles (Rodríguez Arocho, 1992). Aunque el tema de las ideologías pareció perder importancia como eje en el análisis de la producción de conocimiento en los textos posmodernos, ha resurgido con fuerza en la última década (Žižek, 2003). La dimensión filosófica y la ideológica se entrelazan en la producción de conocimientos, al tiempo que están ineludiblemente ligadas a juicios de valor y posicionamientos éticos. Villegas (2010), apunta con acierto que esta es una dimensión claramente identificable en los planteamientos teóricos y metodológicos de Vygotski. Esta autora destaca una dimensión axiológica marcada por las actitudes, los valores y los compromisos implicados en el quehacer investigativo.

En las discusiones actuales sobre paradigmas y métodos de investigación paulatinamente ha emergido una conciencia sobre la forma en que asuntos de clase social, raza, etnia, género y discapacidades han sido tratados en la investigación. Se están discutiendo abiertamente las formas en que la investigación tradicional se ha desentendido de sus ramificaciones sociopolíticas. Se comienza a hablar de una perspectiva transformativa y emancipadora en la investigación que la reconoce como práctica social histórica y culturalmente construida (Mertens, 2003). La práctica reflexiva de la investigación requiere familiarizarnos con estos debates de carácter ético-político, tanto como pensar críticamente los modelos teóricos y metodológicos por los que orientamos nuestra producción de conocimiento. Igualmente, requiere entender las posibilidades que ofrece la investigación como instrumento de cambio social (Martín Baró, 1989). Como en la enseñanza de cualquier materia, pensamos que la pedagogía crítica tiene mucho que aportar a la enseñanza de la investigación (Rodríguez Arocho, 2009b).

Como marco conceptual general, el enfoque históricocultural promueve la consideración de la historia, de las herramientas culturales mediadoras y de las interacciones sociales en cualquier explicación de los fenómenos humanos. En este sentido no es sólo un marco útil para hacer investigación. También lo es para hacer de ésta una práctica reflexiva. Es decir, para formularnos preguntas sobre la forma en que los contextos histórico, culturales y sociales inciden también sobre la investigación que realizamos y sobre nuestra propia constitución como sujetos. La esencia de la pedagogía crítica es precisamente, situar nuestra atención en esos contextos que configuran nuestra realidad para problematizarlos. El cuestionamiento y el diálogo que caracterizan la problematización son consustanciales a la toma de conciencia y la transformación de la realidad.

Conclusiones

En este trabajo hemos argumentado que la investigación es necesaria, no sólo para la construcción de conocimiento sino para obrar en nuestro entorno. En los campos de la psicología y la educación la investigación es una actividad orientada a identificar problemas y enfrentarlos. Ese enfrentamiento se hace desde marcos conceptuales que nos ayudan a interpretar nuestra experiencia. Los marcos conceptuales se articulan en conceptos que nos sirven para percibir, razonar y actuar. Estos conceptos orientan nuestra mirada y nuestros métodos para investigar.

En esta exposición hemos presentado los principales conceptos y las consideraciones metodológicas del enfoque históricocultural y hemos argumentado que éstos ofrecen herramientas para superar el elementalismo y el reduccionismo que han caracterizado las aproximaciones tradicionales al estudio del desarrollo humano. Con los ejemplos de aplicación de este enfoque a la investigación que hemos presentado, demostramos que la investigación, como actividad social, histórica y culturalmente mediada, es una herramienta para la construcción de nuevos conceptos y que esos conceptos necesitan ser investigados para producir conocimiento.

También hemos argumentado que el conocimiento producido tendrá que ser analizado, cuestionado e investigado para enriquecer los marcos conceptuales vigentes o crear nuevos marcos. En esa dinámica está el significado de la investigación y a cada investigador e investigadora compete otorgarle un sentido personal en el que integre sus posicionamientos teóricos, metodológicos y éticos.

Referencias

- Ageyev, V. S. (2003). Vygotsky in the mirror of cultural interpretations. En A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev & S. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 432-449). New York: Cambridge University Press.
- Álvarez, A. (Ed.). (1997). *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ander-Egg, E. (2005). *Repensado la investigación participativa* (4ta. ed.). Vitoria: Grupo Editorial Lumen.
- Arias Beatón, G. (2001). *Evaluación y diagnóstico desde el enfoque históricocultural*. Sao Paulo: Carnielo.
- Báez Reyes, M.M. (2005). *Estudio exploratorio para evaluar la posibilidad de modificación cognoscitiva en niños y niñas con dificultades de lectura: Aplicación del modelo neuropsicológico PASS*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación: El problema de las unidades de análisis en la psicología educativa. En *Actualidades en Investigación Educativa*, Revista electrónica del Instituto de Investigación de la Universidad de Costa Rica. Recuperado el 10 de febrero de 2010 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2009/zdp.php>

