

Dificultades para el fomento de una comprensión reflexiva en el ámbito de la disciplina psicológica

Concepción SAN MARTÍN MARTÍNEZ
Universidad de Barcelona

Resumen

En este trabajo analizamos las dificultades de fomentar la reflexividad en el aprendizaje y enseñanza de la disciplina psicológica. La diversidad paradigmática de esta disciplina, las tensiones entre diferentes orientaciones teóricas y prácticas, así como el papel de ideologías, creencias y atribuciones en la construcción del conocimiento son elementos importantes para abordar esta cuestión. Estudiamos los razonamientos elaborados por un grupo de 40 alumnas y alumnos de Psicología entorno a las relaciones entre cultura de procedencia y fracaso escolar. Estos razonamientos elaborados inicialmente de forma individual se complementan con un posterior debate en común. Evidenciamos la dificultad de aplicar razonamientos no individualizadores en la explicación de la problemática escolar. Parece que ello está en relación con las potenciales contradicciones creadas entre las creencias y opiniones previas y los materiales de estudio proporcionados. Creemos que poder explicitar estas dificultades y contradicciones resulta fundamental para generar un auténtico proceso reflexivo de aprendizaje.

Palabras clave: capacidad reflexiva, creencias, educación, psicología.

Abstract

In this work we analyze the difficulties for fomenting a reflective thought on psychology's learning and teaching. There are important elements to approach this question: the paradigmatic diversity of psychological discipline, the tensions among different theoretical and practical perspectives, the role of ideologies, beliefs and attributions in the construction of the knowledge. We study the reasonings elaborated by a group of 40 Psychology students. These reasonings were about the relations between culture and school failure. They were initially elaborated individually and later there was a joint debate. We demonstrate the difficulty for applying sociocultural reasonings to explain the school problematics. It seems that this fact is related to the potential contradictions created between own beliefs or opinions and the study materials provided. We believe that to be able to show these difficulties and contradictions turns out to be fundamental to generate an authentic reflective process in learning.

Key words: Reflective thought, Beliefs, Education, Psychology.

Dirección de la autora: Laboratorio de Comunicación Humana. Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología (Campus Mundet). Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. *Correo electrónico:* csan_martin@uoc.edu

Recibido: marzo de 2008. *Aceptado:* septiembre de 2008.

Uno de los retos presentes en la práctica docente es el cómo favorecer los procesos de reflexión por parte de las y los estudiantes en su proceso formativo. Este fomento de la reflexividad parece presentar condicionantes específicos en función de la disciplina concreta que estemos abordando (Medina, 1999). En este sentido nos interesa ahondar en el ámbito de la disciplina psicológica por sus particulares características curriculares y de proyección profesional. En dicha disciplina toma particular relevancia la claridad, explicitación y toma de conciencia sobre cómo se van construyendo los conocimientos sobre el “otro/a” en la formación como futuros profesionales. Esta construcción del “otro/a” está mediada por factores de *aprendizaje formal*, en base al contenido y orientación de las teorías recibidas, pero también por *factores de creencias personales y experiencia*, que, en ocasiones, no tienen cabida o escucha expresa en el proceso de formación.

A continuación delimitamos una serie de elementos que creemos deben ser tenidos en cuenta para comprender las posibilidades y dificultades de propiciar un análisis reflexivo en el ámbito de la psicología. Concretamente consideramos la realidad multiparadigmática de la disciplina; la influencia de las ideologías en la construcción del conocimiento así como el peso de las creencias y atribuciones. Tras ello exponemos una experiencia pedagógica concreta donde discutimos la intervención de dichos elementos.

¿Quién tiene razón? La tensión entre lo individual y lo socio-cultural en las explicaciones psicológicas

Partimos de una disciplina multiparadigmática (Caparrós, 1984) donde coexisten una diversidad de planteamientos teóricos, prácticos e ideológicos, de escuelas y de

maneras de entender la tarea de la psicología que complejizan a su vez la estructura curricular de su enseñanza. Esta diversidad está atravesada por diferentes *tensiones*, tanto en lo teórico como en lo práctico. Nos interesa destacar la tensión entre orientaciones individualistas y orientaciones socio-culturales en la comprensión de lo humano, tensión que se manifiesta en diferentes esferas: el desarrollo cognitivo, emocional y social de la persona; la comprensión de ciertas patologías mentales, etc. (Wertsch, 1993; Parker, 1995; Burman, 1998).

