



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**CÓMO INFLUYE LA INTERACCIÓN SOCIAL EN EL DESARROLLO
COGNITIVO DEL SER HUMANO**

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

SARA LOMELÍ FRANCISCO

DIRECTORA DE TESINA

DRA. ROSA MARÍA SORIANO RAMÍREZ

CD. NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

Con amor, respeto e infinito agradecimiento y admiración a los seres más importantes que conforman mi mundo...

En el universo humano; cuya esencia se expresa en símbolos, a los que reunidos nombramos lenguaje; no existe palabra alguna que logre representar la gratitud y toda la serie de sentimientos que genera mi más grande ejemplo, mi compañera de aventuras, la luz y la inspiración para continuar el camino, el ser que me llena de orgullo y de dicha al llamarle mamita. El agradecimiento se queda corto al pensar en todo lo que has sido para mí, fuiste ejemplo de fortaleza, esfuerzo y amor, me apoyaste siempre, me enseñaste a perseverar e ir más allá de lo que mis ojos pueden ver y mis pies pueden caminar, me mostraste de una manera extraordinaria la fortaleza que habita en todo ser humano, me enseñaste a apreciar toda expresión de vida, también a ser agradecida, y siempre estas ayudándome a ser persona.

A ti, Adri, por ser mi primer gran maestra; por mostrarme y compartir conmigo tantos conocimientos, experiencias, alegrías, noches de diálogos eternos; por intentar sin descanso comprenderme, y ayudarme en todo momento; por ser ejemplo, ser incondicional, por ser consejera y por convertirte también en mi amiga.

A ti, Bere, por demostrarme que se puede ser compañera de juegos y guía, por tu compañía, presencia, tu afecto, tu comprensión, tu complicidad, tu amor y tu confianza.

A mi pequeña, Naty, por llenar de luz y alegría esta nueva etapa de nuestras vidas.

Mamita, hermanas y pequeña bebé, estoy muy contenta por tener a seres tan maravillosos en mi vida, gracias por alentarme a seguir, por ser mi luz, mi familia, porque este logro lo hicimos todas.

Agradecimientos

Mis más sinceras muestras de agradecimiento...

A la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, por permitirme concretar el sueño de ser parte de ésta maravillosa casa de estudios

De manera muy especial, con respeto y admiración, a una mujer incontenible, sensata, brillante, visionaria, fuerte, decidida: la Dra. Rosa María Soriano Ramírez; por su tiempo, su paciencia, su apoyo, sus consejos; cuyo acompañamiento y guía dieron como resultado este trabajo, por lo que ha sido y será con todo cariño mi maestra.

A las profesoras Laura E. Dávila, Susana Benítez, y María de la Paz por su tiempo, su apoyo y su guía; y al profesor Modesto Lujano por su confianza, para la realización de esta meta.

A las y los profesores de la licenciatura, por mostrarme los diversos caminos del tan mencionado acto pedagógico.

Y a mis amigos y compañeros, por sus enseñanzas, por compartir conmigo experiencias inolvidables, por su permanencia y su cariño.

Contenido

Presentación.....	1
Capítulo 1. El desarrollo de la actividad cognitiva desde el contexto cultural.....	6
1.1 El desarrollo de las funciones cognitivas desde el contexto cultural.....	9
Capítulo 2. La interacción social: terreno de las actividades socioculturales.....	19
2.1 La interacción social.....	22
2.2 Los planos de la interacción social.....	26
2.3 Los tres focos de análisis de la interacción social.....	29
Capítulo 3. La interacción social en los procesos grupales.....	34
3.1 La influencia social: sumisión, obediencia y conformismo, en los procesos grupales.....	37
3.2 El concepto de grupo, algunas nociones y sus manifestaciones.....	45
3.3 El grupo y el aprendizaje cooperativo: factores determinantes del desarrollo intelectual.....	53
Conclusiones.....	56
Referencias.....	60

Presentación

Las teorías elaboradas desde hace siglos por científicos e investigadores de diversas disciplinas y áreas del conocimiento; tales como, la filosofía, la medicina, la biología, la psicología, la sociología, la pedagogía, entre otros, han colocado en el centro de sus estudios al ser humano y todo aquello que lo integra, con el propósito de esclarecer los aspectos relacionados con la inteligencia, el comportamiento, la creatividad, y las actividades que este realiza para su conformación y desarrollo tanto individual como en comunidad, característica que lo diferencia de otro ser viviente.

Pese a ello, la disciplina que ha señalado con mayor claridad los procesos de la inteligencia y el comportamiento, es la psicología, pues como su etimología lo muestra proviene del griego *psico*, el cual se traduce como actividad mental o del alma, y *logía*, que refiere al estudio o tratado del mismo, por lo tanto, significa literalmente el estudio del alma y denota al estudio de la mente; por otra parte, el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2014), define a la psicología como aquella ciencia que investiga los procesos mentales de las personas, y los analiza en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductualmente.

Por ello, a partir de la vertiente cognitiva¹ y social de este marco disciplinar, es posible analizar desde la perspectiva socio-histórico cultural los procesos de interacción social que se establecen en los sujetos para su desarrollo cognitivo y la influencia que instituye los procesos de aprendizaje en el ámbito cultural².

En la psicología cognitiva, las investigaciones de F. Brentano (1874), J. Piaget (1950) y L. Vygotski (1931) establecieron que el acto de conocer, la forma en que se comprende, organiza y utiliza la información recibida es a través de los sentidos,

¹ Lo Cognoscitivo o el Cognoscitismo es, de manera simplificada, el proceso independiente de decodificación de significados que conduzcan a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permitan la libertad de pensamiento, la investigación y el aprendizaje continua en cada individuo, lo cual da un valor real a cualquier cosa que se desee aprender.

²Conocimiento medular para la praxis pedagógica, puesto que el profesional al crear estrategias de enseñanza en escenarios concretos, necesita reconocer, analizar, comprender y evaluar el contexto social, cultural e histórico de la población, al cual está destinado el proyecto educativo, para la satisfacción de sus necesidades y el desarrollo integral de cada individuo.

suposición abordada en la primera parte de la investigación; por lo tanto, esta rama estudia funciones como la atención, la percepción, la memoria y el lenguaje.