- Baraldi, C. (2002). *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. (2da ed). Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Blanck, G. (1990). Vygotski: El hombre y su causa. En L. Moll (Ed.) *Vygotski y la educación* (pp. 45-74) Buenos Aires: Aique.
- Blanck, G. (2001). Prefacio. Para leer Psicología pedagógica de Vygotski. En L.S. Vygotski, *Psicología pedagógica* (pp. 15-45). Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. (2001). Presentación e introducción. En L.S. Vygotski, *Psicología pedagógica* (pp. 9-14). Buenos Aires: Aique.
- Chaklin, S. (2001). The institutionalization of cultural-historical psychology as a multinational practice. En S. Chaklin (Ed.), (2001). *The theory and practice of cultural-historical psychology* (pp.15-24). Arhaus: Arhaus University Press.
- Chaklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. En A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Agueyev & S.M. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). New York: Cambridge University Press.
- Chaklin, S. (Ed.), (2001). *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Arhaus: Arhaus University Press.
- Chaklin, S., Hedegaard, M., Jensen, U. J. (1999). *Activity theory and social practice: Cultural historical approaches*. Denmark: Aarhus University Press.
- Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen: Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. New York: Routledge.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. New York: Routledge
- Daniels, H., Cole, M., & Werstch, J. (Eds.). (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Dazinger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- del Río, P. & Álvarez, A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp.101-131). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Dockrell, J. & McShane, J. (1993). *Children's learning disabilities: A cognitive approach*. New York: Blackwell.
- Elliot, J. (1996). *La investigación-acción en educación* (5ta.ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3ra.ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Emerson E. (1995). *Challenging Behaviour: Analysis and Intervention in People with Learning Disabilities*. New York: Cambridge University Press.
- Fariñas León, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad: Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Gerdler, M. E. & Claytor Shileds, C. (2008). *Vygotsky's legacy: A foundation for research and practice*. New York: Guilford Press.

- Gindis, B. (2003). Remediation through education: Sociocultural theory and children with special needs. En A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Agueyev & S.M. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 200-223). New York: Cambridge University Press.
- González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. México: Thompson.
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México: Mc Graw Hill.
- González, N., Moll, L. C. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Imbernón, F. (Ed.) (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Johnson, B. & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods. En Tashkkori, A. & C Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-320). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Karpov, Y. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts: Its role for contemporary education. En A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Agueyev & S.M. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 65-82). New York: Cambridge University Press.
- Kirby, J. R. & Williams, N.H. (1991). *Learning problems: A cognitive approach*. Ontario, Canada: Kagan & Woo Limited.
- Kozulin, A. & Gindis, B. (2007). Sociocultural theory and education of children with special needs: From defectology to remedial pedagogy. En H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds), *The Cambridge companion to Vygostky*. New York: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. En A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Agueyev & S.M. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 15-38). New York: Cambridge University Press.
- Lee, B. (1985). Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 66-93). New York: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. (1964/1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal Editor.
- Lidz, C. & Gindis, B. (2003). Dynamic assessment of evolving cognitive functions in children. En A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Agueyev & S.M. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 99-116). New York: Cambridge University Press.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. MA: Harvard University Press.
- Luria, A. R. (1979). *The making of a mind: A personal account of soviet psychology*. (M. Cole & S. Cole, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Luria, A. R. (1982). *Language and cognition*. New York: John Wiley & Sons.
- Martín Baró, I. (1989). La investigación y el cambio social. *Cuaderno de Investigación en Educación*, 1, 1-10.

- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Medina Santiago, N. G. (2007). *Estudio sobre la modificación cognitiva en niños con dificultades de lectura y trastorno por déficit de atención e hiperactividad tipo combinado*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Mertens, D. (2003). Mixed methods and the politics of research: The transformative-emancipatory perspective. En Tashakkori, A. & C Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 135-164). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mitjás Martínez, A. (2009). La perspectiva históricocultural y la educación especial: Contribuciones iniciales y desarrollos actuales. En *Actualidades en Investigación Educativa*, Revista electrónica del Instituto de Investigación de la Universidad de Costa Rica. Recuperado el 10 de febrero de 2010 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2009/articulos.php>
- Moll, L. C. & Withmore, K. F. (1993). Vygotski in the classroom practice: Moving from individual transmission to social transaction. En E. A. Forman, N. Minnick, & A. Stone (Eds.), *Contexts for learning* (pp.19-42). New York: Oxford University Press.
- Moll, L. C. (1990). (Ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Moll, L. C. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la escuela* (pp.39-53).Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, I. & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Moll, L. C., Tapia, J. & Withmore, K. F. (1993). Living knowledge: the social distribution of cultural resources for thinking. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions* (pp. 139-163). New York: Cambridge University Press.
- Moll, L.C. & Greenberg, J. B. (1990). Creating zones of posibilites: Combining social contexts for instruction. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 319-348). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Munné, F. (1995). Las teorías de la complejidad y sus implicaciones en las ciencias del comportamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 1-12.
- Munné, F. (2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen de ser humano: Hacia una psicología compleja. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 23-32.
- Munné, F. (2005). ¿Qué es la complejidad? En F. Munné (Ed.). En *Encuentros en Psicología Social: La complejidad en la psicología social y de las organizaciones*, 3 (2): 6-18.
- Oviedo Estrada, L. & Sánchez Escárcega, J. (1994). Un enfoque psicoanalítico en la comprensión de problema de aprendizaje. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7, 89- 103.
- Parker, I. (2000). Humanismo y subjetividad en psicología. *Revista AVEPSO*, 22(1), 85-106.

