

# Neil Mercer

## La construcción guiada del conocimiento El habla de profesores y alumnos

PAIDÓS

Barcelona • Buenos Aires . México

Título original:

*The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*

Publicado en inglés por Multilingual Matters Ltd., Clevedon

Traducción de Inés de Gispert

Cubierta de Ferran Cartes y Montse Plass

1º edición, 1997

## SUMARIO

<b>Prefacio .....</b>	<b>9</b>
<b>1. De qué trata este libro .....</b>	<b>11</b>
<b>2. Formas de conversación .....</b>	<b>19</b>
<b>3. Estrategias de guía .....</b>	<b>31</b>
<b>4. El punto de vista del alumno .....</b>	<b>55</b>
<b>5. Una teoría de la práctica .....</b>	<b>75</b>
<b>6. Conversar y trabajar juntos .....</b>	<b>99</b>
<b>7. Profesores, investigadores y la construcción del conocimiento .....</b>	<b>129</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>133</b>
<b>Índice analítico .....</b>	<b>141</b>

## 1. DE QUÉ TRATA ESTE LIBRO

Este libro trata de un proceso de comunicación común e importante en todas las sociedades, que consiste en que una persona ayuda a otra a desarrollar sus conocimientos y comprensiones. Esto está en el centro de lo que llamamos «educación» (aunque la educación implique mucho más) y combina la enseñanza y el aprendizaje a la vez (a pesar de que tendemos a hablar de ellos como si fueran dos procesos separados). No hay en inglés un nombre preciso para ello, por lo que yo lo llamo «la construcción guiada del conocimiento». Este proceso me interesa dondequiera que tenga lugar, pero especialmente en cómo sucede en las aulas de los colegios y otras instituciones educativas. En este libro trato de explicar el proceso analizando el lenguaje de los acontecimientos de la vida real; conversaciones entre profesores y alumnos, o entre alumnos que trabajan juntos. Mi análisis de la conversación se basa en una visión particular de la relación entre el lenguaje y el pensamiento, que empezaré a explicar en este capítulo.

Si uno intenta especificar qué quiere decir «conocimiento», llega a la conclusión de que está ante algo que se encuentra en la cabeza de cada individuo. Desde luego, el conocimiento existe en el pensamiento de cada individuo. Pero pensar en él sólo como una posesión mental individual no le hace justicia, o no hace justicia a las capacidades de los seres humanos. El conocimiento es también una posesión conjunta, porque se puede compartir de forma muy efectiva. Lo que un ser humano descubre—cómo llegar de la ciudad A a la B, a qué velocidad viaja la luz a través del espacio, qué se siente al enamorarse—puede ser aprovechado por otros (como muestra el éxito evidente y continuado de la cartografía, la física, y la música popular). Nadie tiene que reinventar la rueda. Pero otra cualidad importante del esfuerzo humano, a menudo descuidada en el estudio de la resolución de problemas y del aprendizaje, es que entre todos los seres vivientes nosotros estamos especialmente preparados para utilizar nuestros recursos mentales y para solucionar problemas—con la finalidad de crear conocimiento—a través de un esfuerzo mental conjunto. En *Common Knowledge*, que escribí junto a Derek Edwards, utilizamos lo que observamos en las lecciones de algunas escuelas de primaria para mostrar cómo los profesores y los alumnos se enfrentan a ello. Pero la construcción guiada del conocimiento no es algo que suceda sólo en las escuelas. La historia de las ideas muestra que el descubrimiento, el aprendizaje y la resolución creativa de problemas son raramente, o casi nunca, verdaderas actividades individuales. Todos los pensadores creativos, incluso los que son famosos por sí mismos en todo el mundo han trabajado con otras personas y con las ideas de otros además de las suyas. En realidad, algunas de las individualidades más famosas en sus campos han sido la parte visible de un esfuerzo colectivo que parecía aumentar la calidad de cada contribución individual (los impresionistas, el grupo de Bloomsbury, los Beatles...). Dos mentes son, a menudo, mejor que una, y muchas mentes que contribuyen a la construcción del conocimiento dan como resultado el vasto y dinámico recurso de conocimiento que llamamos «cultura».