Por otra parte, en la psicología social, los estudios realizados por G. Le Bon (1895), G. Tarde (1890), K. Lewin (1939), S. Moscovici (1976), etc. otorgaron mayor atención en varios de los elementos que forman parte del sujeto: la subjetividad del sujeto individual, la personalidad o la subjetividad del individuo colectivo, el grupo, etc. para establecer “la interrelación entre la psicología individual y la colectiva, la influencia social en cada persona y la repercusión de las interacciones entre las personas” (Imbert, 2012, p.6); esto es, que al estudiar el comportamiento y la actividad de los seres humanos condicionados por su inclusión en grupos sociales, la comunicación y la influencia mutua, se alcanza a comprender que las llamadas estructuras sociales funcionan en el sujeto como un proceso constitutivo, aspectos que se tratan en la segunda y tercera parte del trabajo.

Asimismo, Schütz (1993) señaló que la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y puede modificar mientras opera en ella a través de su organismo. Al mismo tiempo, las objetividades y los sucesos que se encuentran ya en este ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres) limitan su libertad de acción, colocándolo ante obstáculos que pueden ser superados, así como barreras que son insuperables. Sin embargo, y a pesar de ello, “sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre” (Como se cita en Hernández y Galindo, 2007, p.236).

Aquí radica la importancia de analizar el modo en que la influencia de la interacción social posibilita en el sujeto su desarrollo cognitivo; esto es, investigar cómo el continuo progreso de la actividad mental; definido por autores como Vygotski (1931) a partir de la perspectiva sociocultural; como la serie de transformaciones que se dan en el transcurso de la vida, por el cual se aumentan los conocimientos y las habilidades para percibir, pensar y comprender; es utilizado con el fin de enfrentar y

dar solución a problemas de la vida cotidiana mediante el uso y creación de herramientas e instrumentos sociales y contextuales³.

En este sentido, la elección de este tema es debido a que, en las planeaciones didácticas y específicamente en la creación de situaciones de aprendizaje, se omite la importancia del papel que constituye el grupo en la constitución cognitiva de los sujetos, prueba de ello es que en México, los individuos de entre 10 a 15 años presentan dificultades en la configuración de determinadas capacidades; por ejemplo, la habilidad lectora, la lingüística, la social, las destrezas lógico-matemáticas, etc. las cuales se desarrollan principalmente en espacios educativos y en interacción con los semejantes; según la última prueba realizada en el 2012 del *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) comúnmente conocido como PISA, cuyos resultados fueron publicados en el 2013 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), señaló que los estudiantes de 15 años que cursan educación básica en México se encuentran muy por debajo de la media establecida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), pues el 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) (promedio OCDE: 18%) en el área de Lectura, que de acuerdo con este programa, es la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad (OECD, como se cita en México en PISA, 2013, p.57), lo que indica que estos estudiantes corren el riesgo no sólo de enfrentar dificultades en su paso inicial de la educación al trabajo, sino también de no poder beneficiarse de oportunidades educativas y de aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otra parte, la reciente evaluación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) plantea que más del 50% de la población estudiantil de sexto

³ Según el propósito básico de la unidad de conocimiento Desarrollo, socialización y grupos, del actual plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (aprobado en 1999) abarca este aspecto, pues supone que el profesional comprenderá que las estructuras sociales pertenecen a un proceso constitutivo de la formación humana, por lo tanto, se espera que el egresado tenga las herramientas pertinentes para diseñar, aplicar y evaluar el trabajo para, con y desde grupos.

grado de primaria y tercero de secundaria se encuentran en los dos niveles básicos de comprensión lectora y de pensamiento lógico-matemático (INEE, 2015) lo que indica que sus habilidades en estos sectores son elementales. Y, aunque el plan de estudios de educación básica actual asume que está centrado en el aprendizaje del estudiante, pues “desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas,(...) manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida” (Plan de Estudios, Educación Básica, 2011, p.26); omite la participación de la comunidad y del grupo en la conformación de la actividad mental del ser humano, por lo que el proceder de las situaciones de aprendizaje, deja fuera el sistema de ayudas entre iguales y expertos, el trabajo en equipo y cooperativo, y la concepción de que el conocimiento es contextual, esto es, que descarta la importancia de los procesos de socialización como detonantes primordiales del desarrollo cognitivo: el aprendizaje.

Por lo tanto, en los tres momentos que componen esta investigación se analizan los postulados teóricos que establecen la importancia de considerar la dimensión social, cultural e histórica en la conformación del ser humano, por lo que se trata de una indagación de carácter monográfico. Al inicio de cada capítulo se encuentra un esquema, en el cual se organizan gráficamente los diversos elementos que componen el tema a tratar, en él se muestran las relaciones de subordinación, yuxtaposición y coordinación que en él se establecen.

En el primer apartado, se señalan desde la psicología histórico cultural de L. Vygotski (1931), De Paolis y Mugny (1988), Wallon (1988) y Rogoff (1993), los principales argumentos que definen que el proceso de conformación del desarrollo cognitivo en los individuos sucede a partir de la interacción del sujeto con sus congéneres y en un contexto histórico-cultural, debido a las actividades, herramientas e instrumentos que un entorno social ofrece, cuya importancia se cristaliza cuando se compara con casos en los cuales los sujetos crecen en ambientes salvajes o inhumanos.

En el segundo, a partir de la identificación de los postulados teóricos que refieren al proceso de interacción social, por ejemplo, los estudios de Marc y Picard (1992), de Garton (1994), de Canto (1998), etc. el cual es entendido como un proceso esencial para la constitución de nuevas pautas de comportamiento; es necesario precisar los planos en los cuales éste se suscita, desde la perspectiva propuesta por Vygotski (2000) en el que establece que estos suceden en un primer momento de modo externo y posteriormente en el interior del sujeto; asimismo, se señalan los tres procesos de desarrollo que lo componen: los personales, interpersonales y los comunitarios, que se configuran desde las actividades socioculturales y permiten la constante adquisición de habilidades: aprendizaje; sucesos postulados en las investigaciones de Rogoff (1993).

