

El niño y el contexto sociocultural

Pablo del Río
Universidad Complutense de Madrid

Partiendo de una psicología sociohistórica del cambio y de aceptar la existencia de dos dinámicas de cambio actuales (en el objeto de la psicología del desarrollo, es decir en el proceso de la infancia y correlativamente en las teorías y métodos de esta psicología) se analiza el diverso estado de la psicología sociocultural respecto a dos grandes tipos de efectos del cambio provocado por el contexto sociocultural en el niño: los cognitivos y los socioafectivos y se propone una revisión de las metodologías de investigación para dar cuenta de ellos.

Palabras clave: Infancia, procesos de cambio, contexto sociocultural, efectos cognitivos, efectos socioafectivos.

Starting from a sociohistorical approach to different processes of change in modern childhood—in the reality itself studied by Developmental Psychology as well as in the theoretical constructs developed for explaining it—two different states of sociocultural psychology are analyzed. The first one concerns the methods and approaches used to assess and explain cognitive effects of context changes on children. The second one concerns those used to assess and explain social moral effects. Some changes in research methods are then proposed.

Key words: Childhood, Processes of Change, Sociocultural Context, Cognitive Effects, Social Moral Effects.

De los cambios en la infancia a los cambios en la psicología de la infancia

Rik Pinxten y otros (1988), en su artículo de presentación de la revista *Cultural Dynamics*, planteaban el estaticismo y la sensible ausencia del cambio como problema y como método en las ciencias humanas actuales.

El objeto de este artículo es reflexionar desde la constatación de que esos

cambios han comenzado a producirse como dos grandes transformaciones que vienen teniendo lugar en el último siglo y con más fuerza en los últimos años:

- a) el cambio en el contexto sociocultural real de la infancia;
- b) el cambio en las concepciones psicológicas o que tiene la ciencia sobre ese contexto sociocultural de la infancia y del hombre en general.

Sin duda ambos tipos de cambios están relacionados y, pese a la capacidad de los científicos —igual en esto a los demás humanos— para resistirse a aceptar nuevos hechos o a cambiar sus esquemas cuando éstos entran en colisión con sus presupuestos previos, las aceleradas transformaciones en el plano de la realidad —es decir, en la infancia y en los contextos de la vida y el desarrollo humanos— han hecho más fácil el que se abrieran paso en psicología o en el plano de la ciencia, las tesis que ligan el desarrollo con el contexto sociocultural. Tesis que subrayan por una parte ese proceso de *cambio* histórico y que atribuyen consecuentemente al *contexto* específico del desarrollo humano un valor explicativo central en ese desarrollo.

Lo cierto sin embargo es que la mayoría de los psicólogos convendrán en que los implícitos sobre la infancia que hemos asimilado en nuestra ciencia, muchas veces sin un proceso analítico adecuado, han venido dando por hecho que —con el debido respeto a Darwin y a la evolución que en el caso humano se supone hizo ya su labor de una vez por todas y hace mucho— el niño y la infancia seguían los mismos pasos hoy que hace mil años y que dentro de otros mil. Una posición científica muy compatible con la mantenida por la política social más cómoda y conservadora: puesto que el hecho humano está básicamente garantizado y es inmodificable e indestructible, no es necesario hacer grandes cosas por preservarlo, garantizarlo o mejorarlo y se puede por el contrario disponer de él como de un capital garantizado sin límite. El mito de la «naturaleza eterna», aquí como en los implícitos sobre la conservación del planeta, parece haber estado jugando un papel muy parecido.

El contexto como contexto sociocultural

En los últimos años se está dando sin embargo en psicología un fuerte proceso de revisión y de orientación teórica que viene a equilibrar la balanza y a subrayar que, además de recibir una herencia, los sujetos humanos vivimos, cambiamos y construimos una nueva historia. Que la mente no es una entidad individual aislada siempre básicamente igual a lo largo del tiempo, el espacio y las culturas. Esta reorientación tiene sin duda unas raíces y un activo teórico que comienza en general a ser valorado por los investigadores. Resta sin embargo por ver si puede también aportar los recursos metodológicos adecuados para que su interés por los procesos de cambio y por el contexto cultural, sirva para contribuir a una ciencia más competente en sus procedimientos de investigación y en su capacidad de servicio a las necesidades humanas.

