

Portes, Pedro R.

La socialización cognitiva y su mediatización a través de contextos culturales

Cognitive socialization and its mediatization through cultural contexts

Revista de Psicología Vol. 4 N° 7, 2008

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Portes, P. R. (2008). La socialización cognitiva y su mediatización a través de contextos culturales [en línea]. *Revista de Psicología*, 4(7).

Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/socializacion-cognitiva-mediatizacion-contextos-portes.pdf> [Fecha de consulta:...]

La Socialización Cognitiva y su Mediatización A Través de Contextos Culturales

Cognitive Socialization and its Mediatization through Cultural Contexts

Pedro R. Portes
Universidad de Georgia, USA

Resumen

Se integra la literatura sobre la interacción adulto-niño, uniendo los factores relacionados al Nivel Socio Económico (NSE) con las diferencias en la socialización. La primera sección delinea las preguntas teóricas y de investigación relacionadas con la influencia del NSE en los patrones de interacción adulto-niño. La segunda sección provee de un ejemplo de ambas, la dominante y los estudios Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) respecto de la interacción adulto-niño con conexiones a las diferencias en mediación del NSE. La tercera sección se enfoca en la construcción histórica del nivel socioeconómico, junto con las diferencias del NSE y el capital cultural. Se traza un modelo que articula la relación dinámica entre los individuos y la sociedad a través de la participación en encuadres de actividad en el tiempo. En la última sección se identifican conclusiones y áreas para futura investigación.

Abstract

Literature about adult-child interaction becomes integrated by connecting the factors related to the Socioeconomic Level (SEL) with the differences in socialization. The first section outlines theoretical and research questions related to SEL influence on adult-child interaction patterns. The second section supplies an example of both, the dominant one and the studies on the Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) regarding adult-child interaction with connections to the differences in SEL mediation. The third section focuses on the historical construction of the socioeconomic level, together with SEL differences and cultural assets. A model that articulates the dynamic relationship between individuals and society is drawn by means of the participation in activity frameworks in time. In the last section, conclusions and areas for future research are identified.

Correspondencia: Pedro R. Portes
Universidad de Georgia
e-mail: frport01@louisville.edu
Traducido por Martha Suarez Burghi

Palabras Claves: Desarrollo infantil, Factor Cultural, Aprendizaje de habilidades, Actitudes Parentales, Expectativas Parentales, Valores Personales.

Key Words: Childhood Development, Sociocultural Factor, Skill Learning, Parental Attitudes, Parent Child Relations, Parental expectations, Personal Values.

Introducción

Las actividades sociales forman la base de las interacciones¹ adulto-niño y de la socialización cognitiva. El grado hasta el cual las actividades diarias difieren a partir del nivel socioeconómico (NSE) (*SES-Socioeconomic status*), o alternativamente, el grado hasta el cual se las emplea de forma diferente, se transforma en un tema controvertido cuando se unen los resultados diferenciales de la aptitud social y académica. La socialización da como resultado actitudes, valores y destrezas cognitivas y lingüísticas que usan los niños a medida que crecen, y finalmente se transforman en medios o herramientas para el desarrollo. Los niños desarrollan habilidades a través de diversos patrones de interacción adulto-niño y otras interacciones sociales. Lo que con frecuencia se considera como importante y valioso para la socialización varía conforme a las comunidades. Sólo parte de la literatura sobre la interacción adulto-niño trata los elementos de los encuadres de actividad diferenciada del NSE –por ejemplo, estructuras familiares, guión, valores y demanda de tareas– que están históricamente entramadas. Este capítulo enfoca un análisis histórico-cultural de la investigación al unir el NSE a variaciones en la interacción adulto-niño.

Si bien el alcance del capítulo limita la extensión hasta la cual estos temas pueden ser explorados², se examina una muestra de esta investigación, y se la encuadra dentro de la estructura provista por la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (*Cultural-Historical Activity Theory-CHAT*)³, junto con ejemplos de la investigación de la interacción adulto-niño enfocada desde una perspectiva CHAT. La misma está caracterizada por un análisis de social y de desarrollo de la acción humana que se encuentra mediado en general por diferentes herramientas culturales. Para comprender las diferencias en el desarrollo individual, deberán considerarse variaciones de este último a través de los encuadres de actividad como así también de cómo una persona responde en términos de valores, expectativas y prácticas compartidas. El encuadre del CHAT

es particularmente instrumental debido a que para comprender cualquier relación, tal como la del NSE y el desarrollo, se requiere de un análisis dinámico e histórico no sólo de los individuos sino también de los encuadres de actividad en los cuales interactúa el individuo.

Preguntas Teóricas y de Investigación en la Comprensión de la Influencia del NSE

Los patrones de socialización adulto-niño sirven como base para los diferentes valores, expectativas, guiones y demandas de tareas que impactan en las acciones del niño a través de una variedad de contextos sociales. En la actual psicología dominante norteamericana, un estudio investigativo típico podría conjeturar que la diferencias del NSE en los resultados de los estudiantes tales como los logros o la alienación son mediados por los contextos motivacionales (Murdok, 1999). Se mide a los participantes mediante una variedad de instrumentos y se modelan los efectos directos e indirectos, los resultados son significativos. Los descubrimientos confirman que un bajo NSE es un factor de riesgo para la alienación (bajo compromiso y problemas disciplinarios), asociados con una menor eficacia y percepciones de injusticia, bajo apoyo y evaluación por parte de los maestros. Desafortunadamente, la investigación basada en tales modelos “mediados” fracasa en especificar la construcción conjunta de actitudes y conductas que podrían preceder a los perfiles descritos anteriormente. Este tipo de estudio provee de diferentes partes de un rompecabezas mucho más grande que puede ser más explicitado por preguntas socioculturales tales como:

- ¿Qué es exactamente lo que socializa la membresía grupal de forma diferente en grupos NSE disímiles? (Por ejemplo, un visión del mundo o una actitud acerca de qué clase de vida podría querer un niño en el futuro).
- ¿Qué se construye conjuntamente en el desarrollo que podría dar cuenta de variaciones predecibles en el mismo? (Por ejemplo: una creencia o destreza duradera).
- ¿Se puede explicar el desarrollo de una persona mediante los patrones de interacción precedentes con encuadres particulares de actividad en el

tiempo, tanto en función de la disponibilidad como del nivel de participación, o principalmente por la continuidad de esos patrones? (Por ejemplo: ¿qué sale a la superficie cuando comparamos los patrones de interacción en el hogar y la escuela, y hasta qué punto son congruentes?).

- ¿Hasta que punto la socialización es homogénea dentro de un grupo NSE? (En otras palabras, ¿cuál es la naturaleza del intervalo de tiempo entre la socialización de los padres, o participación en actividades hoy, y las acciones que un niño hará mañana?).
- ¿Por qué varía el desarrollo de una persona de sus pares con antecedentes, acceso y patrones de interacción similares? (Por ejemplo, ¿cómo construyen los individuos realidades psicológicas diferentes bajo condiciones similares?).

Si bien estas preguntas son muy diferentes, sirven para verificar el espíritu de cualquier enfoque teórico. Cada vez es más claro que los valores parentales conducen a prácticas de socialización que, a su vez, influyen en la participación real y se diferencian en su NSE cada vez más, con el tiempo. Los valores y las expectativas parentales ayudan a mediar las relaciones de los maestros y posiblemente retrasan las influencias de los pares, todo lo cual está asociado con la motivación, actitud y metas del niño. Mirando con detenimiento podemos ver que estos no son resultados individuales sino más bien patrones de actividad construidos en conjunto, basados en conocimientos o expectativas compartidas socialmente. Los encuadres de actividad, como una unidad de análisis, requieren observación de los rasgos objetivos tales como aquellos cuantificados y calificados con frecuencia por los investigadores (por ejemplo, el Inventario del HOGAR (*HOME Inventory*, de Caldwell & Bradley, 1984). También requieren considerar los rasgos subjetivos de la postura individual. Por ejemplo, algunos estudiantes observan cómo el programa de estudios y las estructuras participativas en el encuadre escolar favorecen los patrones de interacción a partir de la cultura NSE media dominante de los Estados Unidos de Norteamérica (Fine, 1989; Oakes, 1985). En tanto que los efectos de diversos encuadres sobre el desarrollo humano son significativos y numerosos, se necesita una teoría que ayude a identificarlos a ambos: 1) Qué está siendo socializado a través de las actividades de los distintos encuadres y cómo; y, 2) la perspectiva del niño y el conocimiento conexo y las acciones conductuales.

Un tema central en esta discusión es la descripción de Valsiner (1989) referente a la definición del estudio histórico-cultural de la mente. Para Valsiner (1989) “La porción histórica del rótulo histórico-cultural se refiere específicamente a la naturaleza de desarrollo de todos los fenómenos psicológicos” junto con el reconocimiento de que el pensamiento histórico implica una conexión no sólo con el pasado, sino también conexiones entre el pasado, presente y futuro (página 60). Para el análisis histórico, se debe dirigir la atención a las relaciones sociales que ambas personas y grupos han construido y en las cuales participan. Como agregado, las formas de actividad asociadas con el trabajo, como así también las condiciones materiales resultantes del contexto ambiental, sirve para situar el desarrollo. La parte “cultural” del término se refiere a la naturaleza dialéctica de la actividad instrumental humana, en particular, la forma en la cual la gente actúa en sus contextos sociales asistida por las herramientas culturales. Así, la acción es dialéctica y forma el ambiente, en tanto que transforma el desarrollo humano a través de diversos campos y contextos (Beláustegui, 2005^a; Baquero, 1996; Fabro, 1962). Las herramientas culturales pueden verse como extendiéndose a lo largo de un continuo limitado por las instituciones sociales y las condiciones económicas en un extremo, y moviéndose hacia el otro extremo donde los individuos las transforman a través de la(s) acción(es) mediada(s).