Sin embargo, el proceso de compartir conocimiento y desarrollar la comprensión a menudo parece ir por mal camino. La gente se malinterpreta mutuamente, los profesores enseñan mal, los alumnos transforman ideas con sentido en ideas sin sentido. No obstante, para comprender el proceso los fracasos son tan importantes como los éxitos, y pueden entenderse mejor observando cuidadosamente las conversaciones que los generan. En las distintas sociedades del mundo, algunas personas—sobre todo padres, profesores y preparadores—están revestidas de una particular responsabilidad en el proceso de ayudar a otros a desarrollar el conocimiento y la comprensión. De ellos se espera que proporcionen una nueva generación que haya tenido acceso al conocimiento existente y que esté equipada con las herramientas adecuadas para superar este conocimiento. Llevan a cabo esta responsabilidad de muchas formas, pero la más obvia es la de conversar con los que aprenden.

Pregúntese a usted mismo por qué los maestros conversan con los niños. Una razón obvia es que, así, pueden decirles a los niños lo que tienen que hacer, cómo hacerlo, cuándo empezar y cuándo acabar. Pero, por supuesto, los profesores hacen mucho más. Valoran el aprendizaje de los niños hablando con ellos y escuchando lo que dicen; proporcionan a los niños experiencias educativas que serían difíciles de proporcionar por otros medios que no fueran las conversaciones (por ej. contar historias, leer poesía, describir y explicar acontecimientos, sustituir información factual en el momento adecuado y de un modo accesible). Y, por supuesto, los profesores utilizan el habla para controlar el comportamiento de los niños.<sup>1</sup> Existen bastantes investigaciones al respecto. Aquí, de todos modos, estoy más interesado en establecer cómo se utiliza la conversación para dar cuerpo a las representaciones de la realidad y a las interpretaciones de la experiencia.

---

<sup>1</sup> Véase, por ejemplo, el capítulo segundo de Edwards, D. y Westgate, D. (1987) *Investigating Classroom Talk*. Londres: The Falmer Press.

## Una psicología sociocultural

El aprendizaje es un elemento de la construcción guiada del conocimiento. Como todos los esfuerzos humanos, el proceso de aprender se puede examinar desde más de una perspectiva. Naturalmente, esto es cierto en todos los fenómenos; la forma en que estudies algo tan aparentemente ambiguo como el «océano» dependerá de tus intereses (los ciclos vitales de los peces, los efectos del calentamiento global, las rutas del comercio marítimo...) y de cómo lo definas (incluye tu definición de todos los mares interrelacionados...). De todos modos, el «aprendizaje» no existe en algún lugar de ahí afuera, tan extenso como lo es el «océano». Los psicólogos que estudian el aprendizaje lo hacen para aprender; están estudiando precisamente aquello en lo que están ocupados. Esto dificulta mucho más el poder separar el fenómeno—el hecho estudiado—de los métodos utilizados para estudiarlo.

En la historia de la psicología, materias como el «aprendizaje» y la «resolución de problemas» se han definido habitualmente como procesos que funcionan en la mente de cada individuo. Por lo tanto, normalmente han sido estudiados por intrigantes experimentos en los cuales unos individuos aislados ejecutan trabajos indicados por un investigador, que da instrucciones al sujeto y reúne objetivamente datos de las observaciones de lo que ejecutan los sujetos. Por ejemplo, desde que el psicólogo alemán Hermann Ebbinghaus inventó las «sílabas sin sentido» (como «svak», «cef», «gur») a finales del siglo XIX, un regimiento de experimentadores ha comparado y contrastado la habilidad de la gente para aprenderlas y recordarlas bajo una variedad de condiciones cuidadosamente controladas. En esta tradición clásica de psicología experimental, cada sujeto experimental es observado sencillamente como un representante individual de la raza humana, y estudiado objetivamente por los científicos.<sup>2</sup> Pero piense usted un minuto qué sucede en tales episodios y verá que pueden ser concebidos de un modo muy distinto. Cualquier experimento psicológico de este tipo es una especie de conversación, en la que dos personas se esfuerzan por alcanzar un nuevo nivel de entendimiento. Los experimentadores tienen que explicarle claramente al sujeto cómo realizar la tarea, y quizás persuadirle de que no hay nada que temer; seguramente también querrán agradecerle el tiempo que el sujeto les está dedicando. El sujeto tal vez necesite preguntar algo sobre la tarea y tal vez tenga que proporcionar respuestas de la tarea en forma de palabras. Al final de la conversación, algún conocimiento habrá sido compartido. El sujeto habrá aprendido algo de poco valor, mientras que el experimentador puede haber aprendido algo muy útil; pero ésta es otra cuestión. Lo importante es que incluso el estudio del aprendizaje como un proceso individual implica conversación y actividad conjunta. No obstante, la mayoría de las investigaciones psicológicas sobre aprendizaje no han atendido a este hecho como si fuera muy importante. Los diálogos entre el investigador y el sujeto normalmente son tratados como simples aspectos del método experimental («a los sujetos se les dio las siguientes instrucciones para realizar la tarea...») y no los observan como parte del objeto de estudio. Esto es, el análisis del proceso comunicativo mediante el cual se dieron las instrucciones y se recogieron los datos normalmente cae fuera del campo de acción de la teoría del investigador sobre el aprendizaje y la resolución de problemas. Es muy evidente en este momento, especialmente a raíz del estudio del desarrollo cognitivo de los niños, que la ejecución de los sujetos en tareas experimentales está muy afectada por lo que el experimentador realmente les dice y su posterior interpretación de lo que se supone que han de hacer.<sup>3</sup>