Jaan Valsiner y Man-Chi Leung (1991) han señalado el largo tiempo y el enorme esfuerzo que ha supuesto en psicología llegar a la simple idea de que todo desarrollo depende del contexto y, especialmente, que el desarrollo humano de-

pende del contexto cultural o sociohistórico. En efecto, aunque la psicología de principios de siglo elaboró concepciones claramente biológicas y ecológicas del contexto del comportamiento (desde el concepto de Umwelt de Von Üexkull (1934) al de espacio vital y la teoría de campo de Kurt Lewin (1951) el contexto ha permanecido la mayor parte del tiempo en la consideración indeterminada y genérica de una variable independiente más. Hasta hace bien poco, por ejemplo, la psicología cognitiva analizaba «el contexto de la tarea», como una variable delimitada que influía de diversas maneras en el procesamiento, mientras que hoy sus modelos han pasado a situar parte del procesamiento fuera del sujeto y distribuido de manera muy compleja en ese mismo contexto (véase Resnick y cols., 1991, p. ej.). Muy someramente vamos a referirnos a tres grandes aspectos del cambio: a) la línea histórica del cambio en los contextos de la infancia; b) los efectos en las funciones psicológicas del niño de estos cambios; y c) los problemas metodológicos que se plantean para poder analizar e intervenir eficazmente sobre ese proceso de cambio.

Los cambios en el contexto cultural de la infancia y en la propia infancia

A nivel *filogenético*, Bruner (1972) ha analizado muy bien la utilidad evolutiva de la inmadurez, el papel de factor de punta de lanza del cambio que juega la infancia en la evolución humana. De hecho parece que la pequeña diferencia genética con nuestros parientes más próximos en la familia de los antropoides (aproximadamente un 10 % del código genético, aunque las cifras aquí tienen una importancia relativa) la constituye en su mayor parte el problema de «calendario», es decir, el patrón temporal de crecimiento biológico que acompaña al crecimiento psicológico y social.

A nivel *histórico*, ya hemos expuesto en otro lugar con más detalle (Álvarez y del Río, 1990) cómo, junto con la elevación de la línea de expectativa de vida que ha pasado de unos 25 años a casi 70 en los dos últimos milenios (hace unos doscientos años era de casi 40), se ha venido produciendo una correlativa prolongación de la infancia. De una infancia corta y concentrada (hasta los 6-7 años) pasando por una infancia muy ajustada al crecimiento biológico que hoy conocemos (13-15 años hace doscientos años) se ha pasado hoy a una infancia que no sólo se prolonga en el tiempo hasta alcanzar los 17 o incluso los veintitantos años (en términos de actividad psicológica y social), sino que además ha supuesto una separación contextual o profesionalización contextual durante ese periodo.

Hay probablemente todo un número de aspectos psicológicos en el desarrollo humano en los que el cambio ha sido constante o, dicho de otro modo, ha acompañado de manera estable al cambio evolutivo, y uno de ellos sin duda es el calendario de maduración social que recoge lo que conocemos como «infancia».

Nos encontramos aquí con dos hechos importantes. Por una parte la infancia deja de ser una etapa reducida al mínimo requerido por el crecimiento biológico para pasar a constituirse en una etapa determinada por los requerimientos

(convencionales, sociales y políticos) del desarrollo psico-social cuyos límites podrían prolongarse indefinidamente. Por otra parte, el desarrollo, la enculturización, el proceso de formación psico-social del niño pasa de estar articulado alrededor de la actividad productiva general de la comunidad, a especializarse y *circunscribirse a un contexto cultural profesional específico* diseñado específicamente para la infancia.

D. B. Elkonin (1980) es probablemente el psicólogo que mejor entendió el proceso de cambio histórico en la infancia. Según Elkonin, los modos de construir la mente humana o las funciones superiores, que han ido cambiando históricamente y van ligados a la actividad cultural, han ido generando a su vez diversos programas y entornos de desarrollo para la infancia, construyendo *programas de actividad específica del niño*.

La última gran revolución fue la escolarización sistemática y el ejercicio y el aprendizaje como actividades específicas (Venger y cols., 1990). Aparece un nuevo sistema de actividad, nuevos roles, y nuevos mediadores simbólicos externos y procesos mentales para organizar la actividad. Para el niño y para el adulto que le enseña aparecen los roles de alumno y maestro: enseñar y aprender de manera altamente profesionalizada (y no como actividad integrada en la actividad productiva principal: tejer, segar, barrer, etc.).