Asimismo, ciertos elementos necesitan clarificación antes de examinar la literatura sobre la interacción adulto-niño. Por ejemplo, la conciencia y el desarrollo individual no son en realidad individuales sino más bien algo compartido y construido socialmente. El “límite” entre lo externo y lo interno no es un corte tan definido como lo ha presumido el enfoque de la Psicología tradicional (Zinchenko, 2001). En la interacción adulto-niño, la historia de aprendizaje del niño está construida en conjunto dentro de la zona de desarrollo proximal. La internalización está mediada por las herramientas culturales, tales como sistemas de signos y conceptos que se le ofrecen al niño a través de interacciones sociales, sólo para ser luego internalizadas y transformadas para su propio uso. La reformulación de los constructos teóricos de Representaciones Sociales (Moscovici, 1961) por Representaciones Interpersonales (Beláustegui, 2008) dan cuenta de la necesidad teórica de considerar a la internalización en un sistema cognitivo “encarnado” en un contexto socio-cultural siempre cambiante y marcado de valores afectivos-emocionales. Esta discriminación de Gustavo Beláustegui (2008) sobre la naturaleza y función de las Representaciones Interpersonales, es un aporte valioso para la investi-

gación en Psicología en estas áreas limítrofes con la Sociología. Por ello estas representaciones así entendidas marcan una frontera dinámica que permite abordar las destrezas lingüísticas y cognitivas, los valores, las expectativas y, por cierto, los métodos de interacción futuros. Todas éstas son el resultado de las interacciones adulto-niño, articuladas dentro de un contexto específico como capital cultural.

Investigación de la Relación Adulto-Niño

La investigación de las interacciones adulto-niño han cobrado un interés teórico cada vez mayor en la investigación del desarrollo cognitivo desde el trabajo pionero de Baldwin, Kalthorn and Breese (1945), y otros que ampliaron este género de investigación. Un tema central en estos estudios ha sido el rol de las prácticas de socialización cognitivas y su relevancia en comprender las diferencias en las áreas de competencia académica y social. Las diferencias en la interacción han sido asociadas con los factores culturales tales como el nivel socioeconómico y la etnicidad en relación con el desarrollo intelectual y socio-emotivo del niño y los resultados de la tarea (por ejemplo, Hess & Shipman, 1965). Una pregunta relevante se relaciona con hasta qué punto estas formas se encuentran situadas o son dependientes de la tarea empleada, del contexto o de ambos. Si bien las diferencias culturales sea en el desempeño o la interacción se confunden generalmente con el NSE y los factores relacionados con la adquisición de alfabetización (por ejemplo, Sigel, Anderson & Shapiro, 1966), esta área de la investigación tiene un valor estratégico para descubrir aspectos de la cultura que con frecuencia están relacionados con lo cognitivo y la instrucción, como así también diferencias grupales en los resultados asociados (Laosa, 1981; Portes, 1988). La interacción niño-adulto implica advertir los “estilos interpersonales” de naturaleza efectivo-emocionales-cognitivos para la planificación de la instrucción (Valdez, 2007; Beláustegui, 2005b; Pozo y Monereo, 2000; Pozo y Schueur, 2000).

Investigación Dominante de la Interacción Adulto-Niño

La mayoría de las investigaciones microgenéticas sobre las interacciones adulto-niño involucran a infantes y niños que fijan generalizaciones sobre los patro-

nes de interacción adulto-niño a los niveles tempranos del desarrollo del niño relativos a las mediciones de afecto y senso-motoras (Piaget, 1954). Las interacciones adulto-niño que apoyan la atención conjunta comienzan con hechos simples tales como el cara-a-cara y se trasladan a eventos interaccionales que incluyen objetos, tales como juguetes (Isabella & Belsky, 1991; Stern, 1985). Las investigaciones existentes sobre interacciones adulto-niño correlacionadas con el NSE muestran algunas diferencias en función de los guiones, los valores y la frecuencia de charla (Hart & Risley, 1992; Heath, 1983), si bien hay también estudios que muestran que el NSE no está relacionado con ciertos tipos de interacción adulto-niño, tales como la atención conjunta (Saxon & Reilly, 1999).

Desde los 60, diversos estudios han considerado las prácticas parentales de enseñanza con los preescolares cuando la investigación de los estilos de conceptualización (Kagan, Moss & Sigel, 1963) y las estrategias parentales de enseñanza avanzaron en este campo (Hess & Shipman, 1965; Laosa, 1981). Otros han investigado las interacciones de los preescolares con los adultos y pares con metas similares. Por ejemplo, Henderson (1991) investigó las interacciones del adulto con niños de 3 a 6 años durante actividades de exploración, y encontró un acuerdo en los propósitos comunes. En general, una investigación de las interacciones adulto-niño para niños en edad escolar se enfocaba en el desempeño escolar. Un estudio conducido por Carlson, Sroufe, Collins, Jimerson, Weinfield, Hennighausen, Egeland, Hyson, Anderson, y Meyer (1999) dio como resultado que el apoyo provisto en las interacciones adulto-niño en la resolución de problemas en los años de infancia y preescolar, predijo ajustes escolares tempranos en la adolescencia “aún luego de haber tomado en consideración el logro académico y el funcionamiento socioemotivo a mitad de la infancia” (p.87).

Los estudios microgenéticos de la interacción adulto-niño han contribuido al desarrollo de modelos tales como el modelo de distanciamiento (Sigel, Stinson & Flaucher, 1991). Este modelo provee al niño de un desafío con preguntas que le permitirán distanciarse a así mismo de la tarea en mano, a fin de practicar destrezas representacionales. Es interesante saber que hay también un cuerpo de investigación que resalta el poder del niño para dirigir la secuencia de eventos en la interacción adulto-niño (por ejemplo, Kucznski & Kochanska, 1990; Lytton, 1990).

Investigación de la Interacción Adulto-Niño Relacionada con CHAT

Hasta no hace mucho el trabajo de Vygotsky y el rol de la acción mediadora estaban ausentes en esta literatura. Sin embargo, constructos tales como el andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976) y el desempeño asistido (Tharp & Gallimore, 1988) comparten conceptualmente mucho en los estudios de la interacción adulto-niño. Esta línea de investigación es importante dado que sirve para sacar algunos de los factores agregados inherentes en el NSE y la cultura (Dunham, Kidwell, & Portes, 1995). Algunos estudios han examinado las características de interacción de la asistencia o andamiaje a través del análisis de las interacciones adulto-niño con niños de diversas edades (por ejemplo, Diaz, Neal, & Amaya-Williams, 1991; Portes, 1988; Wertsch, Minick, & Arns, 1984). La guía metacognitiva provista por los padres, como los pares más capaces, ha sido en general el foco principal de esta literatura junto con diversos aspectos de la teoría (por ejemplo, la zona de desarrollo proximal). Los medios de asistencia –tales como la interrogación, el manejo de contingencias, la retroalimentación, y la reestructuración cognitiva– parecen estar distribuidos de forma diferente tanto a través del NSE como de la cultura. Los mismos patrones de asistencia pueden tener consecuencias diferentes dependiendo de cómo las mentes de los niños fueron inicialmente socializadas, cómo obtuvieron las notas en la escuela, y las metas de la actividad identificada tanto por padres como por maestros.

A continuación se subrayan otros ejemplos de las interacciones adulto-niño desde este enfoque. Por ejemplo Valsiner (1984) observó las interacciones madre-niño joven durante las rutinas de las comidas. Rogoff y Gardner (1984) que estudiaron niños de edad escolar, con díadas de 32 madres con niños de 6 a 9 años realizando tareas de memorización tales como separar artículos de almacén y otros objetos, encontraron que fue exitosa la instrucción cuando el niño estaba involucrado en la solución. Wertsch, et. al. (1984) examinaron la construcción de un modelo en 12 díadas de adulto-niño y encontraron diferencias en el reglamento madre versus maestro. Radziszewska y Rogoff (1991) estudiaron 32 díadas (adulto o compañero con niños de 9 años de edad) y encontraron que la guía del adulto comparada con la guía del compañero era más eficaz al planificar encargos. Gauvin y Rogoff (1989) constituyeron díadas con compañeros entrenados, no entrenados, y padres, y encontraron que los últimos resultaban más eficaces al planificar actividades. El campo de los es-

tudios de la interacción adulto-niño tiene diversos modelos interactivos avanzados que incluyen no sólo dominios cognitivos sino también dominios pertinentes tales como los valores parentales y comunitarios como determinantes de las prácticas sociales.