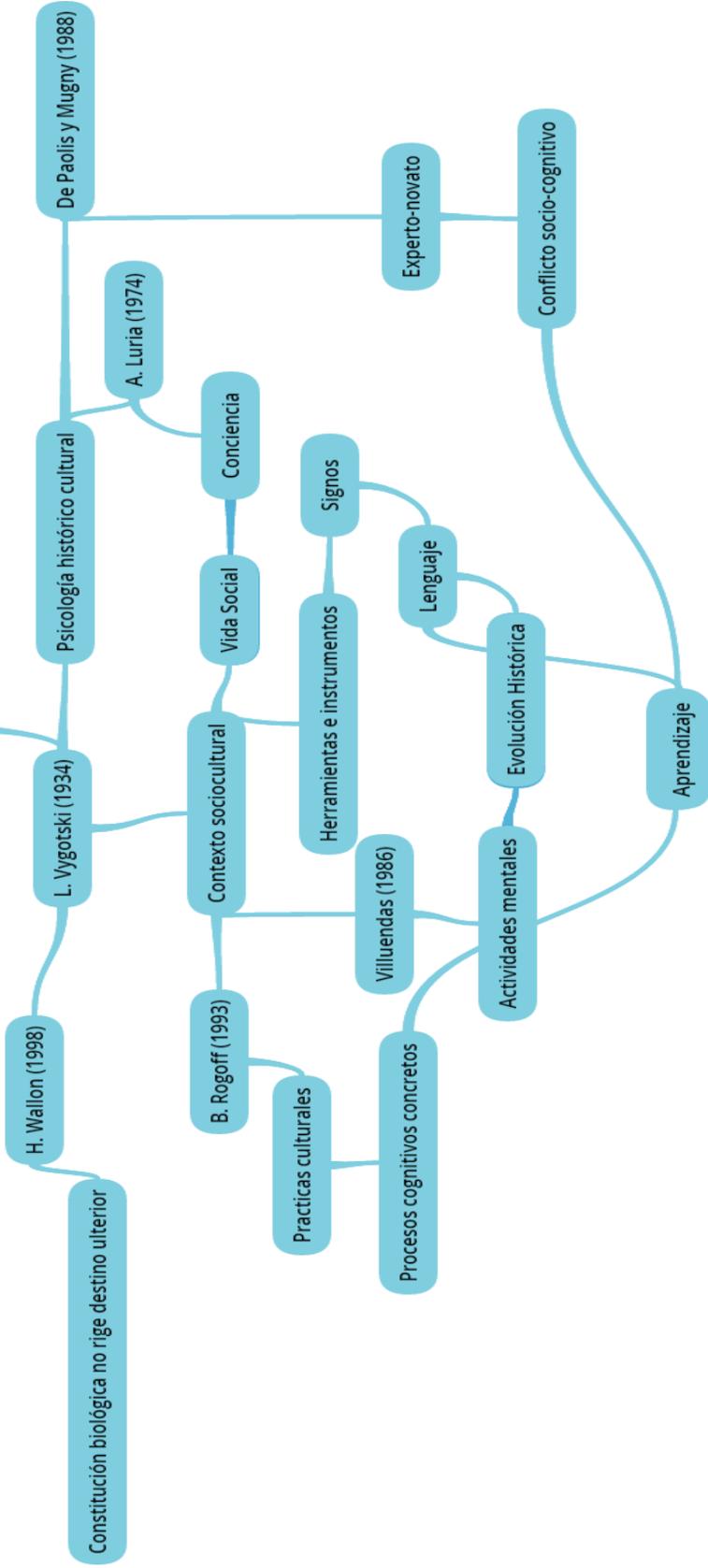
Y en el tercero, se analizan las construcciones conceptuales de la noción de grupo comenzando con la reseña histórica de Anzieu (1997) y Souto (2000), así como también, los componentes que le permiten su dinamización, por ejemplo, el papel que ejerce la influencia en la constitución del grupo, la importancia del rol y las normas sociales, las categorías en que se presenta y los fenómenos conductuales que en él emergen, los cuales son señalados desde Tajfel (1984), Doise (1985), Marc y Picard (1992), Gross (1998) y Canto (1998), aspectos que marcan y delimitan el actuar del sujeto, dotándole de identidad individual y colectiva, con ello se define el grupo como factor determinante del desarrollo a partir del aprendizaje cooperativo.

Finalmente, en el último apartado se encuentran las conclusiones, en los que se analizan los aspectos teóricos revisados y su imbricación con el campo pedagógico, así como los alcances, las limitaciones de la investigación y lo que queda por hacer.

Capítulo 1.

El desarrollo de la actividad cognitiva desde el contexto cultural

Desarrollo de la actividad cognitiva desde el contexto sociocultural



Capítulo 1. El desarrollo de la actividad cognitiva desde el contexto cultural

Como bien se sabe, uno de los pioneros en tener como campo de estudio el origen y desarrollo de la actividad cognitiva, fue J. Piaget; sus investigaciones fincaron las bases de esta área estableciendo las etapas cognitivas que presenta todo ser humano en los primeros años de vida; por su parte L. Vygotski, señaló que el desarrollo intelectual no se configura únicamente en el interior del sujeto, como afirmaba Piaget, sino que se establece en interacción con los otros y a partir de los apoyos que éste reciba de su entorno social.

El desarrollo intelectual o la actividad cognitiva de un sujeto es posible, según las investigaciones realizadas por Vygotski (1931), debido a las oportunidades que ofrece el entorno social, hipótesis confirmada por Hutchins (1995), quien asocio los términos cognición distribuida socialmente para referirse a este proceso, Resnick y Levine (1992) lo señalaron como cognición compartida socialmente y Middleton (1987) utilizó el termino memoria colectiva (como se cita en Wertsch, 1998, p.46) para establecer la articulación individuo-sociedad: acción- actuar. Sin embargo, se optó por usar el término de actividad cognitiva desde la postura teórica de Rogoff y colaboradores (1994), ya que señalan su configuración desde una óptica sociohistórico cultural.

1.1 El desarrollo de las funciones cognitivas desde el contexto cultural

El ser humano llega a configurarse como sujeto –llámese hombre o mujer- por la interacción de su ser biológico, el potencial hereditario y su bagaje cultural; el cual es adquirido y lo aprende del grupo cultural al que pertenece. Esta hipótesis, es resultado de problemas estudiados durante siglos, relacionados con el desarrollo humano, para conocer en qué consisten las destrezas y actividades específicamente humanas.