La revolución que ahora se está realizando y operando sobre la anterior es la ruptura entre el niño presente y el adulto futuro que será, es decir, la desconexión del niño del modelo humano que han venido asumiendo los adultos. Porque antes de la escolarización, el argumento social y el procedimiento técnico de una actividad (el argumento social de ir a cazar y el procedimiento técnico para lanzar una flecha con precisión por ejemplo) están unidos. La educación los separa, lo que sin duda tiene ventajas cognitivas, pero plantea serios problemas a la hora de imitar modelos sociales.

El niño se esfuerza pues por reunir esos dos aspectos y busca modelos para hacerlo, sin encontrarlos. Porque «un modelo no es sólo una imagen del otro, sino una imagen de uno mismo a través del otro». El niño pasa, siempre de acuerdo con Elkonin, por tres fases siguiendo al modelo: 1) hacer o actuar como el modelo, 2) ser como el modelo, 3) ser capaz de hacer lo que hace el modelo, pero ya diferenciándose de éste separando muy claramente su *propio yo* del modelo.

Pero al seguir a los modelos adultos el niño se encuentra hoy con problemas serios: los modelos de la actividad adulta no sirven para la actividad que se le propone y permite al niño. Se rompen así los lazos de sentido entre el niño presente y el futuro (el adulto futuro). Volvemos enseguida sobre este punto cuando abordemos los efectos psicológicos del cambio.

Cada etapa de desarrollo histórico de la infancia no sólo se ha desconectado de la anterior sino también de la siguiente. Al tiempo que la escolarización se hace cada vez más amplia en el tiempo y se extiende hacia preescolar y hacia la edad adulta, se ahondan las barreras con la actividad familiar y real del niño y la familia a su vez se ve más imposibilitada cada vez de participar directamente en un modelo de mundo en el que puedan tener un papel activo padres e hijos. El consumo en un mundo irreal de ocio queda como único modelo de actividad

significativa para las nuevas generaciones, mientras las anteriores actúan desde sus modelos anteriores (pre-históricos en este sentido para la historia del niño). Éste se queda así relativamente aislado de los adultos reales (y éstos de él), cuyos modelos no le son utilizables. Efectivamente el repertorio de modelos-roles significativos a los que está expuesto y en los que podrá tener posibilidades de activación o modelado es mínimo. El proceso de construcción de su conciencia y su identidad se refugia casi en exclusiva en los iguales y parece pasivo salvo cuando está con ellos. Parece estarse apuntando ya muy fuerte, como sostenía Elkonin, una nueva crisis de cambio en el sistema constructivo de la infancia.

Este proceso específico de construcción humana en la infancia actual tiene implicaciones muy serias a todos los niveles: en la formación de la identidad y la conciencia del niño, en la formación de sus capacidades cognitivas, en la formación de sus actitudes, afectos y normas morales.

Tras todo este panorama hay un hecho central: el contexto y los sistemas de actividad en que tradicionalmente ha estado entretejido el proceso cultural constructivo del hecho humano, han cambiado. Con ellos ha cambiado inevitablemente, ese tejido educativo y de desarrollo de la infancia. Como muy bien afirman O'Donell y Tharp (1992) las comunidades están compuestas por escenarios o contextos de actividad, de modo que la actividad humana no puede nunca mantenerse o fomentarse aisladamente: debe existir contextualmente. El contexto proporciona fines y motivos, recursos y medios, así como constricciones o limitaciones y resulta integral tanto para la formación de la actividad real concreta de un momento como para la formación de los sistemas psicológicos de actividad del niño. El concepto de sistemas y subsistemas de actividad, que obliga a analizar la conducta del niño no como una serie de acciones aisladas de un sujeto aislado sino como un sujeto que se construye sincrética y distribuidamente en un sistema compartido de actividad (Álvarez, 1990, Álvarez y del Río, 1990) resulta esencial para analizar estos cambios en la vida cotidiana de la infancia.

Los cambios actuales y sus efectos en las funciones psicológicas del niño

Nos interesa resaltar aquí dos tipos de cambios: por una parte los cambios de carácter cognitivo o que tienen que ver con la construcción diferencial (en función de las diferencias en el contexto cultural) de toda una serie de sistemas de procesamiento y funciones o capacidades psicológicas (perceptivas, de memoria, de regulación, de pensamiento). El estudio de las llamadas capacidades superiores (las más específicamente humanas) llevado a cabo en la perspectiva sociocultural se ha concentrado en este tipo de funciones y en sus cambios.