Sólo unos pocos estudios educativos con niños en edad escolar han explorado el enlace entre el estilo de interacción y el desempeño cognitivo (por ejemplo, Portes, Zady & Dunham, 1998; Tzuriel, 1996). Una ventaja de trabajar con niños preescolares y en edad escolar es que puede examinarse la asociación entre las características de interacción observada y el desempeño escolar en diversas áreas de contenido. Algunos estudios microgenéticos de la interacción adulto-niño han contribuido al desarrollo de modelos, tales como el modelo de onda transportadora (Dunham, et. al., 1995) y el de enseñanza recíproca (Palincsar & Brown, 1984). En general, estos estudios de investigación sustentan una modesta relación entre ciertas características de la interacción adulto-niño y el desempeño intelectual del niño.

Hasta no hace mucho, las variaciones en el contexto cultural no habían sido examinadas directamente en cuanto al estilo de interacción adulto-niño respecto de las formas en que controla las diferencias NSE. Por ejemplo, Portes, et. al. (1998), estudiaron si las aptitudes de los niños en ciencia eran avanzadas cuando disponían de soportes cognitivos a través de las interacciones con individuos más capaces. La muestra incluyó 32 niños de séptimo grado y sus madres, a partir de una muestra conveniente con 98 díadas voluntarias. Hubo 16 estudiantes con bajo logro en ciencias, identificados como poseedores de un promedio de 36.4 en el Examen de Conocimientos Básicos (ECB) (*Test for Basic Skills-CTBS*) de California, incluyendo 10 niñas y 6 varones. Como agregado hubo 16 estudiantes con notas altas en ciencias, identificados con un promedio de 83,6 en el ECB, incluyendo 9 niñas y 7 varones. Equilibrar la muestra con respecto al NSE fue difícil, hubo pocos estudiante con NSE bajo y rendimiento alto. Además, los niveles promedio de educación para los padres fueron de 12 a 15 años para los estudiantes con rendimiento bajo y de 13 a 16 años para los estudiantes con rendimiento alto.

El estudio consta de tres fases. Primero, con un cuestionario se midieron las actitudes de los estudiantes respecto de la ciencia. A continuación, se entrevistaron a los estudiantes y sus madres respecto de sus intereses en ciencias, la asistencia en ciencias en el hogar, y el lugar de control del estudiante para tener éxito en ciencias. Por último, se les pidió a las díadas completar

tareas de ciencias con dificultad creciente. Se identificó un patrón de interacción total mediante el refuerzo positivo, el aliento y el acuerdo, con interrupciones recíprocas por parte de la madre y el niño. A esto se lo rotuló como un factor cooperativo en la resolución de problemas (*cooperative problem solving-CPS*). El patrón de interacción que estaba asociado con padres de clase media fue significativamente correlacionado con el desempeño intelectual del niño en estas tareas, como así también con el desempeño escolar general.

Investigaciones recientes también han explorado el tema de la universalidad de las formas en que los adultos asisten al desarrollo intelectual. Portes, Cuentas, y Zady (2000) examinaron el tema de si la “continuidad cultural” de ayudar al desempeño del niño existe a través de los contextos sociales. El trabajo identificó problemas críticos en la investigación, conectando la socialización familiar al desarrollo individual. El descubrimiento principal sugiere que existen caminos diferentes para la socialización cognitiva, en particular en el área de conceptos formales. Los patrones de interacción relacionados con un conjunto específico de tareas de limitación varían dependiendo del contexto étnico-cultural, aún cuando la alfabetización, el NSE y el género estén controlados. Las prácticas efectivas de socialización cognitiva en un contexto pueden no ser consideradas eficaces en otro, en tanto sea de interés para los participantes y el investigador una meta en particular, un atributo o un tipo de desempeño (sociocognitivo).

Estudios Dominantes y CHAT Combinando Culturas

Los estudios dominantes combinando culturas que investigan las prácticas de socialización en diversos países tienden a sub-determinar el papel del contexto cultural en proveer la base de afrontamiento (*affordances*) y limitaciones disponibles para que los participantes de la investigación usen y transformen (por ejemplo, ver volumen editado por Roopnarine & Carter, 1992). Algunas investigaciones combinando culturas contrastando niños escolarizados y no escolarizados en diversas tareas conceptuales reflejan tanto las conexiones directas a la CHAT como las indirectas (por ejemplo, Cole, Gay & Glick, 1968; Saxe, 1994). La literatura acerca de las diferencias culturales en el desarrollo de los niños tiene su interés centrado mayormente en las consecuencias cognitivas de la escolaridad, un factor macro cultural. Por ejemplo, Vygotsky

(1978) y sus colaboradores estuvieron entre los primeros en examinar las consecuencias cognitivas de diferentes contextos cognitivos histórico-culturales, una tradición seguida por Scribner y Cole (1981) y otros.

La investigación enfocada en las diferencias culturales y la combinación cultural en la interacción adulto-niño y la socialización cognitiva es problemática debido a varias razones. Uno de los principales problemas al estudiar las diferencias culturales cruciales en sujetos no escolarizados es la brecha existente entre la realidad psicológica creada por los investigadores y la realidad psicológica de los individuos en sus vidas diarias. Como lo subraya Cole (1996), el significado ambiguo de los datos ha limitado el progreso de la teoría. Si bien estudiar sujetos escolarizados en diferentes culturas étnicas puede aproximar las realidades psicológicas, hasta ahora, poco se sabe acerca de las diferencias en los patrones de interacción y sus relaciones con el desarrollo individual. Además, un rango de métodos, personal, edades, antecedentes y metas de investigación hace casi imposible la comparación sistemática (por ejemplo, Conroy, Hess, Azuma, & Kashiwagi, 1980). Como resultado, las prácticas de socialización estudiadas a través de un número de contextos culturales, y su relación con el desarrollo de los niños varían de un estudio a otro de forma considerable.

Resumen de la Interacción Adulto-Niño Dominante y CHAT

La esencia de la literatura sugiere un factor de distanciamiento o asistencia metacognitiva en los estudios de la interacción adulto-niño. La misma está asociada con las diferencias en el desarrollo del niño y el desempeño de la tarea. Permanece como una pregunta abierta el que este factor de regulación metacognitivo sea mayormente una función del NSE y sea consistente a través de los contextos culturales (escolarizados) o tareas. Cierta evidencia sugiere que la asistencia reflejada en los patrones de interacción suministrados por los padres está asociada con el éxito a través de diversas tareas y desempeño escolar (Portes, 1991; 1996; Portes, et. al., 1998; Sigel, 1982). Estos estudios muestran que ciertos patrones de interacción se correlacionan con el NSE y dan cuenta aproximadamente de un 10% del desempeño cognitivo de los niños. Tales patrones de interacción representan continuidades importantes en las formas de la cultura mediadora a través de los padres, el maestro y otras

interacciones. Si bien el contenido de la interacción puede variar como una función de la tarea y de la habilidad representacional en aumento del niño a partir del aprendizaje y la maduración, existe para tales patrones evidencia de continuidad (Sigel, Stinson, & Kim, 1993), y/o estilos que pueden ser parcialmente independientes del NSE (Dunham, Kidwell, & Portes, 1988).

Parece plausible que algunos aspectos de la cultura puedan influenciar la forma y el contenido de estos guiones o estilos de asistir a los jóvenes aprendices, tales como el NSE, la etnicidad, la nacionalidad, y las variables relacionadas. En el encuadre familiar, más de un patrón de interacción o asistencia puede estar involucrado dependiendo de la estructura y función familiar. En otras culturas a los padres no les interesa proveer de asistencia metacognitiva en áreas relacionadas con la preparación escolar, y mucho se deja en mano de los hermanos, compañeros o maestros en la escuela.

Si la asistencia y las estrategias cognitivas que se encuentran en las interacciones adulto-niño y con compañeros sirven como herramientas mediadoras en el desarrollo, podemos preguntarnos “qué tipo de medios” están presentes en las interacciones entre niños y adultos que en verdad resulten en diferencias NSE en el aprendizaje y el desarrollo. A nivel grupal, podemos preguntarnos en relación a la cuestión anterior cómo están organizadas las variables en diferentes encuadres de actividades socioculturales, ¿cómo pueden ciertos patrones de interacción ser identificados y comprendidos desde el desarrollo?

Construcción Histórica del Nivel Socioeconómico

Este tema requiere no sólo de documentación sobre las diferencias de NSE sino también de los medios para su construcción histórica y cultural. Una teoría sistémica debe poder explicar los orígenes del NSE basada en las diferencias de socialización, y predecir el impacto en el desarrollo futuro. Discutimos que tales diferencias están basadas en las herramientas, construidas en conjunto socialmente y que son susceptibles de cambio en términos relativos e históricos. Las herramientas provenientes de una línea cultural del desarrollo (Vygotsky 1978) y, por cierto, el acceso a las mismas, juegan un papel importante en cualquier explicación de las diferencias de desarrollo, en particular cuando están unidas a otras actividades, formas de trabajo, o participación en ciertas prácticas sociales.

La historia por la cual algunos grupos se subordinan⁴ a otros requiere prestar atención a los patrones de acción mediada a los que tienen acceso algunos grupos, y los propios medios para la socialización intergeneracionalmente de los niños (Carretero, 2007). También, se puede explorar los patrones interaccionales en función de su compatibilidad con las estructuras institucionales, tales como las escuelas. Esas estructuras son el foco de la investigación que se interesa en las brechas económicas y educacionales entre los grupos. En CHAT es fundamental la observación de las influencias sociogenéticas en el desarrollo y el logro de un nivel de los grupos, y demanda análisis dinámicos de intervención que posicionan el aprendizaje y el desarrollo individual. Por ejemplo, sólo un siglo atrás el NSE y las diferencias en género en la socialización cognitiva y emocional de los niños estaban mediados por movimientos sociales y leyes que luego alteraban las formas de participación como así también los resultados sociales y educativos. El tema de la acción mediada e intervención a nivel del grupo puede situarse en iniciativas recientes para elevar los estándares de desempeño en las escuelas.