Una perspectiva alternativa en el estudio del desarrollo del conocimiento y de la comprensión es la que otorga un reconocimiento más explícito al papel del lenguaje como medio para construir conocimiento y comprensión. Esta perspectiva deja de hablar de «aprendizaje» para pasar a hablar de «enseñanza y aprendizaje». Y este enfoque estudia el hecho de que la gente utilice el lenguaje como una forma social de pensamiento. Trata al conocimiento como algo que está socialmente construido, y, por lo tanto, este enfoque ha pasado a ser conocido como la aproximación sociocultural. Como sin duda habrá usted deducido, ésta es la aproximación que voy a adoptar, y que describiré con más detalle en el capítulo quinto.

---

<sup>2</sup> Para una crítica sociocultural de la tradición ebbinghausiana de psicología experimental, véase Saljo, R. (1992) «Human growth and the complex society: Notes on the monocultural bias in theories of learning», en *Cultural Dynamics* 5 (1), 43-56.

<sup>3</sup> Para una discusión sobre la relación entre experimentadores y niños en la investigación psicológica, véase Elbers, E. (1991) «The development of competence in its social context», en *Educational Psychology Review* 3 (2), 73-93, y los artículos sobre este tema que lo siguen. También, Light, P. y Perret-Clermont, A-N. (1989) «Social context effects in learning and testing», en Gellatly, A., Rogers, D. y Sloboda, J. (comps.) *Cognition and Social Worlds*. Oxford: Clarendon Press.

## El lenguaje como una forma social de pensamiento

Describiendo el lenguaje como una forma social de pensamiento, pongo de relieve dos caminos importantes en los que el lenguaje se relaciona con el pensamiento. Uno es que el lenguaje es un medio vital por el cual nos representamos a nosotros mismos nuestros propios pensamientos. El psicólogo ruso Vygotsky<sup>4</sup> describió el lenguaje como una herramienta psicológica, algo que cada uno de nosotros utiliza para darle sentido a la experiencia. El lenguaje es también nuestra herramienta cultural esencial: la utilizamos para compartir la experiencia y, por lo tanto, para darle sentido colectiva y conjuntamente. El lenguaje es un medio para transformar la experiencia en conocimiento y comprensión culturales. Las generaciones sucesivas de una sociedad se benefician de la experiencia del pasado sobre todo a través del lenguaje hablado y escrito, y cada nueva generación utiliza también el lenguaje para compartir, discutir y definir su nueva experiencia. El lenguaje es, por lo tanto, no sólo un medio por el cual los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino que también es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente.

Por lo tanto, a pesar de que es útil describir el lenguaje teniendo en cuenta estas dos funciones, la función cultural (comunicar) y la función psicológica (pensar) no están realmente separadas. En cualquier momento en que se hable, se tiene que pensar qué decir y qué se oye. Hay que emplear un poco de tiempo para pensar lo que ha dicho la gente, lo que ha dicho uno mismo y lo que se debería decir en futuras ocasiones. Y algunos de los pensamientos más creativos aparecen cuando la gente está hablando en grupo (de aquí la popularidad del *brainstorming* como técnica creativa). Una de las oportunidades que la escuela puede ofrecer a los alumnos<sup>5</sup> es la de que impliquen a otras personas en los propios pensamientos—y que de este modo utilicen las conversaciones para desarrollar sus propios pensamientos. Observe, por ejemplo, la siguiente conversación entre dos niños de siete años. Mel y Chris intentan escribir un informe testimonial de la Navidad (están sentados en el aula, enfrente del ordenador en el que van a escribir su historia):

CHRIS: - ¿Qué estarían haciendo?  
¿Estarían haciendo qué?

MEL: - Podrían estar haciendo cosas como alimentar al asno que tenían en su jardín de atrás.