Es clásico el estudio de Vygotski y Luria para comprobar los efectos de la escolarización en Uzbekistán (Luria, 1974). La tesis básica de Vygotski es que el desarrollo humano es educación y que el aprendizaje cultural no sólo es acumulación de conocimientos, sino que implica la propia construcción de las herramientas de la mente. El aprendizaje mediado se concibe así como la vía humana al desarrollo cognitivo.

Entonces ya se planteaba Luria —aunque por razones políticas no pudo

realizar la investigación— si los lenguajes ideográficos propios de los pueblos de cultura china de la URSS provocarían cambios importantes en la estructura de las funciones neuropsicológicas. Las investigaciones actuales de Tsunoda han venido a dar un respaldo inesperado y consistente a esas tesis (Tsunoda, 1978). Existen investigaciones y revisiones clásicas sobre esos efectos de los sistemas culturales de actividad y de los lenguajes u otros instrumentos psicológicos sobre la mente (Cole y Scribner, 1974; Salomon, 1979; Wertsch, 1985; del Río, 1986; Tulviste, 1991). A ellos quizá habría que añadir los que tienen que ver con el debate de las actuales competencias o limitaciones del niño audiovisual actual (Salomon y cols. 1991; del Río, 1992; Pea, en prensa).

Estos efectos documentados sobre la infancia han tenido en el curso de su investigación un importante efecto sobre la psicología. La psicología que podríamos llamar «del significado», la cognitiva que se ocupa de los procesos de representación, está experimentando un fuerte proceso de transformación a medida que los modelos lineales o «telefónicos» de procesamiento van siendo sustituidos por los más biológicos de procesamiento + acción y de procesamiento en paralelo. Los psicólogos que han llegado al concepto de procesamiento distribuido en máquinas se han encontrado con las tesis de la psicología sociocultural que había mantenido el procesamiento distribuido en las personas y el encuentro parece haber gratificado a ambas partes (Resnick y cols. 1991; Salomon, en prensa; Pea, en prensa). La distribución social del conocimiento a través de redes de relación y «bancos familiares o grupales de conocimiento» (Moll, en prensa; Hutchins, 1991), la ingeniería psicológica para analizar, producir, distribuir y utilizar instrumentos psicológicos para mediar el conocimiento tanto en la educación como en el trabajo (del Río, 1991), comienzan a perfilar una agenda de investigación que desarrolla al fin las potencialidades de las tesis de mediación sociocultural de la mente.

La conciencia se empieza a conocer pues, no sólo en cuanto a ciertas características internas, sino en cuanto complejo de procedimientos socioculturales compartidos e históricamente producidos. La tarea que Luria señalaba como pendiente de construir —igual que él lo había hecho desarrollando con la neuropsicología el estudio de los sistemas funcionales en el cerebro— una ciencia de los sistemas psicológico-funcionales previos que se construyen externamente por la cultura, parece que está al fin en vías de iniciarse y que se comienza a tender un puente desde el contexto hasta el sujeto. No cabe minimizar las implicaciones que esto puede tener para el diseño de sistemas de educación y enculturización de la infancia.

El panorama del segundo tipo de efectos es menos prometedor.

Por una parte, se han señalado efectos serios de desestructuración afectiva y moral en la infancia actual, provocados por una serie de factores que tienen que ver con un déficit de estabilidad en los sistemas de actividad y falta de una interacción social sensible y sostenida con el niño a lo largo del desarrollo para que se produzca un adecuado desarrollo social, psicológico y cognitivo (Bronfenbrenner, 1989; UNICEF, 1989). A esos procesos carenciales se les ha puesto nombres psicológicos por diversos autores con muy diversos constructos: apego (Bowlby, 1951); intersubjetividad (Rommetveit, 1979); complejo de animación (Za-

porozhets y Lisina, 1974), o incluso el concepto más global de «zona de desarrollo próximo» (Vygotski, 1983). De una manera más centrada en la estructura de contenidos de la educación, Egan (1988) se ha referido a la escolarización por su falta de contenido poético y mítico o por desdeñar y mantener en estado de raquitismo en el niño el pensamiento narrativo que atribuye sentido a la realidad.