Si quisiéramos hacer un breve bosquejo sobre ambas orientaciones en el ámbito concreto de las capacidades cognitivas y su desarrollo diríamos que desde las posiciones psicológicas individualistas, estas capacidades se entienden como fruto de disposiciones internas en alto grado independientes del contexto en que tienen lugar; los aspectos contextuales -aunque pueden llegar a reconocerse- se consideran como meros moduladores de estos procesos internos (ver entre otros, Bruner, 1990; Frawley, 1997, para una lectura crítica al respecto). Mientras que, en el otro extremo, desde posiciones socio-culturales o contextuales, estas capacidades y su desarrollo se entienden como entrelazadas por las interacciones, instrumentos, expectativas y valores imbuidos en un contexto cultural e histórico concreto, siendo éstos fundamentales para comprender una actividad dada (De la Mata y Ramírez, 1989; Cole, 1999; Rogoff, 2003). Autores como Michael Cole (1999), con referentes claros en la psicología de Vygotski, defienden la introducción expresa de la Psicología Cultural como un espacio para procurar una nueva mirada dentro de la disciplina psicológica que permita recontextualizar los procesos humanos, buscando puentes entre los planteamientos cognitivistas ‘versión débil’ y los planteamientos so-

cioculturales. Sin embargo, esta introducción de una mirada sociocultural resulta compleja, tal y como puede constatarse por su escasa presencia explícita en diferentes planes de estudio del estado español. Nos encontramos pues no sólo ante una tensión entre diferentes orientaciones sino también ante un diferente peso otorgado a las mismas, de forma que hay orientaciones que quedan en un claroscuro dentro del marco general de la disciplina, cuando no “olvidadas”.

Entonces ¿cómo puede el o la alumna afrontar de manera fructífera esta diversidad paradigmática, estas tensiones y claroscuros que recorren la propia disciplina? Parece que estos aspectos sólo serán asimilables a partir del desarrollo de una capacidad reflexiva, capacidad que posibilite adoptar diversos puntos de vista sobre una misma cuestión, saber de su existencia, conjugarlos, ponerlos en relación, considerar los límites y las potencialidades de cada uno de ellos. A nuestro entender parte de la labor y del compromiso del docente debe consistir en guiar estos procesos, aun cuando ésta no resulte una tarea fácil.

¿Quién tiene el poder? La construcción del conocimiento guiado por valores e ideologías

Más allá de favorecer, a través de la práctica docente, la reflexión en torno a la diversidad paradigmática y las tensiones entre diferentes orientaciones en psicología, creemos que es de interés visibilizar la influencia de *factores ideológicos*, que actúan de manera más o menos velada en los procesos de construcción del conocimiento (ver por ejemplo, Gordo y Linaza, 1996). Este tipo de factores pueden visibilizarse fácilmente cuando se adopta una mirada histórica, pero suelen quedar más ocultos cuando se anali-

zan teorías o planteamientos más cercanos o actuales.

Así puede resultar un lugar común para las y los estudiantes de psicología saber que inicialmente los test de inteligencia, aún pretendiendo valorar una serie de aptitudes cognitivas, estaban elaborados con una notable carga cultural e ideológica que llevó a, por ejemplo, evaluar a las personas negras, a los delincuentes y a las mujeres como menos inteligentes (Harding, 1996). Este carga ideológica y cultural actualmente está reconocida como contaminación cultural y su consideración nos permite reflexionar ‘desde la distancia’ sobre la influencia de elementos ideológicos en la construcción de instrumentos aparentemente neutros con consecuencias nada menospreciables en el ámbito de las prácticas. Como decíamos la visibilización de estos aspectos a través de la mirada histórica es de gran importancia pero no siempre redundante en una, dijéramos, inmediata actitud crítica y autorreflexiva sobre la influencia de los mismos en los planteamientos actualmente vigentes.