El encuadre CHAT es el único en desafiar de forma más amplia los temas individuales, de la sociedad o psicológicos/culturales, y las formas en las que estos están asociados. Por ejemplo, al trabajar desde la primera ley del desarrollo cultural (Vygotsky, 1978), podríamos proponer dos extensiones: 1) a los grupos más que sólo a los individuos; y 2) a los valores, actitudes y expectativas sociales, más que sólo la apropiación de altos niveles de funciones mentales. Las prácticas y valores de socialización del NSE medio pueden estar basados en el conocimiento teórico (Karpov & Bransford, 1995) e incluyen actitudes, operaciones complejas o razonamiento. Las prácticas de socialización del NSE bajo pueden no sólo ser diferentes en la superficie sino también reflejar metas, actitudes y dependencia muy diferentes sobre el conocimiento empírico. En condiciones típicas (fuera de las intervenciones experimentales) podemos describir y explicar la forma de paternidad de un grupo en el contexto de las demandas de adaptación: las prácticas de paternidad aparecen primero a través del compromiso en las actividades diarias que se realizan en la familia y la comunidad, antes de que se establezcan en la siguiente generación. El último podría involucrar diversos medios de asistir al desarrollo con los niños propios en la mayoría de los casos. En otros contextos donde se observan prácticas diferentes, uno tendría que dar cuenta de la motivación, la resistencia (Anyon, 1980), el conflicto (Panofsky, 1999), la personalidad (Valsiner, 1998), y otros fenómenos relacionados con el dominio emocional.

Los análisis de la interacción de la socialización pueden ser enriquecidos usando un enfoque histórico, que es principalmente teórico y basado en prácticas sociales. Por ejemplo, el estilo de interacción observado alrededor de las tareas de resolución de problemas, no se debe necesariamente a la etnicidad o las prácticas de socialización relacionadas con el NSE. Puede deberse quizá a que los miembros de un grupo en particular emplean ciertas prácticas de socialización (sociocognitivas y emocionales) como una respuesta adaptativa a las condiciones sociales, con frecuencia impuestas por grupos más poderosos. Los investigadores puede observar que la “capacidad de entrega” del ambiente del hogar, o lo que cada vez se conceptualiza más como capital cultural, es más o menos eficaz en ciertos grupos étnicos y de NSE que en otros. La disponibilidad y entrega de ciertos tipos de capital, cómo pueden ser diferentes o estar faltando, cómo pueden ser “provechosas” ciertas interacciones, y cuándo éstas son más críticas, resultan preguntas importantes para que las consideremos. Sin embargo, no siempre se persigue la pregunta “¿por qué?”. Para nosotros ésta es una pregunta fundamental a la cual la perspectiva CHAT no sólo permite el acceso sino también sobre la que requiere atención.

Cuando consideramos históricamente y desde una perspectiva dominante las interacciones adulto-niño, las explicaciones son deficitarias (ver Sigel, et. al., [1966] respecto de las diferencias “raciales”). Por ejemplo, una de las razones que explica por qué los padres afro-norteamericanos emplean medios más controladores fue, de forma inadvertida, el adaptarse a las condiciones sociales opresivas en los EE.UU. que se volvieron “naturales” para ese grupo luego de siglos de injusticia social y discriminación (Portes, Dunham, & Williams, 1986). La hipótesis de que el proveer al niño de NSE bajo con una socialización de clase media de forma directa y/o con la educación de los padres podía cerrar la brecha de logros, no se pudo confirmar mediante la investigación que documentaba el efecto de desvanecimiento (*wash-out*) (Lazar & Darlington, 1982). Se ha intentado un número de variaciones ya que esto ayuda a comprender mejor la socialización como un programa multidimensional de culturización. Investigaciones como ésta sugieren que puede ser necesaria la asistencia provista en función de la acción mediada en la intervención, pero no resulta suficiente para superar los obstáculos estructurales que frustran a los niños de NSE bajo en la escuela. En resumen, los patrones de interacción pueden ser una función de las condiciones sociales y de las estructuras sociales que los comunican, y reflejan los efectos históricos en vez de simplemente ser “la causa” del actual desarrollo de los niños.

Diferencias en la Interacción Adulto-Niño y el Nivel Socioeconómico

Las familias de clase media tienden a tener una tasa de éxito mayor al transmitir el valor de la educación y el esfuerzo como un medio hacia una vida mejor. Estas creencias se “comunican” a través de expectativas, demanda de tareas y guiones, de forma que difieren significativamente de las prácticas diarias de las familias de NSE bajo. Asimismo, muchas creencias están sustentadas y reforzadas por las condiciones materiales que rodean a las familias de clase media, junto con las nociones culturales de la meritocracia y el individualismo que se enfocan en el logro de metas individuales. Para los grupos NSE bajo el sistema de creencias puede ser todo lo contrario (Kohn, 1977). El optimismo de los niños, temprano, en la escolaridad, parece disiparse a fines de la escuela primaria. En función de la cognición social, los mensajes referidos al valor y la valía de los niños a partir de diferentes grupos de NSE parecen sobresalir claros y fuertes en tercer grado (Comer, 1990) a menos que se los medie de otra forma.

Desde la perspectiva CHAT, los “riesgos” de conducta en el NSE bajo pueden comprenderse como modos de adaptación que se encuentran en realidades vividas. Los beneficios de la educación (por ejemplo, completar la escuela secundaria) no son tan grandes para los grupos NSE bajo en relación con la mayoría de los individuos de clase media en general. Dado el cambio en la cognición social durante la adolescencia, parece que la juventud de NSE bajo comienza a comprender cómo el NSE modera en general los efectos de la educación en los logros adultos económicos y profesionales (Apple, 1989; Mickelson, 1990). Sin el apoyo de la familia o de otros adultos significativos, las actitudes y prácticas éticas de trabajo que conducen a la juventud de NSE medio al éxito pueden no conllevar suficiente peso para los estudiantes NSE bajo. Los últimos están sujetos a la influencia de los encuadres de la comunidad y de compañeros donde abundan informes acerca de que la educación no es redituable.

El conocimiento sobre los aspectos estructurales del NSE lo construyen los niños gradual y semióticamente como una función de las operaciones y experiencias encontradas en diversos encuadres de actividad. De esta forma, el punto hasta el cual los individuos se comprometen con la escolaridad, u otras actividades, puede comprenderse como una función de las relaciones diferenciadas del NSE que se vinculan al significado y valor de la educación, a las

actividades ilegales, a la actividad sexual y a otras en su contexto. Los niños de NSE bajo están, por cierto, en riesgo, o en zonas de desarrollo proximal que son peligrosas no simplemente debido al nivel del grupo sino más bien por las limitaciones que restringen ciertas formas de acción e intervención en los encuadres de actividad familiares, de compañeros y de la comunidad en el NSE bajo. Esto último interactúa con otros encuadres institucionales e informales. La membresía en un grupo no sólo asocia a los niños y jóvenes con ciertas opciones sino que también los desconecta de otros. Cuando la juventud de NSE bajo abandona la escuela y trabaja, se une a pandillas, entra en el comercio de la droga, o huye, titulamos estas acciones negativamente en función del riesgo o la psicopatología individual real. En realidad estas acciones pueden interpretarse de forma diferente como una evidencia de participación y adaptación a un conjunto dado de opciones estructuradas desiguales. Ciertos rasgos del encuadre de actividad familiar y grupal actúan como factores protectores (por ejemplo, la religión, los deportes), en tanto otros no lo son (por ejemplo, el conflicto, la violencia, las adicciones).

La psicología del desarrollo dominante proveyó de cierta iluminación y pistas para comprender cómo las variables distales del nivel, tales como la educación de los padres y los ingresos, se traducen en la cultivación de varias zonas del desarrollo y la competencia, que a su vez pueden ser integradas dentro del vasto modelo CHAT. Por ejemplo, los estudios comparativos de los patrones de crianza y socialización que se han completado sugirieron que las familias de NSE bajo son más estrictas, punitivas y restrictivas en los códigos del lenguaje (Bernstein 1962; Jackson, 1956). Son valiosos los puntos de datos adicionales si bien requieren de integración teórica.

El Capital Cultural como un Concepto Interdisciplinario

En general, los científicos sociales le han dado primacía analítica a las estructuras sociales que juegan un papel mayor en la determinación de la conducta humana que el de los factores psicológicos. Los análisis del capital cultural, tanto físico como simbólico, representan formas de comprender la sociogénesis de las diferencias del NSE desde una visión sociológica (por ejemplo, Bourdieu, 1987). El reverso de la moneda es de mayor dificultad, o quizás más lento en su manifestación. En el análisis final las estructuras

sociales están construidas por la participación humana. No obstante, la participación no opera en el vacío. La participación requerida para construir estructuras e instituciones es interactiva y colectiva en su naturaleza y se basa en el poder. En tanto que las familias de NSE bajo pueden apoyar las propiedades de la estructura social mediante valores, rutinas y guiones en sus encuadres de actividad particulares, también están situadas en la jerarquía basada en la interacción entre aquellas propiedades estructurales y parentales de participación grupal, cuyo significado está largamente impuesto por el discurso dominante (por ejemplo, cambiar el rótulo del problema de “desventaja” a “en riesgo”).