CHRIS: - Oh, no, podríamos poner, ellos podrían, su padre podría haber dibujado una rayuela y así la chica estaba jugando en la rayuela y el chico estaba

MEL: - ¿Jugando a qué?

CHRIS: - O podrían estar simplemente sentados en la casa leyendo un libro o algo Ya sé, están afuera y se están poniendo morenos

MEL: - Sí, porque Belén es un sitio caliente. «Érase una vez», pongamos «Érase una vez en Belén...»

CHRIS: - Eso estaría bien, ¿no? (*Se giran hacia el ordenador y Chris pone la mano sobre el teclado.*)<sup>6</sup>

Aquí podemos observar que los niños utilizan el lenguaje para saltar de una imagen creativa a otra, y para evaluar las posibilidades a medida que se presentan. Desde una edad muy temprana los niños utilizan el lenguaje para formular ideas y evaluarlas. Cuando los niños tienen dos o tres años, a menudo los podemos

---

<sup>4</sup> Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*. Londres: Harvard University Press. MEL:

<sup>5</sup> Utilizo los términos “pupil” (alumno) y «student» (estudiante) más o menos de forma intercambiable a lo largo del libro, y también el término «learner» (alumno, estudiante) donde parece más apropiado.

<sup>6</sup> Esta conversación está tomada de la página 248 de Fisher, E. (1993) «Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: How discursive exploration might be encouraged», en *Language in Education* 7 (4), 239-257. Es parte de los datos del proyecto de investigación Spoken Language and New Technology (SLANT), en el que estuve involucrado y que está descrito con más detalle en el capítulo sexto.

oír hablar en voz alta, solos, para beneficio propio (tanto Piaget como Vygotsky llamaban a esto «habla egocéntrica»).<sup>7</sup> Pero la distinción entre «lo que tú te dices a ti mismo» y «lo que tú le dices a alguien más» es hasta cierto punto una cuestión de aprendizaje social, una convención que la mayoría de nosotros aprende y escoge para eliminar la etiqueta de excentricidad o locura. (La gente que vive solitaria a menudo abandona esta convención.) A medida que los niños salen de la infancia, podemos encontrar en su habla observaciones que son difíciles de definir como «habla egocéntrica» o «habla comunicativa», quizás porque tienen más de una función. Cuando mi hija Anna tenía cerca de tres años, a menudo insistía en que yo jugara con ella. Pero como le sucede a todos los padres, mi resistencia era limitada. Un día, cuando acabábamos de pasar un buen rato juntos, la animé a jugar sola mientras yo leía el periódico. Así lo hizo un momento y después empezó la siguiente no-conversación:

ANNA: - Papi, ¿juegas conmigo? (no hay respuesta)

ANNA: - Papi, ¿juegas conmigo? (no hay respuesta)

ANNA: - ¡Papi! Papi, ¿juegas? (pausa). Le dijo ella a su papi.

No puedo decir si su observación final fue más bien producto de mis oídos, pero el caso es que efectivamente llamó mi atención. Diciendo «le dijo ella a su papi» situó su propia observación previa entre comillas. Le dio a su propia expresión el estatus de diálogo de una historia. Anna, en su ejecución como hablante, parecía estar reflejando su experiencia cultural como oyente, no en el sentido obvio de pasar a ser capaz de decir palabras que le había oído decir a alguien más, sino en el sentido de utilizar su experiencia pasada en otra clase de episodio lingüístico (haber leído una historia) para refundir, redefinir–repensar–la experiencia de ese momento concreto. Por un instante ella tomó la voz de un narrador de cuentos para su propia vida. Otra forma de ver este hecho es decir que Anna se apropió<sup>8</sup> del lenguaje de sus libros y casetes de cuentos y lo utilizó para verse a sí misma desde «fuera» de ella misma, como a una niña pequeña con su padre. Podemos descubrir con esto, como con la experiencia lingüística de cada uno de nosotros, que las funciones psicológica y comunicativa del lenguaje están íntimamente relacionadas.

A través de las conversaciones con padres, profesores y otros «guías», adquirimos formas de utilización del lenguaje que pueden reorganizar nuestros pensamientos. El lenguaje es algo que adquirimos al crecer en compañía de otros, y que lleva en sí mismo el conocimiento cultural de una comunidad. Pero el lenguaje no conlleva o representa sólo el conocimiento de nuestra cultura; la forma que tenemos de hablar y escribir es en sí misma parte de ese conocimiento cultural. En este sentido, la imagen del lenguaje como «herramienta» está mal enfocada, porque las herramientas son habitualmente objetos hechos y dados que se toman y usan para hacer un trabajo y no cambian en el proceso. El lenguaje no se parece a esto. Al utilizar el lenguaje para aprender, podemos cambiar el lenguaje que utilizamos. Por esta razón un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje, de construcción de conocimiento, tiene que ser un análisis de la utilización del lenguaje.