El color del cristal con que se mira: construcción del conocimiento sobre el otro, creencias y atribuciones

En el ámbito de la psicología resulta fundamental plantear con todas sus consecuencias cómo construimos al “otro”, cómo construimos la diferencia, ese “otro” diferente respecto del que más tarde nos vamos a relacionar profesionalmente. Una de las temáticas y reflexiones comunes dentro del ámbito de la Psicología Social precisamente apunta a explicitar cómo esa construcción del “otro” está mediada por creencias, estereotipos y atribuciones, que afectan a la relación que establecemos con el mismo. Así se habla de sesgos en las explicaciones, cuando se

distorsiona sistemáticamente, ya por abuso ya por infrauso, algún procedimiento atributivo (Fiske y Taylor, 1991). Se perfilan conceptos clásicos como el *error fundamental de atribución* entendido como la tendencia exagerada a explicar la conducta de los demás apelando a sus disposiciones internas de personalidad, a su carácter o temperamento o a su forma de ser (Jones y Harris, 1967). Este tipo de sesgos se vinculan a su vez con la tendencia a la *psicologización*, entendida como mecanismo explicativo que consiste en achacar los comportamientos de una persona exclusivamente a sus características psicológicas.

Ahora bien, cabe preguntarse hasta qué punto el conocimiento (formal o teórico) de este tipo de sesgos favorece un verdadero ejercicio de autointerrogación sobre la mirada que adoptamos respecto al otro. Más cuando este ejercicio no siempre es cómodo puesto que puede requerir cuestionar y conflictuar la propia posición de saber, de saber experto e infalible, legitimado en ocasiones por la propia disciplina (Pérez de Lara, 2007). Efectivamente, situarse en el saber experto puede ofrecer la seguridad de permitirnos anticipar las necesidades del otro o el cómo se comportará dado que pertenece a “x” categoría, sin embargo creemos que sin ejercicio reflexivo este saber puede llevarnos a vehicular sesgos y actitudes estereotipadas en las prácticas cotidianas y profesionales (Biglia y San Martín, 2005).

Una propuesta experiencia pedagógica: releer y cuestionar como método

Para profundizar en las posibilidades y dificultades de facilitar una toma de conciencia reflexiva, planteamos una experiencia pedagógica concreta con estudiantes de psicología. Esta experiencia focaliza como centro de reflexión las relaciones entre

fracaso escolar y cultura de procedencia, trabajando con materiales que conflictúan estas relaciones: se muestran las tensiones habidas entre diferentes interpretaciones (históricas y actuales) así como entre diferentes praxis educativas derivadas. Hacemos a continuación una breve panorámica sobre los enfoques conflictuados.

Contexto inmediato de la actividad de reflexión: diferentes maneras de plantear las relaciones entre fracaso escolar y cultura de procedencia

Siguiendo a Poveda (2001) o a De Haag y Elbers (2005) podemos encontrar diferentes explicaciones para dar cuenta del, usualmente, mayor índice de fracaso escolar en grupos culturales minoritarios: desde explicaciones biologicistas -actualmente prácticamente desechadas- a explicaciones donde se enfatiza que son las diferencias en las prácticas de socialización de la cultura de origen con respecto a la cultura de acogida, las que generan discontinuidades entre familia y escuela, y por tanto, las responsables de posibles dificultades escolares. Desde esta última perspectiva se parte de la idea de déficit lingüístico y comunicativo por razón de clase o cultura y ello ha supuesto usualmente la implementación de prácticas educativas dirigidas a la compensación de estos déficits (Gallego y Cole, 2002 para una revisión). Sin embargo, el fracaso más o menos generalizado de las intervenciones basadas en la educación compensatoria de las minorías lleva a un replanteamiento crítico de los supuestos base (Poveda, 2001). Aparecen entonces una serie de trabajos que logran mostrar cómo la supuesta deficiencia de estas niñas y niños no es tal; por ejemplo, su comportamiento lingüístico, que se suponía deficitario, resulta ser tan rico y complejo

como el de otros grupos, sólo que... diferente. Este viraje lleva entonces hacia un entender que las intervenciones de apoyo psicoeducativo no deben dirigirse únicamente hacia el supuesto ‘niño problema’ sino que deben considerar la propia estructura problematizadora: la escuela (Giroux, 1983; Bourdieu, 1987).

Por último, y como tercera vía o vía de síntesis, destaca la teoría ecológico cultural de Ogbu (1991) donde se argumenta que las diferencias culturales *per se* no son la clave del análisis, sino que debe comprenderse cómo éstas se convierten en relevantes en la medida en que se implementan en un contexto más amplio. Incorporar la percepción que las minorías étnicas tienen de su posición en la sociedad de acogida y sus puntos de vista sobre las oportunidades para modificar su, inicialmente desfavorable, estatus parece más importante que no el identificar exclusivamente las diferencias culturales. Desde esta perspectiva se entiende que las diferencias observadas en los comportamientos deben analizarse en el contexto en que ocurren y no sólo desde las nociones abstractas de “cultura” o “estructura”.