Con lo que todos estos constructos de algún modo tienen que ver es con el precio paradójico de los procesos de mediación instrumental y cognitiva del significado. Al tiempo que la descontextualización de éste ha producido los procesos de abstracción y una creciente competencia cognitiva, las mediaciones instrumentales, sobre todo la escolarización, se han producido con el costo de descontextualizar a la vez social y afectivamente las acciones. Con ello no sólo se les ha quitado la encarnadura referencial a nivel de significado, sino también a nivel de sentido. Y eso es grave para un sistema construido sobre el complejo de animación, la necesidad de compartir emociones, de ligar los significados a la acción y a contingencias pragmáticas sobresalientes, con fuerte retroalimentación emocional para organizar y estructurar la realidad. Esas estructuras de sentido están garantizadas en los procesos tradicionales de actividad productiva y de educación informal. Curiosamente están también muy presentes en los contenidos de la televisión actual. En realidad, la construcción de la conciencia y de la identidad del niño se logran sobre esa fuerte estructura narrativa cargada de sentido que asegura la narratividad (Bruner, 1991).

Al llegar aquí, quizá debemos recuperar la perspectiva de Elkonin actualizando su teoría para incluir el escenario y las actividades específicas que le ofrece al niño la actual cultura urbana escolarizada y de masas. Al faltarle ese puente con sus modelos de futuro el niño los busca en otro lado (y los encuentra en la cultura de masas). El niño busca actividades significativas porque las necesita y atribuye sentido a aquellas cosas que le permiten actuar compartidamente con una nueva comunidad en que construir el sentido: la comunidad de iguales adquirirá un valor extra sobre el que siempre ha tenido y se conectará con modelos proporcionados directamente por la cultura de masas.

Estamos así en un nuevo modelo de infancia. Una infancia ya no prolongada, sino prolongadísima, que acumula los efectos muy extendidos de la primera revolución y los de la segunda: la aparición de una *nueva actividad específica del niño* que es la del consumo y la de utilización de modelos culturales generados para el consumo para atribuir sentido a la realidad y construir su identidad y su conciencia en ella. Como hemos visto, los nuevos efectos cognitivos del cambio muestran un niño que desarrolla una gran capacidad de procesamiento «en vacío» (aprende para no actuar, sino para simplemente saber) y que tiene escasas oportunidades para dar sentido al mundo dentro de actividades reales: el niño vive en un ghetto de actividades no productivas y no reales. Se ha roto la conexión del niño con la actividad social.

En un estudio reciente (del Río y Álvarez, 1992) hemos podido comprobar las características de diversos modelos de enculturación que concurren de alguna manera en el contexto sociocultural del niño actual. El modelo escolar como programa que pretende construir un hombre-alumno, sujeto de significados; el programa familiar semi-tradicional semi-moderno que trata de transmitir los restos

de los sistemas de actividad y de valores-sentido que quedan en la vida cotidiana; el modelo de la cultura de masas; y los programas reales de acción —*scripts* (Schank y Abelson, 1977) y sistemas de restricción de la actividad (Valsiner, 1990)— insertos en los *milieux* que brinda el escenario urbano actual.

En realidad, si pasamos al tercero de los cambios que se está produciendo y que resulta necesario para poder abordar los otros dos anteriores (los efectos cognitivos y los efectos morales en el niño actual), topamos con la necesidad de contar con modelos e instrumentos que permitan aplicar la psicología sociocultural a esta tarea detectora de cambios y, quizá, diseñadora de cambios alternativos. Todo un instrumental nuevo está apareciendo sobre el terreno que puede resultar enormemente útil en esa tarea y que es imposible quizá reseñar aquí, pero que se recoge en parte en la investigación que citábamos más arriba (del Río y Álvarez, 1992). Porque el desafío parece ser el mismo que planteaba Vygotski hace ahora más de sesenta años (Vygotski, 1982) y que en otro lugar hemos llamado diseño cultural (Álvarez y del Río, 1990). Durante la hominización se ha producido la conciencia como un hecho evolutivo inconsciente. Pero si llegamos a comprender el proceso de construcción sociocultural externo de esa conciencia, podrá comenzar la segunda etapa de nuestra filogénesis, la etapa que Vygotski quería considerar más genuinamente representativa y propia de esa evolución: aquella en que el hecho humano, la construcción de la conciencia, se diseñará directamente desde ésta y dejará de estar sometida a un proceso de cambio histórico de nuestro contexto cultural acelerado e inconsciente.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-78.
- Álvarez, A. y Río P. del (1990). Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del entorno escolar. En C. Coli, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Ginebra: OMS.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Who cares for children? Paris, UNESCO, Notes, n° 188.
- Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27 (8), 1-22.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 3-21.
- Cole, M. & Scribner, S. (1974). *Culture and thought: a psychological introduction*. New York: Wiley.
- Egan, K. (1988). *Primary understanding: Education in early childhood*. New York: Routledge. (Trad. cast. Madrid: Morata, 1991.)
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología Igri*. Moscú: Pedagógica. (Trad. cast. Madrid, P. Río, Editor y Visor Aprendizaje.)
- Hutchins, E. (1991). The social organization of distributed cognition. En L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (Eds.), *Socially shared cognition* (pp. 283-307). Washington: APA.
- Levin, K. (1951). Field Theory and learning. In *Field theory in social science*. New York: Harper and Row.
- Luria, A.R. (1974). *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Moscú: Nauka. (Trad. cast. Barcelona: Fontanella, 1980.)
- Luria, A.R. (1979). The making of a mind. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- McGuire, W.J. (1973). The Yin and Yan of progress in social psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 446-456.
- Moll, L., Tapia, J. & Whitmore, K. (en prensa). Living knowledge: The social distribution of cultural resources in households and classroom. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