### Un resumen del resto del libro

En el capítulo segundo, utilizo ejemplos de personas que ayudan a otras a entender el sentido de lo que yo llamo «la construcción guiada del conocimiento» tal y como ocurre en colegios y otros lugares. Defiendo que necesitamos ver las aulas como unos lugares característicos donde el conocimiento se construye conjuntamente y donde unas personas ayudan a otras a desarrollar su comprensión.

---

<sup>7</sup> Piaget, J. (1926) *The Language and Thought of the Child*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich. Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press.

<sup>8</sup> Este significado de «apropiación» fue aparentemente acuñado por uno de los colegas de Vygotsky, Leontev (Leontev, A.N. [1981] *Problems of the Development of Mind*. Moscú: Progress Publishers.) Tal y como está usualmente aplicado en la investigación de la infancia temprana, «apropiación» corresponde a qué significados deben extraer los niños de encuentros con objetos en el contexto cultural. Debido a que los humanos son esencialmente seres culturales, incluso los encuentros iniciales de niños jóvenes con objetos son inevitablemente experiencias culturales. Si primero encuentran una herramienta como un martillo cuando está siendo usado, el significado del objeto para ellos va a incluir su función en la comunidad y no sólo sus características físicas. En relación a la formación, la aplicación más interesante del concepto no corresponderá necesariamente a objetos, sino más bien al lenguaje y la representación de conceptos e ideas. Véase también Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1989) *The Construction Zone*. Cambridge: Cambridge University Press; Mercer, N. (1992) «Culture, context, and the construction of knowledge in the classroom», en Light, P. y Butterworth, G. (comps. ) *Context and Cognition: Ways of Learning and Knowing*. Hemel Hempstead: Harvester-Wheatsheaf.

En el capítulo tercero, uno de mis propósitos más importantes es mostrar que las formas en que los profesores utilizan el lenguaje pueden analizarse y evaluarse en el contexto social. En cada sociedad, la gente que es responsable de guiar la construcción del conocimiento utiliza ciertas clases de estrategias, y éstas incluyen técnicas de lenguaje que comúnmente utilizan los profesores para desarrollar una versión compartida del conocimiento educativo con sus estudiantes. Describo algunas de estas técnicas y utilizo ejemplos de las aulas para ilustrarlas y considerar cómo encajan con el propósito para el que estaban pensadas.

El capítulo cuarto es una mirada a cómo los estudiantes responden a la guía de sus profesores e influyen activamente en el curso de los episodios de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos están forzados, por su relación con el profesor, a hablar y a actuar de una determinada manera, pero a la vez tienen muchos recursos para influir en lo que los profesores dicen y hacen.

El capítulo quinto es un bosquejo para una teoría de cómo se utiliza el habla para guiar la construcción del conocimiento en colegios y otras instituciones educativas. Por «teoría» me refiero a algo muy práctico y útil—un modelo simplificado y explicativo del proceso de enseñanza y aprendizaje tal y como es llevado a cabo a través del habla en las aulas—. En mi opinión todavía no tenemos una teoría satisfactoria de este proceso, a pesar de que la investigación ha proporcionado algunos recursos excelentes para construir una. Después hago una lista de lo que creo que son los requisitos esenciales para esta teoría y sugiero cómo encontrar estos requisitos.

En el capítulo sexto, observo el uso que hacen los alumnos del conocimiento en el aula, mediante el trabajo conjunto y sin la presencia continua del profesor. Ha habido bastante investigación en los recientes años sobre el «aprendizaje cooperativo», que reviso y relaciono con conceptos introducidos en capítulos anteriores. Utilizo mis investigaciones y las de otros para tipificar ciertas formas de conversación, que representan distintas clases sociales de pensamiento. A continuación sugiero cómo podemos ayudar a los estudiantes para que alcancen una comprensión, una apreciación y un uso mejores de la conversación en la construcción del conocimiento.