La propuesta y los materiales

Tomando como base la panorámica planteada propusimos a un grupo de 40 estudiantes de Psicología, que estaban cursando su tercer año de licenciatura, elaborar un trabajo de reflexión sobre una dinámica comunicativa escolar. La propuesta de este trabajo, así como la consulta de los materiales que se describen a continuación, se realizó dentro de un entorno virtual de aprendizaje (EVA) que es bien conocido por los participantes. El trabajo se planteó como una actividad de colaboración voluntaria tutorizada por la autora de este trabajo.

Como *material principal*, que constituyó la situación de análisis, se presentó a los y las estudiantes un extracto de un trabajo de Gee (1996) sobre la experiencia escolar de una niña afroamericana de siete años, Leona, en EEUU. En estos extractos aparecían diferentes momentos del diálogo de Leona con la profesora y con el resto de compañeras y compañeros. En estos fragmentos quedaba reflejado cómo la maestra solía mostrarse insatisfecha por las intervenciones de Leona, mientras que valoraba positivamente las intervenciones de otras niñas y niños: aunque la lengua materna de la niña era el inglés, su manera de hablar no se consideraba adecuada en las actividades escolares, aunque sí resultaba acogida con entusiasmo por el resto de compañeras y compañeros. A su vez se presentaban diversos ejemplos de la narración de otra compañera del aula, cuya habla sí parecía considerarse adecuada.

Los y las estudiantes también disponían de otros *materiales adicionales* para elaborar la reflexión: (a) el anteriormente citado artículo de Poveda (2001) donde se realiza un repaso a las diferentes maneras de explicar el fracaso escolar en minorías étnicas así como de las diferentes experiencias educativas habidas al respecto y, (b) los contenidos docentes de una asignatura donde se enfatiza una mirada contextualizadora sobre las relaciones entre cognición, cultura y desarrollo, elaborado por Lacasa (2003).

A partir de dichos materiales se pedía elaborar una reflexión, de manera individual y por escrito, considerando los siguientes puntos:

- Realizar un análisis crítico de la situación presentada intentando especificar cuál es el “problema” con que se encuentra Leona en el contexto escolar y cómo podríamos explicarlo.

- Reflexionar sobre cómo la manera en que se explique lo que le ocurre a Leona influirá en la posible intervención de apoyo psicopedagógico.

Juntamente con esta propuesta, se proporcionaba una breve pauta para la elaboración del trabajo donde se remarcaba que éste debía tener una estructura clara, argumentada y coherente. Los estudiantes disponían de dos semanas para la realización del trabajo y podían consultar posibles dudas en la realización del mismo.

Todo lo descrito hasta el momento constituye la *primera fase* de la propuesta pedagógica. Como *segunda fase*, y una vez recogidos los trabajos escritos, se inició un *debate*, donde se invitaba a compartir, de manera reflexiva, las dificultades habidas en la propia realización de los trabajos: se animaba a explicitar el porqué de las decisiones tomadas en el proceso de argumentación así como las teorías o enfoques educativos que resultaban más afines a la propia manera de pensar. Este debate era también moderado por la autora de este trabajo aunque con una intervención mínima, ciñéndose a mantener fluida la participación, por ejemplo, generando o retomando preguntas y reflexiones planteadas por los estudiantes. La intervención en el debate se producía también de manera escrita y dentro de un EVA que se mantuvo activo durante cuatro días.

Sobre las reflexiones: resultados, apuntes y algunas conclusiones

No querríamos que los siguientes apuntes supusieran una crítica o personalización de las argumentaciones realizadas por las y los estudiantes, sino que querríamos que sirvieran para visibilizar la dificultad de asumir una mirada reflexiva en ciertas cues-

tiones. Visibilizar estas dificultades puede ser el primer paso para permitir su reconversión en materia de crecimiento crítico en la formación como profesionales. Hecha esta prevención pasamos a analizar los materiales elaborados. Analizaremos en primer lugar los trabajos de reflexión elaborados para, a continuación, analizar las intervenciones realizadas en la fase de debate.