Desde el momento en que dos individuos planean tener un bebé, o están en proceso de tenerlo, se imaginan cómo será físicamente, si se parecerá a alguno de ellos, a qué se dedicará, quién será en sociedad. Esta actitud tan común y en apariencia lógica, implica que, de alguna manera, el medio social está teniendo influjo sobre el futuro individuo; por lo tanto, la influencia social desde antes del propio provenir del sujeto vislumbra los aspectos sociales en el curso y crecimiento de este, como afirmó Wallon (1988) “la constitución biológica del niño en el momento de su nacimiento no será la única ley de su destino ulterior. Sus efectos pueden ser ampliamente transformados por las circunstancias sociales de su existencia, entre las que falta la elección personal” (como se cita en Doise, 1988, p.70); pues la influencia que ejerce la sociedad presupone en el individuo un cúmulo de aptitudes formadas como expresión propia de la especie, que en el infante se contraponen y complementan factores de origen biológico y social. No obstante, su código genético es abierto, por lo que este no es un factor determinante para la constitución de su comportamiento futuro; las posibilidades de incrementar la potencialidad genética dependen de las oportunidades de aprender, de las experiencias concretas, de las relaciones que establezca con su entorno, de los modelos a imitar, de los referentes comportamentales que lo rodean, del sistema de valores vigente, etc., es decir, el ámbito social va a determinar el progreso del niño, en proporción con los aspectos biológicos y hereditarios, pues una condición necesaria para que ocurra esto, es que el niño se confronte a formas de pensamiento de nivel más elevado al suyo. Rehgold dijo que “el desarrollo es un proceso que consiste en la familiaridad” (como se cita en Rogoff, 1994, p.195), por ello, para que se dé es necesario pertenecer y

participar en una comunidad humana; pero se tiene que tratar de una comunidad heterogénea.

A su vez, la teoría psicológica de Vygotski, parte del entendido de que el avance intelectual del individuo no puede comprenderse sin una referencia al mundo social en el que el niño está inmerso. Para este autor, este proceso puede ser explicado no solo como algo que tiene lugar cuando es apoyado socialmente, esto es, mediante la interacción con los otros, sino también como algo que “implica el desarrollo de una capacidad que se relaciona con instrumentos, generados socio-históricamente, que mediatizan la actividad individual” (Bayo, 1987, p.34). Asimismo, Berger y Luckmann (1966) señalaron que la gente tiene la tendencia de asumir que la perspectiva de la realidad que le aporta su propia comunidad es la adecuada o razonable, de la misma forma tienden a considerar primitivas las costumbres de los otros (como se cita en Rogoff, 1994), señalando así, diferenciaciones comportamentales e ideológicas entre un sujeto y otro según su entorno.

El progreso que caracteriza al mejoramiento humano surge a partir de oportunidades; éstas desde la perspectiva teórica sociocultural, son las actividades de la vida diaria como el baño diario, el cambio de pañales, la hora de comida, acciones donde interactúan los adultos y los niños, que permiten ampliar el conocimiento y las destrezas de estos, ya que “las practicas culturales inciden en la forma en que se plantea que los problemas deben resolverse, aportando tecnologías e instrumentos para su solución y canalizando el esfuerzo por caminos que se valoran en función de los patrones de cada lugar” (Rogoff, 1994, p.72).

Entonces, es el proceso que permite que un sujeto haga uso de instrumentos y herramientas propias para resolver con efectividad diversas dificultades de la vida cotidiana; por lo tanto, es identificado a partir de las actividades que el sujeto logre dominar; estas acciones, según Rogoff (1993), tienen lugar en situaciones socialmente estructuradas, que incluyen sistemas de valores los cuales se conforman de acuerdo a la interpretación que se hace de las relaciones sociales y del modo en que éstas se organizan; por ello, la forma en que los individuos intentan resolver un problema, está relacionada con los valores y metas de la sociedad, con

los instrumentos y las instituciones⁴, por lo que el contexto sociocultural, “es aquello que llega a ser accesible para el individuo a través de la interacción social con otros miembros de la sociedad, que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales” (Vygotski como se cita en Rogoff, 1993, p.62-63).

De manera que, los factores naturales y ambientales facilitarán o limitarán el desenvolvimiento humano. Estos elementos intervienen en él y son las influencias innatas transmitidas por los genes heredados de los padres; la madurez, que es la secuencia natural de cambios físicos y patrones de comportamiento usualmente relacionados con la edad, y los factores ambiente-contextuales, que refiere a la influencias que no son genéticas y que son externas a la persona, por ejemplo, la familia, como unidad doméstica, la cual se diferenciara, según la posición socio-económica, es decir, a partir de los ingresos económicos y/o financieros y la preparación educativa de los adultos, así mismo la comunidad, el vecindario, y principalmente la Cultura, entendida como las costumbres y determinados valores, según el momento histórico. Así pues, la interacción con miembros más competentes es una característica esencial del crecimiento cognitivo.

Por otra parte, Rogoff (1993), mencionó que “a través de repetidas y variadas experiencias de enfrentarse a situaciones desafiantes en la vida diaria del niño, este consigue ser hábil en procesos cognitivos concretos” (p.195), es decir, ellos al encontrarse inmersos en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales posibilitan y despliegan su actividad cognitiva. La autora, postuló que esto sucede por qué:

1. El papel del niño es activo cuando se sirve de la guía social.
2. Las formas de organización implícitas y rutinarias de las actividades del niño, así como de su participación en los acontecimientos culturales exigen

⁴Bárbara Rogoff estableció que entre las actividades sociales que contribuyen a la organización de las actividades de los individuos están las instituciones económicas que tienen como función cubrir las necesidades básicas del individuo, los sistemas religiosos, políticos, sanitarios y educativos (Rogoff, 1994, 73).

determinadas destrezas, que no se consideran específicamente instruccionales, ya que pueden partir de la observación.