- Portes, P. R. (2005). *Dismantling Educational Inequality: A Cultural-Historical Approach to Closing the Achievement Gap*. New York, NY: Peter Lang.
- Ratner, C. (1997). *Cultural psychology and qualitative methodology: Theoretical and empirical considerations*. New York: Plenum Press.
- Reid, K.D., Hresko, W. P. & Swanson, H.L. (1996). *Cognitive approaches to learning problems*. Austin, TX: PRO-ED, Incorporated.
- Rivière, A. (1984). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la escuela* (pp.21-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rodríguez Arocho, W. C. (1992). Implicaciones ideológicas de las prácticas educativas. *Pedagogía*, 27, 35-41.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2000). Interacción social y mediación semiótica en la teoría de desarrollo cognoscitivo de Lev S. Vygotski, *Perspectivas Psicológicas*, 1(1): 44-50.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2002). Herramientas culturales y transformaciones mentales: De los jeroglíficos a la internet. *Ciencias de la Conducta*, 17, 12-19.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2007). ¿Qué es la perspectiva históricocultural? (2007). *Creemos: Revista Hispanoamericana de Educación y Pensamiento*. 9(1), 67-76.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2007). El estudio de los procesos cognitivos en Puerto Rico: Antecedentes, actualidad y perspectivas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 17: 515-550.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2008). Los aportes de Lev S. Vygotski a la investigación educativa. *Revista de Psicología*, 4(8), 43-60.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2008b). La investigación educativa en América Latina: Cuatro desafíos y algunas ideas para enfrentarlos. *Pedagogía*, 41(1), 11-24.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2009a). Introducción a número especial de la revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, publicada por el Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Costa Rica. Accedido el 2 de diciembre de 2009 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2009/editorial.php>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2009b). *Psicología de la liberación y pedagogía crítica: Unidad de acción y reflexión*. Conferencia por invitación en las Quintas Jornadas Costarricenses de Psicología Social, Universidad de Costa Rica, 11 de septiembre de 2009.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rosa, A. & Montero, I. (1990). El contexto histórico de la obra de Vygotski: Un enfoque sociohistórico. En L. Moll (Ed.) *Vygotski y la educación*. (pp. 46-108). Buenos Aires: Aique.
- Rosa, A. & Valsiner, J. (1994). Historical and theoretical discourse. In P. del Río, A. Alvarez & J. V. Wertsch (Eds.), *Explorations in Sociocultural Studies*, Vol. 1. Madrid: Fundación Infancia-Aprendizaje.
- Solity, J. (1991). An Overview of Behavioral Approaches to Teaching Children with Learning Difficulties and the National Curriculum. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 11(2), 51-67.

- Valsiner, J. & Rosa, A. (Eds.).(2007). *The Cambridge handbook or sociocultural psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Los Angeles: Sage Publications.
- Vander der Veer, R. & Vasiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Vander der Veer, R. (2007). Vygotsky in context: 1900-1935. En H. Daniels, M. Cole, M. & J. V. Werstch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp.21-49). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Villegas, M. (2010). *La investigación histórica cultural*. Ponencia en el V Seminario Internacional de Investigación de Postgrado celebrado en el 11mo. Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento, Santo Domingo, República Dominicana, 28 de abril.
- Vygotski, L. S. (1924/1997) Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. En *L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Defectología, Tomo V* (pp. 59-72). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1924/2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- Vygotski, L. S. (1925/1991). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En *L. S. Vygotski: Obras Escogidas, Tomo I*, (pp. 39-70). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1926/1991). Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. En *L. S. Vygotski: Obras Escogidas, Tomo I*, (pp. 3-22). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1929/1997). Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. En *L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Defectología, Tomo V* (pp.11-40). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1930/1991). Sobre los sistemas psicológicos. En *L. S. Vygotski: Obras Escogidas, Tomo I*, (pp. 71-93). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1932/1996). El problema de la edad. En *L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 251-273). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1933/1996). La crisis de los siete años. En *L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 377-386). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. (1927/1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En *L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo I* (pp. 257-407). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *L. S. Vygotski: Obras Escogidas, Tomo III*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L.S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En *L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo II* (pp. 9-348). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. V. (1985a). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., (Ed.). (1985b). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Žižek, S. (Ed.). (2003). *Ideología: Un mapa de la cuestión*. México: Fondo de Cultural Económica.

La Autora:

Wanda Rodríguez Arocho

Catedrática del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto
de Río Piedras.

wcrodriguez@uprrp.edu