En líneas generales en las reflexiones realizadas encontramos que existe un acuerdo en entender que los usos comunicativos de Leona no parecen adecuarse a los parámetros de expresión que fomenta la escuela: el mensaje que parece estar recibiendo la niña es que no habla como es correcto. Sin embargo esta constatación compartida lleva a diferentes interpretaciones. Básicamente identificamos tres grandes líneas argumentativas en función de cómo se maneja el posible conflicto entre las diferentes interpretaciones.

Primera, una gran parte de las reflexiones insisten en situar la problemática a un nivel individual, como algo donde la niña “falla” y se le tiene que ayudar. Las argumentaciones empleadas indican que el lenguaje que se fomenta en la escuela tiene una serie de características necesarias para la futura alfabetización, y la niña debería hacer un esfuerzo adicional por adaptar sus formas diferenciales -fruto de la diferente cultura de origen- a las formas escolares. El no hacerlo se plantea como un verse abocada al fracaso escolar. Además algunos de los trabajos que emplean este tipo de argumentaciones hacen uso de atribuciones sobre el habla de Leona que, sin embargo, no están en ningún momento explícitas en los textos facilitados y que parecen responder a ciertas proyecciones de atributos por el hecho del origen afroamericano de la niña. De esta manera, las propuestas de intervención se sitúan en torno a las tesis compensatorias. En estos trabajos no suele

darse más conflictuación con otras posibles explicaciones y/o intervenciones, como si éstas, a pesar de estar presentes en el material proporcionado, hubieran “desaparecido”.

Segunda, de forma menos frecuente -en aproximadamente una sexta parte de los escritos- aparecen reflexiones donde se argumenta que el problema de Leona no es un problema intrínseco ni un problema de las características de su cultura de procedencia, sino que se produce por el “choque” con un contexto escolar que valora otras formas de expresión. Se suele rechazar la noción de déficit de manera argumentada y se aboga por encontrar maneras de legitimar -dar cabida a- la manera de expresarse de la niña en el contexto escolar. En este tipo de argumentaciones hay un apoyo en las experiencias educativas más allá de la compensación: experiencias donde la escuela realiza un esfuerzo por readaptarse dando cabida a las diferencias culturales y sin silenciar esas ‘voces diferentes’.

Tercera, también de forma menos frecuente, aproximadamente una octava parte de los trabajos, se argumenta al igual que en el caso anterior que el problema de Leona no es tal sino que es un problema de la escuela. Se rechaza también la noción de déficit y de educación compensatoria, pero, a su vez, no aparece un apoyo en reflexionar sobre las vías de intervención educativa posibles. La conflictuación de puntos de vista se produce como enfrentamiento.

Estos resultados muestran la dificultad de conjugar y conflictuar argumentativamente diferentes posiciones teóricas y prácticas. A grandes rasgos se perfila un panorama donde la tendencia mayoritaria es el ignorar alguna de las teorías que conflictúan *versus* una tendencia minoritaria hacia la síntesis dialogada y flexible entre esos diferentes puntos interpretativos. Nos preocupa en es-

pecial manera el hecho del “ignorar” parte del material proporcionado cuando este resulta conflictivo. Parece que incluso la exposición de experiencias prácticas “reales” (las referenciadas en el material de Poveda, 2001) que cuestionan la intervención educativa individualizadora y compensatoria, no fueron suficientes para tocar algo, diríamos ‘más hondo’. ¿Cuál ha sido entonces la dificultad para no considerar este material?

Para abordar esta cuestión planteamos *a posteriori* un debate sobre los trabajos realizados, tomando como punto de partida una devolución general sobre los diferentes tipos de argumentaciones realizadas. Las intervenciones generadas en este debate nos permiten evidenciar que una de las dificultades importantes en la realización del trabajo reflexivo ha sido que éste reavivaba por un lado, un importante grado de implicación y, por otro, creencias y expectativas previas. Se trata de una temática cercana socialmente sobre la que suele tenerse una cierta opinión formada, formulada más o menos expresamente, y ello genera una mayor dificultad para abrir el espacio al cuestionamiento de los aprioris.