El breve capítulo final del libro es una perspectiva personal del futuro de la investigación en la construcción guiada del conocimiento en las escuelas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arthur, J. (1992), «Talking like teachers: Teacher and pupil discourse in Standard Six Botswana classrooms», Centre for Language in Social Life, documento de trabajo n.26, Universidad de Lancaster.
- Baker-Sennett, J., Matusov, E. y Rogoff, B. (1992), «Sociocultural processes of creative planning in children's playcrafting», en P. Light y G. Butterworth (edición a cargo de), *Context and Cognition: Ways of Learning and Knowing*, Londres, Harvester-Wheatsheaf.
- Barnes, D. y Todd, F. (1977), *Communication and Learning in Small Groups*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. y Radley, A. (1988), *Ideological Dilemmas: A Social Psychology of Everyday Thinking*, Londres, Sage.
- Brown, G. y Wragg, E. C. (1993), *Questioning*. Londres, Routledge.
- Dillon, J. J. (1982), «The multidisciplinary study of questioning», *Journal of Educational Psychology* 74, 147-165.  
–(1988) (edición a cargo de), *Questioning and Discussion: A Multidisciplinary Study*, Londres, Croom Helm.
- Drew, P. y Heritage, P. (1992) (edición a cargo de), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Edwards, A. D. (1992), «Teacher talk and pupil competence», en K. Norman (edición a cargo de), *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project*. Londres, Hodder & Stoughton.
- Edwards, A. D. y Westgate, D. (1987), *Investigating Classroom Talk*, Londres, The Falmer Press.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987), *Common Knowledge*, Londres, Methuen/Routledge (trad. cast.: *El conocimiento compartido*, Barcelona, Paidós, 1994).
- Elbers, E. (1991), «The development of competence in its social context», *Educational Psychology Review* 3 (2), 73-93.
- Fisher, E. (1993), «Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: How discursive exploration might be encouraged», *Language and Education* 7 (4), 239-257.
- Gall, M. D. (1970), «The use of questioning in teaching», *Review of Educational Research* 40, 707-721.
- Heath, S. B. (1983), *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, pág. 84. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hull, R. (1985), *The Language Gap*, Londres, Methuen.
- Jayalakshmi, G. D. (1993), «Video in the English curriculum of an Indian secondary school», tesis doctoral, The Open University.
- Leontiev, A. N. (1981), *Problems of the Development of Mind*, Moscú, Progress Publishers.
- Levinson, S. (1992), «Activity types and language», en P. Drew y P. Heritage (1992) (edición a cargo de), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Light, P. y Perret-Clermont, A-N. (1989), «Social context effects in learning and testing», en A. Gellatly, D.



- Rogers y J. Sloboda (edición a cargo de), *Cognition and Social Worlds*, Oxford, Clarendon Press.
- Mehan, H. (1979), *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Middleton, D. y Edwards, D. (1990) (edición a cargo de), *Collective Remembering*, Londres, Sage (trad. cast.: *Memoria compartida*, Barcelona, Paidós, 1992).
- Munjanja, A. (1995), «Unit 1: Learning from traditional education», en *Classroom Text and Discourse: A Practical Course on Language in Schools*, editado por el LITRAID Project, Harare, Zimbabwe, The Rotary Club.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1989), *The Construction Zone*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Paradise, R (1993), «"Passivity" in social context: Mazahua mother-child interaction», estudio presentado en el seminario sobre Cooperation and Social Context in Adult-child and Child-child Interaction en la Universidad de Utrecht, noviembre de 1993.
- Philips, S. (1972), «Participant structures and communicative competence», en C. Cazden, V. John y D. Hymes (edición a cargo de), *The Functions of Language in the Classroom*, Nueva York, Teachers College Press.
- Piaget, J. (1926), *The Language and Thought of the Child*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich (trad. cast.: *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*, 2da. ed., Barcelona, Paidós, 1987).
- Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in Thinking*, Oxford, Oxford University Press.
- Sahni, U. (1992), «*Literacy for empowerment*», estudio presentado en la Primera Conferencia sobre Investigación sociocultural: un programa de investigación sobre cambio en la educación y en la cultura. Universidad Complutense de Madrid, octubre de 1992.
- Saljo, R. (1992), «Human growth and the complex society: Notes on the monocultural bias in theories of learning», *Cultural Dynamics* 5 (1), 43-56.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*, Londres, Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society*, Londres, Harvard University.
- Wood, D. (1986), «Aspects of teaching and learning», en M. Richards y P. Light (edición a cargo de), *Children of Social Worlds*, Cambridge, Polity Press.
- (1992), «Teaching talk», en Norman, K. (edición a cargo de), *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project*, Londres, Hodder & Stoughton.