3. La variación cultural tanto de las metas de desarrollo como de los medios por los que el niño adquiere un conocimiento compartido son aquellos que le sirven de guías y compañeros. Todo ello se lleva a cabo a través de explicaciones, discusiones, presentación de modelos más expertos, participación conjunta, observación activa, y organización de los papeles del niño a desempeñar (Rogoff, 1993, p.30) .

Por lo tanto, la actividad mental es exclusivamente humana, y es el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de los signos sociales, de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales. De este modo el progreso individual de los procesos mentales, sean inferiores (procesos psíquicos básicos, como la asociación, la atención, la imaginación, la inferencia) o superiores, no pueden entenderse sin tener en cuenta tanto las raíces histórico-sociales de los instrumentos que el niño utiliza para pensar, y cuyo uso se le enseña cotidianamente.

Como especie, vivimos en un universo de signos; nuestra conducta no está determinada por los objetos mismos, sino por los signos a ellos adjudicados; por ello, la esencia de la conducta humana reside en su carácter mediatizado por herramientas y signos. Estos instrumentos están orientados hacia afuera, hacia la transformación de la realidad física y social. Los símbolos están orientados hacia adentro, hacia la autorregulación de la propia conducta. Vygotski estableció que las herramientas psicológicas llevan en sí mismos sistemas complejos, como el lenguaje, los códigos para contar, las técnicas mnemónicas, los símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas y dibujos mecánicos, por lo que algunos de estos se modifican según la cultura y la presencia o ausencia de sistemas mediatizados, como la escritura y modos de razonamiento específicos (como se cita en Blank, 1993, p.61).

El lenguaje es uno de los instrumentos y herramientas clave creada por la humanidad, establece conceptos que pertenecen a la experiencia y al conocimiento, y es indispensable para la organización de los procesos de pensamiento, pues este

introduce una dimensión temporal en la actividad cognitiva, ya que, tiene suficiente alcance, tanto al pasado para recordar, como hacia el futuro para crear expectativas que faciliten la tarea de establecer una relación eficaz en el acto presente. Por lo tanto, parafraseando a Bayo (1987), la palabra rige todas las operaciones mentales y canaliza el proceso hacia la solución de las tareas propuestas a realizar.

Por ello, el lenguaje de las personas que rodean al infante, con sus significados estables y constantes, conducen la actividad cognitiva en una dirección determinada de generalizaciones; pero, dentro de ese camino, el niño piensa tal y como corresponde a su nivel de desarrollo intelectual. Los adultos, “al servirse del lenguaje para comunicarse con él, pueden determinar la dirección del desarrollo de la generalización y su destino, es decir, la generación resultante”. Sin embargo, no pueden transmitirle su forma de pensar, “el niño asimila de ellos solo los significados ya elaborados de las palabras; no los objetos y complejos concretos, que tienen que elegir por sí mismos” (Vygotski, 2001, p.148).

Es decir, quienes interactúan con el niño, le proporcionan en el proceso de comunicación verbal, las pautas de generalización y transmisión de las significaciones de las palabras. No obstante, éste no puede asimilar de una vez el modo de pensar de los adultos, obtiene un resultado parecido, pero lo consigue a través de operaciones intelectuales distintas, con su peculiar forma de pensar, en lo cotidiano, “el producto obtenido coincide en su aspecto externo con el significado que la palabra tiene para los adultos, pero internamente difiere mucho de ese significado” (Vygotski, 2001, p.148).

Por ejemplo, en una serie de experimentos realizados por De Paolis y Mugny (1988) con un grupo de iguales y posteriormente entre un infante y un adulto, encontraron a niños a los que no les inquietó el conflicto socio-cognitivo planteado; la oposición de las respuestas incluso podía convertirse en un juego divertido (entre lo que sabe el niño y el adulto). Tanto con respecto a la confrontación entre iguales como con los adultos, lo que resultó evidente fue que el resultado de la situación propuesta estribó en gran medida de la representación que el niño se hizo de la tarea, de la situación y de la relación social (De Paolis y Mugny, 1988, p.127). Estas

aseveraciones evidentemente dependieron del proceso de socialización durante el cual los niños adquirieron cierta cantidad de conocimientos sociales brindadas por el experto, en este caso el adulto, que les permitió interpretar de una u otra manera las situaciones en las que se encontraron; por supuesto, a partir de las conceptualizaciones que tanto los adultos como los iguales establecieron en dicha actividad.

Entonces, la cultura, según Vygotski (2000), se internaliza en forma de sistemas neuropsíquicos sobre la base fisiológica del cerebro humano, el dinamismo neuronal superior de los seres humanos es una actividad nerviosa que internaliza significados sociales, acumulados en el patrimonio cultural de la humanidad y mediatizados por signos:

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero en el plano social, y luego en el psicológico. Inicialmente entre la gente como una categoría interpsicológica, y después dentro del niño como una ... intrapsicológica. Esto es igualmente cierto respecto a la formación de conceptos y desarrollo de la voluntad. [...] Funciona sin decir que la internalización transforma el proceso en sí mismo, ni cambia su estructura y funciones. Las relaciones sociales o las relaciones entre la gente subyacen genéticamente, a todas las funciones superiores y sus relaciones". (Vygotski, como se cita en Wertsch, 1999, p.36).

Es decir, las implicaciones sociales en las diferentes formas de funcionamiento interpsicológico probablemente van a dar lugar a distintos resultados intrapsicológicos, lo intra, no es espejo del funcionamiento interpsicológico, y la internalización de este transforma el proceso en sí mismo y modifica su estructura y sus funciones.

La internalización, se realiza en el transcurso del desarrollo del sujeto en sociedad, a partir de la actividad social del niño con los adultos, transmisores de la experiencia social. Las funciones superiores, o sea, la estructura de la percepción, la atención y la memoria voluntaria, los afectos superiores, el pensamiento, el

lenguaje, la resolución de problemas, así como la conducta, entre otras, adquieren formas diferentes en culturas y relaciones sociales históricamente distintas.