A medida que la persona crece y se aventura en otros encuadres, los efectos de las estructuras relacionadas del NSE pueden tornarse prioritarios. Las bases de la participación que se forjaron tempranamente pueden actuar y transformarse a sí mismas. Las participaciones parentales y grupales pueden volverse variables proximales, en tanto que las políticas sociales y educativas y las prácticas pueden permanecer distales para la persona. Por ejemplo, las formas grupales de capital reflejan ciertos procesos históricos que crean una jerarquía en las relaciones sociales. Puede ser que las herramientas y prácticas desarrolladas por los miembros de ciertos grupos tornen a los participantes en un bien de consumo de formas especiales, permitiéndoles interactuar en el mercado de forma diferente y menos ventajosa. Quizás como resultado de esta comercialización, algunos participantes acumulan más capital económico durante su ciclo de vida, algo que a su vez, facilita el desarrollo de herramientas psicológicas a través de las generaciones. La reproducción de las prácticas de socialización no sólo varía conjuntamente sino que está implicada en la reproducción de las estructuras NSE. La noción de los niños como capital no es tan nueva como aquella de considerar a los niños como bien de consumo y/o potenciarlos mediante los patrones de las interacciones adulto-niño a través de encuadres de actividad estratificados.

Un Modelo Dinámico Histórico-Cultural

Un enfoque CHAT es interdisciplinario por naturaleza (Kozulin, 1990; Wertsch, 1991), y agrega a la discusión sociológica la posibilidad de explicar los procesos psicológicos reales de la formación en función por ejemplo de identidad, participación, competencia, y valores. Un ejemplo, las diferencias NSE en el

logro académico varían desde responder por el 5% de la variancia (White, 1982) a mucho más en otros estudios (Bryk & Thum, 1989) dependiendo del método y los factores considerados. La motivación del logro, el retraso de la gratificación y el punto de control, son algunos de los resultados de desarrollo sujetos a las prácticas de socialización (Portes, 1999; Wigfield & Eccles, 1992). Parte de la respuesta a la pregunta de cómo nivelar las diferencias entre los grupos sociales podría encontrarse en las interacciones adulto-niño luego de las intervenciones que proveen una mediación cultural mayor o diferente y maximizan el aprendizaje (Portes, et. al., 1986). En un micro nivel, Karpov y Bransford (1995), Tzuriel (1996), Portes, Smith, Zady & Del Castillo (1997), y otros, muestran cómo el aprendizaje puede ser mediado de forma que estimule modos nuevos y más efectivos de participación individual, lo cual es en general conceptualizado en función del desempeño de tareas y el desarrollo. No obstante, tal como se observara anteriormente, mientras estas intervenciones son necesarias, no resultan suficientes para alterar la influencia de los factores estructurales sociales.

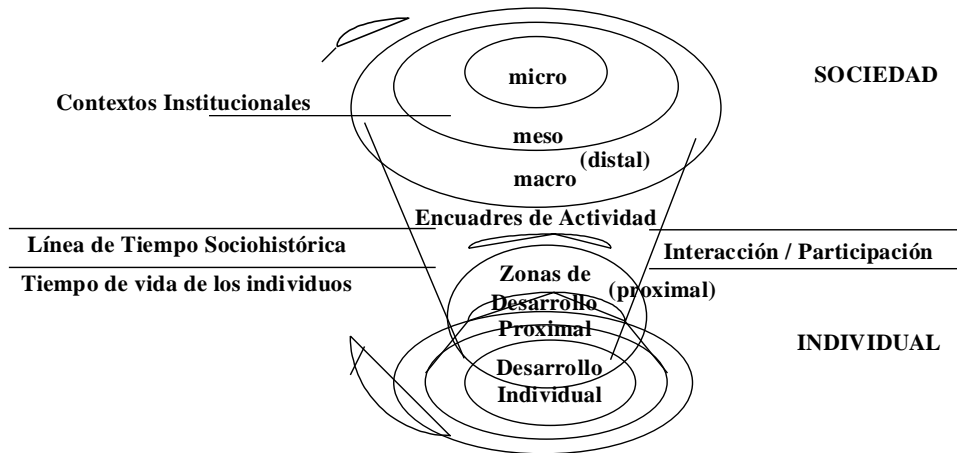
Los padres de clase media pueden ser vistos como poseedores de un capital cultural “mayor y diferente” que a su vez beneficia el desarrollo del niño de forma acumulativa en relación a padres con menos capital cultural. Si dinámicamente miramos el capital de los padres basado en el NSE tal como se manifiesta a través de las actividades en las que participan los niños, entonces el desarrollo de capital de los niños se comprende como mediado por los padres y por otro capital cultural a través de la participación en una variedad de encuadres de actividad. La acción mediada se encuentra en las interacciones familiares que puede ayudar a construir en conjunto valores, temperamentos, destrezas y expectativas para formas actuales y futuras de participación. ¿Qué está siendo mediado y acumulado a través de estos contextos? Quizás el capital físico, pero más importante para nuestra discusión, el capital simbólico en la forma de herramientas culturales: conocimiento legitimado socialmente, prácticas sociales, destrezas cognitivas y lingüísticas, y actitudes que llevan al desarrollo (ver Anyon [1980] para una discusión de la influencia del capital físico y simbólico en la instrucción en las escuelas).

Una forma en la que el capital cultural influencia el desarrollo es mediante la exposición a, y el involucrarse en, diversos encuadres de actividades que ayudan a construir en conjunto el desarrollo, con un ojo puesto en la participación futura (por ejemplo, viajes, museos y tutorías). El concepto de participa-

ción puede así estar relacionado con la motivación (por ejemplo, motivación del logro, lugar de control, persistencia, orientación del esfuerzo, desamparo aprendido, o destrezas para la resolución de conflictos) para formas futuras de actividad. La última puede ir desde terminar la escuela, abstenerse de relaciones sexuales, a elección de la profesión. La perspectiva CHAT pone énfasis en la construcción en conjunto de los procesos psicológicos que subyacen en varias formas de participación –dada la disponibilidad y apropiación de las herramientas culturales– contextualizados por el valor del capital simbólico apropiado. Este enfoque nos permite no sólo identificar tendencias generales sino también comprender las excepciones a esas tendencias. Por ejemplo, ¿Por qué algunos grupos o familias de NSE bajo engendran niños que están mucho más motivados y son exitosos en relación a otros casos de NSE bajo o medio?

Explicar las variaciones en el desarrollo del grupo resulta tan crítico a cualquier teoría como las diferencias entre grupos. Se puede representar un modelo CHAT en parte como un reloj de arena que puede invertirse para ver, no sólo las formas de participación social que están en la parte de abajo formando el desarrollo del individuo en dos o más líneas de tiempo (ver Figura 1), sino que puede darse vuelta para ver cómo el individuo y la participación grupal están impulsados por la interacción social y cultural, y lo que conduce a la formación y a una nueva formación de estructuras sociales pasadas y presentes. La figura sugiere que la relación entre el individuo y el desarrollo de la sociedad cambia a medida que la intervención individual crece con la adquisición de herramientas y la madurez. Por lo tanto, el desarrollo del individuo no está totalmente determinado por rasgos de la sociedad o biológicos como un “producto”, sino que se lo construye conjuntamente como progresos de desarrollo culturales, que juegan en el tiempo un papel de mayor influencia en su propio derecho. Los individuos con variadas pertenencias culturales (Wertsch, 1991) gradualmente influyen o ayudan a construir en conjunto los efectos de las estructuras sociales que cambian también con el tiempo (Rosa Rivero; Belleli y Bkhurst, 2000).

Como se observara anteriormente, se ha estudiado también cómo la intercesión de los niños promueve cambios en la interacción adulto-niño, a fin de comprender dichos cambios recíprocos en las relaciones o actividades humanas. El papel de la participación en un nivel colectivo mayor ha recibido menos atención en cuanto a comprender la relación entre el NSE y el desarrollo humano. Los ejemplos de este nivel de intervención con frecuencia provienen

Figura 1: Modelo Dinámico Histórico-Cultural

de movimientos que tratan temas de opresión de varios grupos sociales a los derechos de los niños y la afirmación de valores a través de medios legales. Las reformas escolares y la respuesta de las políticas en el nivel sociogenético, pueden servir para cambiar la relación entre el NSE y el logro escolar en el tiempo. El punto entonces es comprender la danza histórica en la cual al reloj de arena se lo ve girar lentamente sobre las líneas de tiempo culturales e individuales y las historias que limitan o promueven el desarrollo.

Con las herramientas, los grupos culturales se han desarrollado y han mantenido el poder, generando agrupamientos de nivel social variado. El punto crucial aquí es el papel de las herramientas culturales y conceptuales basadas en el NSE al regular el desarrollo, como así también, su propia institucionalización en las escuelas y más allá de éstas. Una inquietud en este capítulo es cómo los procesos de acceso y la apropiación de capital simbólico se vuelven instrumentales en la comprensión de las diferencias en NSE. Por ejemplo: ¿Cómo cambian el lenguaje, las conductas, el conocimiento basado en la experiencia y las actitudes, para transformarse en los propios medios para establecer y sustentar la compatibilidad con la escuela y otras instituciones?