- Pinxten, R., Balu, Soberon, E., Verboven, D. & Snoeck, K. (1988). Cultural dynamics: a vision and perspective. *Cultural Dynamics*, 1, 1-28.
- Resnick, L.B., Levine, J.M. & Teasley, S.D. (Eds.) (1991). *Socially shared cognition* (pp. 283-307). Washington: APA.
- Pea, R.D. (en prensa). Practices of distributed intelligence and design for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Río, P. del (1986). *El desarrollo de las competencias espaciales: el proceso de construcción de los instrumentos mentales*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Río, P. del (1990). ZPD y Zona Sinérgica de Representación: el espacio instrumental de la mediación social. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 191-244.
- Río, P. del (1991). «¡Pásame la brújula!». Un ejemplo de metodología histórico-cultural en la enseñanza de las matemáticas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 11-12, 27-54.
- Río, P. del (1992). Qué se puede hacer con lo audiovisual en la educación. La imagen, un problema trivial con implicaciones básicas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, 3-16.
- Río, P. del y Alvarez, A. (1992). Estudio sobre el contexto cultural de la vida cotidiana en la infancia de España. Dirección General de Protección Jurídica al Menor. Madrid, 1992.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En Rommetveit, R. & Blakar, R.M. (Eds.). *Studies of language, thought and verbal communication*. London: Academic.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, N.J.: LHA.
- Salomon, G. (1979). *Interaction of learning, cognition and media*. San Francisco: Jossey Bass.
- Salomon, G., Perkins, D.N. & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: extending human intelligent technologies. *Educational Researcher*, 20, 2-9. (Trad. cast. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1992, 13, 6-22.)
- Tsunoda, T. (1978). *El cerebro de los japoneses: las funciones cerebrales y las culturas de oriente y occidente*. Tokio: Taishukan-Shoten.
- Tulviste, P. (1988). The cultural-historical development of verbal thinking. Tartu: Valgus.
- Üexhull, J.V. von (1934). *Mondes animaux et monde humain*. Paris: Denoel.
- UNICEF (1989). *Strategies for Children in the 1990s*. New York: UNICEF.
- UNICEF. International Child Development Center (1989). First Innocenti Global Seminar: Early Child Development. En Innocenti Update, 3, julio, Florencia, UNICEF International Child Development Center.
- Valsiner, J. & Leung, M.-Ch. (1991). *Cultural transmission as a co-constructive internalization process*. Paper presented on the Symposium «The Socio-Historical context of Development» en el XI Meeting de la ISSBD. Minneapolis, julio.
- Valsiner, J. (1991). *Child Development within culturally structured environment*. Vol. 3. Norwood, N.J. Ablex.
- Venguer, A.L., Slobodchikov, V.I. & Elkonin, B.D. (1990). Problems of Child Psychology in the Scientific Works of D.B. Elkonin. *Soviet Psychology*, vol. 28, 3, 23-40.
- Vygotski, L.S. (1982). El significado histórico de la crisis de la psicología. En *Obra Seleccionada*, vol. I. Moscú: Pedagógica, 291-436. (Trad. cast. Madrid: Visor, 1991.)
- Wertsch, J. (1985). *Vygotski and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Trad. cast. Barcelona: Paidós, 1988.)
- Zaporozhets, A. y Lisina (1974). *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. Moscú: Pedagógica. (Trad. cast. Madrid: G. Núñez, 1986.)