Las actividades mentales, que el infante realiza parecieran muy elementales; según Villuendas (1986), son producto, la mayoría de ellas, de una evolución histórica, pues “las creencias mágicas y rituales precedieron a esas posibles adquisiciones de razón, y los vestigios de tales confusiones se comprueban en los orígenes históricos de nuestra racionalidad” (p.19), lo que indica que su desarrollo depende del grado de civilización en que se adjudique su cultura. El niño no vuelve a pasar todas las etapas que marca la historia humana, pero las franquea mediante reacciones de conducta que se van adaptando a las situaciones actuales, siempre en la medida de sus posibilidades, que son las de su propia capacidad de delimitar las representaciones adecuadas de los objetos, al mismo tiempo va reconociendo sus condiciones de existencia.

Al igual que el pensamiento de la humanidad en la historia, el infante sigue una doble orientación:

1. Elaboración de un sistema que le permita identificar los objetos, compararlos, clasificarlos; conocerlos.
2. Determinar las relaciones cuya existencia es el signo o resultado; “explicarlos” (Villuendas, 1986, p.19).

Este proceso, aparenta poseer una dirección unívoca, pues se considera que todo ser humano se desarrolla en un ámbito social, y por ello, estos postulados teóricos carecen de valor, sin embargo, cobran vital importancia cuando son comparados y analizados con determinados casos, por ejemplo, los de aquellos sujetos cuyo desarrollo fue en el interior de un ambiente salvaje, o bien, inhumano.

Hace algunas décadas, una joven de nombre María Isabel Quaresma Dos Santos originaria de Portugal fue encontrada a los 9 años de edad encerrada en un gallinero en Tábua (Distrito de Coimbra, Portugal). Nació el 6 de Julio de 1970, en el seno de una familia numerosa, María Isabel no creció junto a sus tres hermanos mayores. Su madre Idalina Quaresma do Santos, quién padecía trastornos mentales no la

consideraba parte de la familia y la encerró a los pocos meses en un gallinero donde pasó toda su infancia. Hasta 1980 el caso saltó a los medios de comunicación debido a la denuncia a una mujer, María João de Oliveira Bichão, que trabajaba como radióloga en el hospital de Torres Vedras, pues intervino a través de unas religiosas y de los servicios sociales.

Cuando fueron a recoger a María Isabel Quaresma, encontraron a una niña que caminaba como gallina y se movía como ellas, jamás había caminado erguida y durante años se había alimentado de la misma comida que las gallinas lo que le produjo graves problemas de crecimiento.

A pesar de tener casi diez años, su edad cerebral se había estancado en los dos, no hablaba ni sabía comunicarse y solamente emitía cacareos. No tenía hábitos higiénicos. Su carácter era confuso y alternaba estallidos de cólera con episodios de reclusión interna en los que no prestaba el más mínimo interés a los estímulos exteriores.

La señora María João, llevó a la niña a distintos hospitales para que fuese estudiada y reconocida por los médicos, pero el caso no parecía interesar a alguien por lo que, las autoridades devolvieron la niña a su familia. Tras varias denuncias, la niña fue trasladada a una institución psiquiátrica de Lisboa, donde actualmente se encuentra. Los años que vivió sin estímulos afectivos mermaron tanto su capacidad mental que ninguna terapia ha tenido éxito y María Isabel continua estancada en los dos años de edad. A pesar de ello, ha conseguido aprender a caminar y mostrar algunas reacciones básicas como amor o miedo, según los últimos registros⁵ de su existencia.

Otro caso es el de John Sbunya quien fue criado por monos. En un pequeño pueblo de Uganda, a los 4 años de edad, John presenció como su padre asesinaba a su madre. Aterrorizado y temiendo por su vida, huyó a la selva, donde habría sido criado por una tropa de monos verdes hasta su descubrimiento en 1991. El día que

⁵ Véase Portafolio psicológico: Isabel Quaresma, a criançaselvagem portuguesa en <http://portfoliopsi12.blogspot.mx/2012/04/isabel-quaresma-crianca-selvagem.html>

lo encontraron, John se resistió a ser capturado, su familia adoptiva chilló y lanzó palos y piedras a los captores como si le arrebataran a uno de los suyos.

Desde entonces, John aprendió a hablar y a comportarse de manera social, comprende que aquel no era su mundo y se reconoce como parte de nuestra especie⁶.

Estos ejemplos, señalan la importancia de la cultura en la conformación del desarrollo, puesto que ésta muestra cómo utilizar instrumentos y ayudas externas para resolver problemas de la vida cotidiana, así como también enseña el conjunto de procedimientos necesarios para la producción y comunicación de estrategias para ese fin, y con ello impone creencias metacognitivas acerca de qué tipo de conocimiento es importante, por lo que las tareas con que la sociedad enfrenta al joven en cuanto ingresa al medio cultural, profesional y cívico de los adultos, es, sin lugar a dudas, un elemento importante en el enriquecimiento del pensamiento conceptual. Si el medio ambiente no le presenta al individuo nuevas ocupaciones, no tiene para con él exigencias diferentes, y no estimula su intelecto proveyendo finalidades distintas, su pensamiento no llega a alcanzar los estados superiores, o llega a ellos con retraso (Vygotski, como se cita en Bayo, 1988, p.35); sin embargo, el potencial del pensamiento humano continua en espera de aprender y por consiguiente trascender el marco de la propia cultura.

Asimismo, Luria (1974) señaló que para explicar las formas de la conciencia humana altamente complejas, se debería ir más allá del organismo humano, “debe buscarse los orígenes de la actividad consciente y del comportamiento (...) no en lo más hondo del cerebro humano o en las profundidades del espíritu”, sino en las condiciones externas de la vida; “uno debe buscar estos orígenes en los procesos externos de la vida social, en las formas sociales e históricas de la existencia humana” (como se cita en Wertsch, 1999, p.32). En otras palabras, el desarrollo de la actividad cognitiva esta imbricado al modo en que un sujeto interactúa con su medio, y los procesos que biológica y genéticamente es capaz de realizar según la