La relación entre el NSE y los enfoques educativos plantea al menos dos preguntas diferentes: primero, ¿cuáles enfoques educativos se usan mejor con los estudiantes con diferentes antecedentes de NSE?; segundo, y quizás la más

importante, ¿cuáles enfoques educativos tienden a estar más disponibles para los estudiantes con antecedentes de NSE diferentes? De la investigación de Anyon (1980) y Bowles y Gintis (1976), surge que una de las formas en que se reproduce la estructura del NSE para los estudiantes con antecedentes de diferentes NSE es a través del proceso de permitir diferentes enfoques educativos, conectados con diferentes formas de capital simbólico. De ser este el caso, entonces los educadores deben preguntarse a sí mismos si las actividades que han creado para sus estudiantes son la clase de actividades que los preparará mejor para un futuro lleno de oportunidades. Los enlaces entre los diferentes métodos de instrucción a través de los encuadres escolares con diferente NSE, como así también las escuelas en la forma de capacidad para agrupar y hacer un seguimiento, proveen la ilustración más obvia. Esta discusión evoca el largo debate en los EE.UU. entre educadores que defienden una educación liberal disponible para todos los estudiantes, y aquellos que discuten que seguir a los estudiantes en sus cursos vocacionales y universitarios es más eficiente “socialmente”.

Ha emergido un número de enfoques prometedores dentro de la literatura de investigación educativa que conllevan implicaciones directas de investigaciones inspiradas en CHAT, incluyendo los programas de reducción del tamaño de las clases y grupos de aprendizaje cooperativos con capacidades múltiples. Como ejemplo, la Enseñanza Recíproca de Palincsar y Brown (1984) usa una forma estructurada de participación que les permite a los estudiantes internalizar estrategias para la lectura y el análisis de textos. Basado en el formato grupal cooperativo, un maestro dirige un grupo pequeño de estudiantes a través de un diálogo donde se les pide que formulen preguntas, identifiquen secciones confusas, resuman textos y hagan predicciones acerca de lo que sigue después. Con el tiempo, el papel del maestro se reduce y los estudiantes asumen la responsabilidad de dirigir al grupo a través del proceso.

Los programas después del colegio, orientados académicamente, también ayudan a compensar a los estudiantes con bajo NSE debido a la mediación con frecuencia provista en los hogares con NSE medio, incluyendo las iniciativas de tutorías de compañeros. Por parte del educador en la ecuación escolar de aprendizaje, el contenido experto del maestro ayuda a los educadores a volverse mediadores más efectivos, particularmente cuando usan estándares para una pedagogía efectiva (Center for Research on Education, Diversity & Excellence-CREDE, 2002) que ha mejorado los resultados de los estudiantes.

Los esfuerzos para transformar la cultura escolar de forma de que asistan a los educadores para que trabajen en conjunto también están asociados con el logro alto estudiantil en las escuelas con altas proporciones de estudiantes ubicados en riesgo. En esas pocas excepciones, prevalecen las altas expectativas para los estudiantes con bajo NSE, junto con los esfuerzos para promover el compromiso de los padres. En resumen, en las escuelas tradicionales se pueden reestructurar las prácticas de socialización más efectivas para apoyar y promover el desarrollo de los estudiantes con bajo NSE mediante prácticas que los saquen de los riesgos estructurados actuales.

Pensamientos Finales e Investigación Futura

En los EE.UU. aproximadamente el veinte por ciento de los niños en edad escolar está atrapado en un ciclo de pobreza con poca esperanza de superar las barreras impuestas por la demanda de tareas inherentes en las prácticas escolares actuales. Para la mayoría de los niños africanos, latinos e indios nativo-americanos el porcentaje es tres veces más severo que aquel para los estudiantes de las culturas dominantes (La Condición de la Educación, 1998 [*The Condition of Education*]). La pobreza, en particular, limita el desarrollo en las áreas que tienen la mayor predicción para la adquisición de herramientas o alfabetización, y el logro escolar para aquellos grupos. Fuera de los temas teóricos, prácticos y éticos involucrados en alterar los destinos de estos niños que están con frecuencia sentenciados a un fracaso temprano, se necesita urgentemente una teoría sólida, impulsada por la investigación y basada en ésta, para comprender las formas en las cuales el NSE impacta en el desarrollo, y para guiar las políticas con respecto a mejorar los contextos escolares y cambiar los obstáculos institucionalizados en equidad, a las prácticas educativas más obviamente limitadas.

Parece claro que las diferencias en la interacción basadas en el NSE dan como resultado efectos persistentes que están fundamentados en una brecha sostenida en las variables relacionadas con la alfabetización, tales como aquellas inherentes en el compromiso de los padres, tiempo de la tarea, razón adulto-niño y la actividad mediada. Los efectos de la escolaridad en el desarrollo humano no son independientes característicamente de la cultura familiar/comunitaria. De hecho su interdependencia crece con el tiempo y en breve; las

consecuencias estarán más marcadas por los programas de agrupamiento por “capacidad”, programas vocacionales y de seguimiento universitario, las expectativas de los maestros, las identidades y una multitud de factores no académicos. Se necesita de forma urgente trabajar hacia una mayor comprensión como base para que se de tempranamente un cambio informado para estos niños.

Es evidente que eliminar la disparidad de las prácticas de socialización adulto-niño basadas en el NSE requiere de una reestructuración social, y un acceso equitativo a un conjunto de experiencias mediadas estratégicamente. Lo último implica la reorganización de los contextos institucionales y sus funciones sociales. Investigaciones pasadas han identificado ciertos estilos de interacción como definatorios de las diferencias de NSE, sin reconocer el contexto histórico que llevó al desarrollo de jerarquías sociales y sus características asociadas. Estas diferencias están exacerbadas cuando se eligen los enfoques educativos en las escuelas basándose en la percepción imprecisa de los estudiantes y, por lo tanto, magnificándose las diferencias entre ellos. El tema ante nuestros ojos no sólo demanda documentar las diferencias de NSE sino también los medios para comprender y mejorar su construcción cultural y de desarrollo. Por ejemplo, se recomienda un curso de educación parental para estudiantes de escuela secundaria para desarmar las diferencias basadas del NSE en el conocimiento social y psicológico y las prácticas.

Finalmente, necesitamos recordarnos que ciertos tipos de conductas y estilos de interacción sirven a un propósito funcional que refleja una estrategia de copia, más que un método de interacción “elegido”. No debemos asumir que las interacciones adulto-niño son el resultado de la opresión, la falta de acceso a ciertos encuadres de actividad, relaciones sociales respecto del modo de producción y trabajo, ni asumir que no lo son. En vez de ello, éste es un llamado para que se integre la investigación a través de los dominios genéticos (Wertsch, 1991), empleando un análisis de nivel múltiple de medios mediacionales (Kozulin, 1990), y usando las variables objetivas y subjetivas como unidades de análisis en los encuadres de actividad (Weisner, 1984). Es también un recordatorio, quizás, de los motivos que están detrás del proyecto ético mayor al cual apunta esta ciencia e investigación. Tan difícil como le resultó a Vygotsky en su época mantener separadas esta ciencia y la política, hoy en día una praxis entre ambas significa no sólo algo emergente sino también necesario.

Bibliografía

- ANYON, J. (1980). La clase social y el currículo laboral encubierto. (*Social class and the hidden curriculum of work*). *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- APPLE, M. (1989). Las realidades norteamericanas: Pobreza, economía y educación. (*American realities: Poverty, economy, and education*). En L. Weis, E. Farrar, & H. G. Petrie (Eds.), *Desertores en las escuelas: Cuestiones, dilemas y soluciones (Drop outs in schools: Issues, dilemmas and solutions)* (páginas 205-224). Albany, NY: SUNY Press.
- BALDWIN, A. L.; Kalthorn, J. & Breese, F. H. (1945). Los patrones de conducta parental. (*Patterns of parent behavior*). *Psychological Monographs*, 58, (3, Whole No. 299).
- BAQUERO, R. (1996). Vigotsky y aprendizaje escolar. (4ta. ed) Buenos Aires: Aiqué.
- BELÁUSTEGUI, G. D. (2005a). Una aproximación al estudio de las relaciones interfuncionales entre la consciencia, la imaginación, el cuerpo y la afectividad. El modelo de Vygotsky y el dualismo interaccionista. *Revista de Psicología. UCA.*,1 (1), 5-27.
- BELÁUSTEGUI, G. D. (2005b). Los aspectos afectivo-emocionales en las teorías implícitas. Condiciones, procesos y resultados en la enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36/4.
- BELÁUSTEGUI, G. D. (2008). Las representaciones Interpersonales. Imágenes y Huellas del Self. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina.
- CARRETERO, M. (2007). Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo Global. Buenos Aires: Paidós.
- BERNSTEIN, B. (1962). Códigos lingüísticos, fenómeno de la indecisión y la inteligencia. (*Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence*). *Language and Speech*, 5, 31-46.
- BOURDIEU, P. (1987). *Diferencia: Crítica social en el juicio del gusto. (Distinction: A social critique on the judgment of taste)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976). *La escolaridad en los EE.UU. capitalista; La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. (Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life)*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- BRYK, A. & THUM, Y. (1989). Los efectos de la organización secundaria en la deserción: Una investigación exploratoria. (*The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation*). *American Educational Research Journal*, 26, 353-383.