En el espacio de debate, se fueron planteando las dificultades para hacer explícitas las propias contradicciones que habían quedado como latentes en los discursos argumentativos elaborados anteriormente. Y esto creemos que es un punto clave en los procesos para promover una construcción crítica y reflexiva del conocimiento que no siempre logramos favorecer desde la práctica docente: que el plano de lo personal pueda expresarse y reconocerse para entrar en diálogo con las teorizaciones de una manera explícita y diferenciada (Pérez de Lara, 2007). Por ejemplo, a través del debate quedó reflejado cómo las teorías que resituaban el fracaso escolar de las minorías étnicas como posible

fruto de las propias dinámicas escolares suelen generar cierto rechazo o resultar menos creíbles. Generar cierto rechazo puesto que suponen un cuestionamiento de la propia institución escolar. Es como si esta creencia fuera “intocable” y ahí se cerrara la reflexión. El trabajo docente estaría dirigido a poder detectar estas situaciones, a poder avanzar y mostrar, por ejemplo, cómo es posible ese cuestionamiento sin que ello suponga el “desmoronamiento” de la escuela y del saber (Diotima, 1999).

En el otro extremo, algo que también había resultado complicado en las argumentaciones previas era poder entender que la actuación de la maestra no es la de un “ogro” malo que quiere readaptar a la niña, hacia aquello que resulta más adecuado en el marco escolar. La maestra muy probablemente se mueve en función de aquello que considera mejor para las y los niños, aunque ello no exige de que sea necesario encontrar prácticas (sensibilidades y apoyos) que no silencien la voz del otro. De nuevo la reflexión necesita ser guiada de alguna forma para evitar entrar en espirales de meras culpabilizaciones o al menos para poder reconocerlas.

En conclusión, tras el proceso realizado nos parece que promover una reflexión dialogada no es tarea fácil pero no por ello podemos ignorarla. Un primer paso es poder generar un espacio donde puedan expresarse estas dificultades, donde no se ahoguen las posibles contradicciones que cuestionan nuestros aprioris, donde pueda explorarse las razones que llevan a unas elecciones y no a otras. De fondo se trataría de potenciar una apropiación personal y dialogada de los conocimientos trabajados (Mercer, 2001), más allá de un aprendizaje memorístico y acrítico, que también dé cabida a la expresión y toma en consideración de aspectos motivacionales y emocionales.

Seguimos pensando que únicamente a partir de un trabajo autocrítico es posible ampliar la mirada hacia el otro, y en este proceso son de vital importancia aquellas experiencias prácticas que nos muestran cómo las cosas “sí pueden ser de otra manera”

Referencias

- Biglia, B. y San Martín, C. (2005). La creació del'altra a la investigació psicosocial. En AA.VV. Col.lectiu Investigació (Eds.), *Recerca activista i moviments socials*. (págs. 35-46). Barcelona: Fundació Jaime Bofill.
- Bourdieu, P. (1987). The barbar house. En B.M. Mayor y A.K. Pugh (Eds), *Language, communication and education* (págs. 39-36). Londres: Croom Helm/ Open University.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1991.
- Burman E. (1994). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.
- Caparrós, A. (1984). *La psicología y sus perfiles*. Barcelona: Barcanova
- Cole, M. (1996). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata, 1999.
- De Haan, M. y Elbers, E. (2005). Peertutoring in a multi-ethnic classroom in the Netherlands: A multi-perspective analysis of diversity. *Comparative Educational Review*, 49, 365-388.
- De la Mata, M.L. y Ramírez, J.D. (1989). Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 49-69.
- Diotima. (1999). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- Fiske, S.T. y Taylor, S. (1991). *Social Cognition*. Nueva York: McGraw Hill.

- Frawley, W. (1997). *Iygotzky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Gallego M. y Cole M. (2002). Classroom cultures and cultures in the classroom. En V. Richardson (Ed.), *The Handbook of Research on Teaching* (págs.951-997). Washington DC: American Educational Research Association.
- Gee, P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis.
- Giroux, H.A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 257-293.
- Gordo López, A.J. y Linaza, J.L. (Comps.) (1996). *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor.
- Harding S. (1986). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata, 1996.
- Jones, E.E. y Harris, V.A. (1967) The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 1-24.
- Lacasa, P. (2003). *Fundamentos culturales y semióticos del desarrollo humano*. Barcelona: UOC.
- Medina, J.L. (1999). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Laertes.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Ogbu J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. En M.A. Gibson y J. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (págs. 3-33). Nueva York: Garland Publishing.
- Parker I. (1995). *Deconstructing Psychopathology*. Londres: Sage.
- Pérez de Lara, N. (2007). La relación con el saber. En M. Montoya (Ed.), *Saber es un placer. Softías*. (págs. 53-80). Madrid: Horas y Horas.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gaceta Antropológica*, 17, 17-31.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Wertsch, J.W. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Morata, 1993.