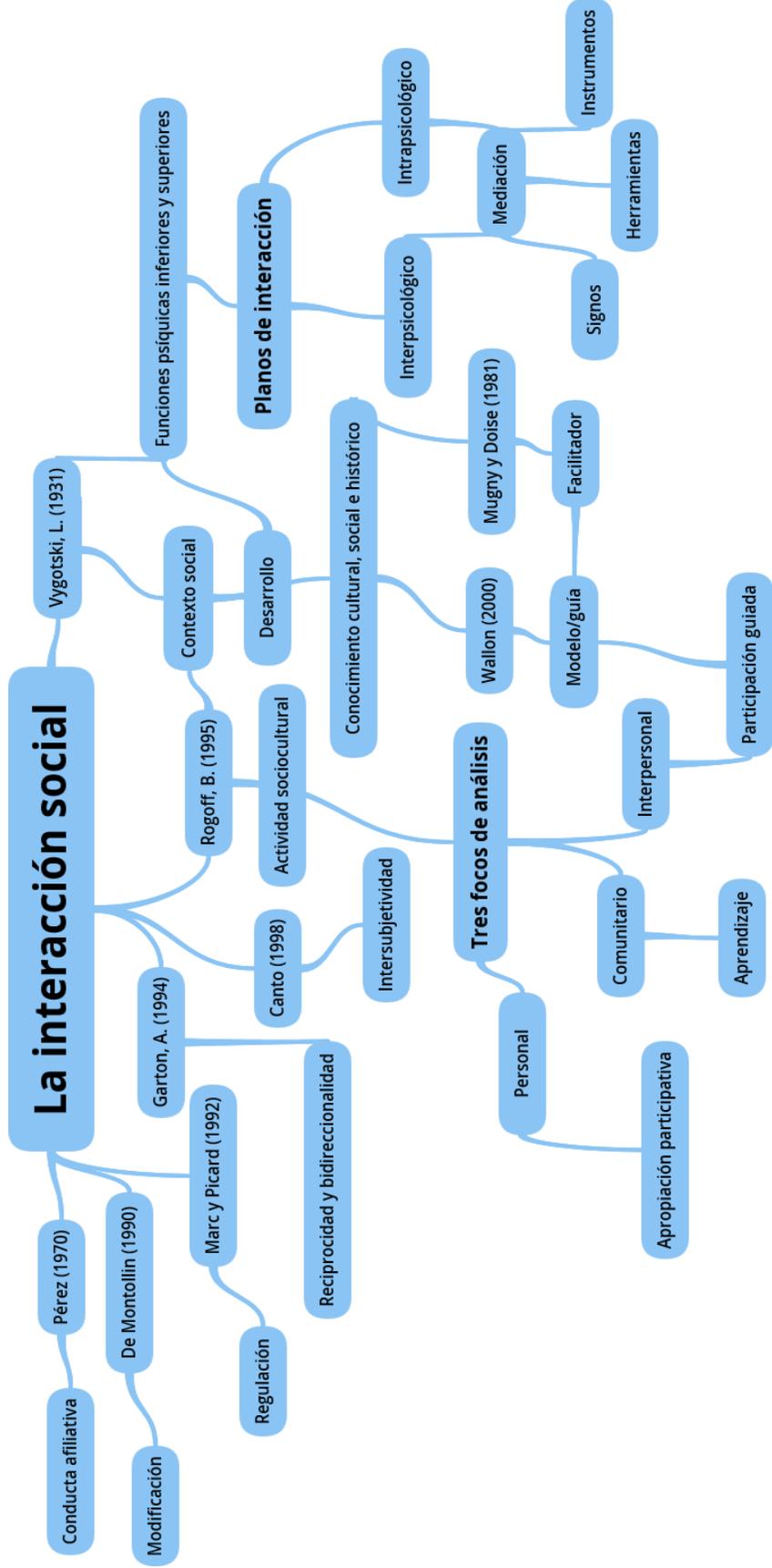
⁶ Véase Pérez, E. (2014) 9 casos reales de niños criados por animales y la espectacular historia del niño salvaje español en <http://lavozdelmuro.net/9-casos-reales-de-ninos-criados-por-animales-y-la-espectacular-historia-del-nino-salvaje-espanol>

experiencia obtenida en cuanto a la resolución de conflictos de un momento determinado con la ayuda de un sujeto cuyo estilo de pensamiento es superior (adulto), por lo que, este tipo de proceso al ser desarrollado en conjunto posibilita al sujeto y a toda sus estructura cognitiva, hacer uso de distintas actividades intelectuales, como lo es el uso de técnicas mnemonicas, que interpretan la información con la cual se resolvió el conflicto, y que en combinación con otras actividades, dará lugar a lo que se entiende como aprendizaje, que posteriormente, el sujeto utilizará para resolver una actividad con el mismo o mayor grado de dificultad; es decir, el progreso que caracteriza al desarrollo surge a partir de estas oportunidades para ampliar el conocimiento y las destrezas: “el desarrollo se construye sobre el aprendizaje y, al mismo tiempo, el aprendizaje está basado en el desarrollo” (Rogoff, 1993, p.196), y como lo declaró Vygotski (1966) el rasgo esencial del aprendizaje es que engendra el área del desarrollo, puesto que hace nacer, estimula y activa en el sujeto un grupo de procesos internos dentro del marco de las interrelaciones con otros, las cuales posteriormente seran absorbidas por el curso interno de las estructuras cognitivas y se conviertiran en adquisiciones internas en el individuo.

En el siguiente capitulo se explicará qué se entiende por interacción social y cómo a partir de ésta se logra establecer en el sujeto en dos planos distintos, el primero de modo interpsicológico: de manera externa, entre las personas; y el segundo, intrapsicológico: en el interior del propio sujeto; así como tambien los tres procesos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y propiamente el aprendizaje, los cuales definen el pensar y actuar del individuo en su comunidad.

Capítulo 2.

La interacción social: terreno de las actividades socioculturales



Capítulo 2. La interacción social: terreno de las actividades socioculturales

A partir de las investigaciones realizadas por uno de los más importantes teóricos de la perspectiva histórico cultural: L. Vygotski en las tres primeras décadas del siglo XX, surgieron dos meta paradigmas: el interaccionismo psicosocial por una parte (que aglutina el socio cognitivismo y el conductismo social) y el personalismo psicosocial por la otra (el cual está conformado por el interaccionismo simbólico, la psicología social humanista y la psicología social marxista); estos modelos explicativos, partieron de sus estudios y se interesaron por comprender la dimensión social del individuo y su actuar en la sociedad; es decir, la conformación de estas corrientes teóricas, se establecieron con el fin de responder dos importantes planteamientos; el primero, cómo los pensamientos, los sentimientos, los comportamientos de los individuos son influidos por la presencia real, imaginaria o implícita de otros individuos; y el segundo, la naturaleza de la relación individuo-*self*-sociedad⁷, los cuales señalan los papeles interrelacionados entre el sujeto y la sociedad.