- CALDWELL, B. & BRADLEY, R. (1984). *Observación del ambiente del hogar. (Observation of the home environment)*. Little Rock, AR: University of Arkansas.
- CARLSON, E. A.; Sroufe, L. A.; Collins, W. A.; Jimerson, S.; Weinfield, N.; Hennighausen, K.; Egeland, B.; Hyson, D. M.; Anderson, F. & Meyer, S. E. (1999). Apoyo ambiental temprano y ajuste de la escuela primaria como predictores del ajuste escolar a mediados de la adolescencia. (*Early environmental support and elementary school adjustment as predictors of school adjustment in middle adolescence*). *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 72-94.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN, DIVERSIDAD y EXCELENCIA, (*Center for Research on Education, Diversity & Excellence [CREDE]*). (2002). Los Cinco Estándares para una Pedagogía Efectiva y Resultados Estudiantiles, Informe Técnico No. G1. (*Five Standards for Effective Pedagogy and Student Outcomes, Technical Report No. G1*). Santa Cruz, CA: CREDE.
- COLE, M. (1996). *Psicología cultural: una disciplina de una vez y del futuro. (Cultural psychology: A once and future discipline)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- COLE, M.; GAY, J. & GLICK, J. (1968). Una investigación cultural cruzada del procesamiento de información. (*A cross-cultural investigation of information processing*). *International Journal of Psychology*, 3, 93-102.
- COMER, J. P. (1990). El hogar, la escuela y el aprendizaje académico. (*Home, school and academic learning*) (páginas 23-42). In J. Goodlad & P. Keating (Eds.), *Acceso al conocimiento: una agenda para nuestras escuelas nacionales. (Access to knowledge: An agenda for our nation's schools)*. New York, NY: College Entrance Examination Board.
- CONROY, M.; HESS, R.; AZUMA, H. & KASHIWAGI, K. (1980). Estrategias maternas para reglamentar la conducta de los niños: Familias japonesas y norteamericanas. (*Maternal strategies for regulating children's behavior: Japanese and American families*). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 11, 153-172.
- DIAZ, R. M.; NEAL, C. J. & AMAYA-WILLIAMS, M. (1991). Orígenes sociales de la auto-regulación. (*Social origins of self-regulation*). In L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la educación: Implicaciones educativas y aplicaciones de la psicología socio-histórica. (Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology)*. (pp. 127-154) New York, NY: Cambridge University Press.

- DUNHAM, R. M.; KIDWELL, J. S. & PORTES, P. R. (1988). Efectos de la interacción padres-adolescente en la continuidad del desarrollo cognitivo desde la temprana infancia hasta la temprana adolescencia. (*Effects of parent-adolescent interaction on the continuity of cognitive development from early childhood to early adolescence*). *Journal of Early Adolescence*, 8(3), 97-130.
- DUNHAM, R. M.; KIDWELL, J. S. & PORTES, P. R. (1995). ¿Yacen las semillas de un aprendizaje y enseñanza acelerados en la onda transportadora conductual? (*Do the seeds of accelerative learning and teaching lie in a behavioral carrier wave?*) *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 20, 53-87.
- FINE, M. (1989). Encuadrando a los desertores: Nota sobre las políticas de las escuelas secundarias urbanas. (*Framing drop outs: Notes on the politics of an urban high school*). Albany, NY: SUNY Press.
- GAUVIN, M. & ROGOFF, B. (1989). Colaboración en la resolución de problemas y destrezas de planificación de los niños. (*Collaborative problem solving and children's planning skills*). *Developmental Psychology*, 25, 139-151.
- HART, B. & RISLEY, T. R. (1992). La paternidad norteamericana en los niños que aprenden el lenguaje: Diferencias persistentes en las interacciones familia-niño observadas en ambientes hogareños naturales. (*American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments*). *Developmental Psychology*, 28(6), 1096-1105.
- HEATH, S. B. (1983). Formas con palabras: El lenguaje, la vida y el trabajo en comunidades y aulas. (*Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- HENDERSON, B. B. (1991, Febrero). Descripción de la interacción padres-niños durante la exploración: Definiciones de la situación y negociaciones. (*Describing parent-child interaction during exploration: Situation definitions and negotiations*). *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 117(1), 77-89.
- HESS, R. & SHIPMAN, V. (1965). Experiencias tempranas y la socialización de los modos cognitivos en los niños. (*Early experience and the socialization of cognitive modes in children*). *Child Development*, 36, 377-388.
- ISABELLA, R. & BELSKY, J. (1991). Sincronía interaccional y los orígenes del apego infante-madre: Un Estudio de replicación. (*Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study*). *Child Development*, 60, 103-118.
- JACKSON, P. W. (1956). Soluciones verbales a los problemas padres-niño. (*Verbal solutions to parent-child problems*). *Child Development*, 27, 339-349.

- KAGAN, J.; MOSS, H. A. & SIGEL, I. E. (1963). Significado Psicológico de los estilos de conceptualización. (*Psychological significance of styles of conceptualization*). En J. E. Wright & J. Kagan (Eds.), Procesos Cognitivos Básicos en los Niños: Monografía de la Sociedad para la Investigación del Desarrollo del Niño. (*Basic Cognitive Processes in Children: Monograph of the Society for Research in Child Development*), 28, No. 2.
- KARPOV, Y. & BRANSFORD, J. D. (1995). L. S. Vygotsky: La doctrina del aprendizaje empírico y teórico. (*The doctrine of empirical and theoretical learning*). *Educational Psychologist*, 30, 61-66.
- KOHN, M. L. (1977). Clase y conformidad: Un estudio de los valores (segunda edición). (*Class and conformity: A study of values [2nd ed.]*). Chicago. IL: University of Chicago Press.
- KOZULIN, A. (1990). Psicología de Vygotsky: Una biografía de ideas. (*Vygotsky's psychology: A biography of ideas*). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KUCZNSKI, L. & KOCHANSKA, G. (1990). Desarrollo de las estrategias de no cumplimiento de los niños desde la infancia hasta los 5 años. (*Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to age 5*). *Developmental Psychology*, 26, 398-408.
- LAOSA, L. M. (1981). Interacción Padre-niño: Teoría, investigación y predicciones. (*Parent-child interaction: Theory, research and prospects*). New York, NY: Academic Press.
- LAZAR, I. & DARLINGTON, R. (1982). Efectos duraderos de la educación temprana: Un informe del consorcio de estudios longitudinales. (*Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies*). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(2-3), 1-151.
- LYTTON, H. (1990). Los efectos niño y padre en los desórdenes de conductas de los varones. (*Child and parent effects in boys' conduct disorders: A reinterpretation*). *Developmental Psychology*, 26, 683-697.
- MICKELSON, R. A. (1990). La paradoja actitud-logro entre adolescentes negros. (*The attitude-achievement paradox among Black adolescents*). *Sociology of Education*, 63, 44-61.
- MOSCOVICI, S. (1961). La Psychanalyse, son reflète et son le public. Paris: Press Universitaire di France. (Trad. Cast. s/d) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.
- MURDOCK, T. B. (1999). El contexto social del riesgo: Predictores de nivel y motivacionales de la alienación en la escuela secundaria media. (*The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school*). *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-75.

- OAKES, J. (1985). Mantenerse informado: Cómo estructuran la desigualdad las escuelas. (*Keeping track: How schools structure inequality*). New Haven, CT: Yale University Press.
- PALINCSAR, A. M. & Brown, A. L. (1984). Enseñanza recíproca de las actividades comprensión-fomento y comprensión-monitoreo. (*Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities*). *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- PANOFSKY, C. P. (1999). Llegando al corazón del tema: La alfabetización como compromisos de valor. (*Getting to the heart of the matter: Literacy as value commitments*). In R. J. Telfer, (Ed.), *American Reading Forum*, Volume XIX. Whitewater, WI: University of Wisconsin.
- PATTERSON, G. R. (1982). Procesos familiares coercitivos. (*Coercive family processes*). Eugene, OR: Castalia Press.
- PIAGET, J. (1954). Construcción de la realidad en el niño. (*The construction of reality in the child*). New York, NY: Basic Books.
- PORTES, P. R. (1988). Regulación maternal verbal y el desarrollo intelectual. (*Maternal verbal regulation and intellectual development*). *Roeper Review*, 11(2), 106-110.
- PORTES, P. R. (1991). Evaluación de los ambientes cognitivos de los niños a través de la interacción padre-niño: Evaluación de una zona general del desarrollo proximal en relación con el logro escolar. (*Assessing children's cognitive environments through parent-child interaction: Estimation of a general zone of proximal development in relation to scholastic achievement*). *Journal of Research in Education*, 24(3), 30-38.
- PORTES, P. R. (1996). *La Etnicidad en la Educación y la Psicología*. (*Ethnicity in Education and Psychology*). En D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology*. New York, NY: McMillan Publishing.
- PORTES, P. R. (1999). Factores sociales y psicológicos en el logro académico de hijos de inmigrantes: Un rompecabezas histórico cultural. (*Social and psychological factors in academic achievement of children of immigrants: A cultural history puzzle*). *American Educational Research Journal*, 36, 489-507.
- PORTES, P. R.; CUENTAS, T. E. & Zady, M. F. (2000). Socialización Cognitiva a través de contextos étnico-culturales: Alfabetización y diferencias culturales en el desempeño intelectual e interacción padres-niño. (*Cognitive socialization across ethnocultural contexts: Literacy and cultural differences in intellectual performance and parent-child interaction*). *Journal of Genetic Psychology*, 161(1), 79-98.
- PORTES, P. R.; DUNHAM, R. M. & WILLIAMS. S. (1986). Diferencias en la intervención preescolar, clase social e interacción padres-niño. (*Preschool intervention, social class and parent-child interaction differences*). *Journal of Genetic Psychology*, 147(2), 241-255.

- PORTES, P. R.; SMITH, T. L.; ZADY, M. F. & Del Castillo, K. (1997). Extensión del método doble de simulación en la investigación histórico-cultural: Interacción padres-niño y cambio cognitivo. (*Extending the double stimulation method in cultural-historical research: Parent-child interaction and cognitive change*). *Mind, Culture, and Activity*, 4(2), 108-123.
- PORTES, P. R.; ZADY, M. F. & DUNHAM, R. M. (1998). Los Efectos de la Asistencia de los Padres en la Resolución de Problemas y los Logros de los Estudiantes de Escuela Secundaria Media. (*The Effects of Parents' Assistance on Middle School Students' Problem Solving and Achievement*). *Journal of Genetic Psychology*, 159(2), 163-178.
- POZO, J. I.; SCHUEUR, N. (2000). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En El aprendizaje estratégico. (Pozo, J. I.; Monereo, C.-coord.). Madrid: Aula XXI, Santillana.
- POZO, J. I.; MONEREO, C. (2000). *El Aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- RADZISZEWSKA, B. & ROGOFF, B. (1991). La participación guiada de los niños en la planificación de encargos imaginarios junto con adultos o compañeros hábiles. (*Children's guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or peer partners*). *Developmental Psychology*, 27(3), 381-389.
- ROGOFF, B. & GARDNER, W. (1984). Guía adulta en el desarrollo cognitivo. (*Adult guidance of cognitive development*). En B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Cognición diaria: Su desarrollo en el contexto social. (Everyday cognition: Its development in social context)* (páginas 95-150). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ROOPNARINE, J. L. & CARTER, D. B. (Eds.), (1992). *Progresos anuales en la psicología aplicada del desarrollo, 5. (Annual advances in applied developmental psychology, 5)*. Norwood, NJ: Ablex.
- ROSA RIVERO, A; BELLELI, G.; BKHURST, D. (2000). Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. En A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (eds.). *Memoria Colectiva e Identidad Nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SAXE, G. (1994). Estudio de desarrollos cognitivos en contexto CHAT: El desarrollo de un enfoque basado en la práctica. (*Studying cognitive developments in CHAT context: The development of a practice-based approach*). *Mind, Culture, and Activity*, 1, 135-157.
- SAXON, T. F. & REILLY, J. T. (1999). Atención conjunta y características del niño pequeño: Raza, sexo, y nivel socioeconómico. (*Joint attention and toddler characteristics: Race, sex, and socioeconomic status*). *Early Child Development and Care*, 149, 59-69.

- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). Psicología de la alfabetización. (*The psychology of literacy*). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SIGEL, I. E. (1982). La relación entre las estrategias de distanciamiento de los padres y la conducta cognitiva del niño. (*The relationship between parents' distancing strategies and the child's cognitive behavior*). In L. M. Laosa & I.E. Sigel (Eds.), *Las familias como ambientes de aprendizaje para los niños. (Families as learning environments for children)* (páginas 47-86). New York, NY: Plenum.
- SIGEL, I. E.; ANDERSON, L. M. & SHAPIRO, H. (1966). Conducta de categorización de niños preescolares negros de clase baja y media: Diferencias en el manejo de la representación de objetos familiares. (*Categorization behavior of lower- and middle-class negro preschool children: Differences in dealing with representation of familiar objects*). *Journal of Negro Education*, 35(3), 218-229.
- SIGEL, I. E.; STINSON, E. T. & FLAUGHER, J. (1991). La socialización de la competencia representacional en la familia: El paradigma del distanciamiento. (*Socialization of representational competence in the family: The distancing paradigm*). En L. Okagaki & R. J. Sternberg (Eds.), *Directores del desarrollo: Influencias en el desarrollo del pensamiento del niño. (Directors of development: Influences on the development of children's thinking)* (páginas 121-144). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SIGEL, I. E.; STINSON, E. T. & KIM, M. (1993). Socialización de la cognición: El modelo de distanciamiento. (*Socialization of cognition: The distancing model*). En K. W. Fischer & R. Wozniak (Eds.), *Ambientes específicos: Pensando en contextos. (Specific environments: Thinking in contexts)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- STERN, D. N. (1985). El mundo interpersonal del infante: Una visión desde el psicoanálisis y la psicología del desarrollo. (*The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*). New York, NY: Basic Books.
- THARP, R. G. & GALLIMORE, R. (1988). Despertando las mentes a la vida: Enseñar, aprender y escolaridad en contextos sociales. (*Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*). New York, NY: Cambridge University Press.
- LA CONDICIÓN DE LA EDUCACIÓN. (*The Condition of Education*). (1998). Washington, DC: United States Government Printing Office.
- TZURIEL, D. (1996). Experiencia de aprendizaje mediada en el juego libre versus situaciones estructuradas entre niños preescolares con NSE bajo, medio y

- alto. (*Mediated learning experience in free-play versus structured situations among preschool children of low-, medium-, and high-SES*). *Early Childhood Development and Care*, 126, 57-82.
- VALDEZ, D. (2007). *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires: Aiqué.
- VALSINER, J. (1984). Construcción de la zona de desarrollo proximal en la acción conjunta adulto-niño: las comidas de socialización. (*Construction of the zone of proximal development in adult-child joint action: The socialization of meals*). En B. Rogoff & J. Wertsch (Eds.), *Aprendizaje de los niños en la zona de desarrollo proximal. (Children's learning in the zone of proximal development)* (páginas 65-76). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- VALSINER, J. (1989). *Desarrollo humano y cultura: La naturaleza social de la personalidad y su estudio. (Human development and culture: The social nature of personality and its study.)* Lexington, MA: Lexington Books.
- VALSINER, J. (1998). *La mente guiada: Un enfoque socio-genético de la personalidad. (The guided mind: A sociogenetic approach to personality)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos más elevados. (Mind in society: The development of higher psychological processes)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WEISNER, T. S. (1984). Nichos ecoculturales en la infancia media: Una perspectiva con cruce cultural. (*Ecocultural niches of middle childhood: A cross cultural perspective*). En W. A. Collins (Ed.), *El desarrollo durante la infancia media: Los años que van de los 6 a los 12. (Development during middle childhood: The years from six to twelve)* (páginas 335-369). Washington, DC: National Academy of the Sciences press.
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voces de la mente: Un enfoque socio-cultural de la acción mediada. (Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V.; MINICK, N. & ARNS, R. J. (1984). La creación de contexto en la resolución conjunta de problemas: Un estudio con cruce cultural. (*The creation of context in joint problem solving: A cross-cultural study*). En B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Cognición diaria: Su desarrollo en el contexto social. (Everyday cognition: Its development in social context)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WHITE, K. R. (1982). La relación entre el nivel socioeconómico y el logro académico. (*The relation between socioeconomic status and academic achievement*). *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.

- WIGFIELD, A. & ECCLES, J. S. (1992). El desarrollo del logro de valores de tarea: Un análisis teórico. (*The development of achievement task values: A theoretical analysis*). *Developmental Review*, 12, 265-310.
- WOOD, D. J.; BRUNER, J. S. & ROSS, G. (1976). El papel del tutelaje en la resolución de problemas. (*The role of tutoring in problem-solving*). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- ZINCHENKO, V. P. (2001). Lo externo y lo interno: Otro comentario sobre el tema. (*External and internal: Another comment on the issue*). En S. Chaiklin (Ed.), *La teoría y práctica de la psicología histórico-cultural. (The theory and practice of cultural-historical psychology)* (páginas 135-147). Aarhus N. Denmark: Aarhus University Press.

Notas

¹ Usamos la interacción “adulto-niño” para reflejar díadas entre los padres y sus hijos, como así también adultos significativos y niños.

² En tanto que los temas relacionados con las diferencias metodológicas entre estudios son importantes, no podemos proporcionar más que una discusión superficial dado el alcance del capítulo.

³ Hemos elegido usar el término: Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (*Cultural-Historical Activity Theory* [CHAT]) como paradigma general que pueden ampliar el trabajo de Vygotsky, Leont’ev y Luria. El foco es el énfasis en la actividad mediada, los análisis dinámicos de desarrollo, como así también el papel de los encuadres de actividad en la construcción conjunta de la mente. Usamos sólo algunos aspectos de la teoría de la actividad que reconoce el papel de las variables en los encuadres de acción, trabajo y actividad en relación con el acceso al aprendizaje mediado y el desarrollo.

⁴ Aquí nos referimos a la subordinación en función del nivel social o la posición, ambos intranacionalmente e internacionalmente.