Estos conceptos al ser articulados corresponden al denominado proceso interacción el cual, al serle añadido el vocablo latino social, indica su función en la sociedad y por ende, en el interior ser humano. En este apartado se aborda cómo es posible el alcance del desarrollo cognitivo en los seres humanos a partir de éste, así como también la aparición de tres focos de análisis e interconexión, los cuales corresponden a procesos personales (apropiación participativa) interpersonales (participación guiada) y comunitarios (aprendizaje); que dirigen el pensar y el actuar del individuo en sociedad, así como los dos planos en los que aparece la interacción, el a) plano interpsicológico: entre las personas y b) el intrapsicológico: en el interior del propio sujeto; por lo que desde los postulados teóricos de Canto (1998), Rogoff (1993) y por supuesto de Vygotski (2001) serán señalados estos procesos.

⁷Véase Canto, J. (1998) Dinámica de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos.

2.1 La interacción social

Slavin (1985) se preguntaba porque los humanos han tenido tanto éxito como especie aún de que no son ni tan fuertes como los tigres, ni tan grandes como los elefantes, ni tan rápidos como las gacelas; la respuesta que encontró fue que la razón no era únicamente la inteligencia que poseemos, pues con ella no sobreviviríamos por mucho tiempo en ambientes salvajes, sino que era por la capacidad de aplicar la inteligencia para cooperar con otros y alcanzar metas comunes (como se cita en Echeita; 1988, p.243). La respuesta prescrita por este autor, planteó que el ser humano desde su nacimiento además de estar junto a, interactúa con otros porque pertenece a una especie que depende de la interacción y cooperación.

Generalmente los seres humanos no crecen aislados, tienen oportunidades de interactuar con otros, por lo que a partir de la cultura y de otras convenciones sociales dominantes, los individuos tienen distintos grados de contacto social, ya sea de manera directa, por el ejemplo, de cara a cara, o bien de modo indirecto, esto es, por medio de agentes socializadores, como son la televisión, y los participantes ficticios, como las muñecas, ositos de peluche, etc. En resumen, este fenómeno es denominado interacción social, el cual puede ser visualizado como el vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento cultural, social e histórico.

Dentro de estas limitantes, Garton (1994) propuso que para establecer una interacción social, “son esenciales al menos dos personas que intercambian información”, por lo tanto, “implica algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre ellos” (p. 22); esta idea de interacción arrojó la constitución de una nueva terminología para designar su dimensión dinámica, por ejemplo, la ya reconocida y utilizada noción de *feedback*⁸ en el ámbito educativo.

⁸ Este término proviene de la cibernética y designa un proceso circular donde la respuesta de B se convierte en un estímulo para A.

Sin embargo, hablar de interacción social conlleva a considerar y hacer una revisión minuciosa de las diversas posturas y construcciones conceptuales ya existentes, pues se corre el riesgo de confundirlo o adjudicarlo a la influencia social, no obstante, se debe precisar que cuando hacemos referencia a esta última, se trata de la modificación de comportamientos y pensamientos a partir de la presencia del otro. Por ello, la interacción social será entendida como la propone De Montmollin, “en la medida en que la percepción del sujeto se modifica por la expectativa de la reciprocidad hay interacción social” (como se cita en Marc & Picard, 1992, p.14), es decir, el individuo, cuando interacciona con otros, tiene en su mente la representación de éstos como miembros pertenecientes a grupos y organizaciones, con normas, valores, costumbres, roles; por ende, la interacción no puede entenderse como la suma de las partes, sino como un proceso integrador y creador de nuevas pautas de comportamiento; para Canto (1998) la interacción “se construye intersubjetivamente, y tiene un lugar en un entorno cultural y en un entorno social” (p.31), por consiguiente, se da en un contexto social y psicológico, el cual tiene la capacidad de construir nuevas realidades en cada uno de los participantes; la interacción se produce en la medida en que este fenómeno implica la copresencia, y se presentará a partir de la presencia conjunta con los otros; en otras palabras, ésta tendrá lugar en el aquí y ahora, en el cara a cara, el único lugar donde se desarrolla la acción, “es el hábitat de la intencionalidad y la conciencia, es el territorio de los aspectos emocionales e inconscientes de la mente humana” (Collins, 2009, p.17).

En ese sentido, todo encuentro interpersonal supone interactuantes socialmente situados y caracterizados, pues se presenta en un contexto social. E. Marc y D. Picard (1992) señalaron que el ambiente social “imprime su marca aportando un conjunto de códigos, de normas y de modales que vuelven posible la comunicación y aseguran su regulación” (p. 16), esto indica que a partir del medio social en el que sujeto se sitúe su comportamiento será regulado y en consecuencia, cuando la sociedad se inserta en el individuo, éste ya tiene en él otra sociedad que le protege y, viceversa, cuando el individuo va a crear su sociedad ya hay otro individuo que la crea (Pérez, 1970), este acontecimiento puede entenderse como una conducta afiliativa, donde el individuo aislado se uniría con otros con base en la satisfacción

de sus necesidades, de modo que resultan interdependientes, así mismo, la diferencia radica en la respuesta aprobatoria o en la descalificación del otro; por esta razón, este fenómeno puede representarse como un proceso en espiral, dialéctico y dinámico.

Por otro lado, es menester identificar el contexto social en este proceso. Este puede entenderse como las instituciones, las cuales son una forma fundamental de organización social, la cual es definida como un conjunto estructurado de valores, de normas, de roles, de formas de conducta y de relación que regulan diferentes aspectos de la vida social, por ejemplo, la educación, la religión, las formas de alimentación (Rogoff, 1995); es este aspecto, la familia funge como el lugar de elaboración y aprendizaje de las dimensiones más significativas de la interacción: los contactos corporales, el lenguaje, la comunicación, las relaciones interpersonales.

En ella se instaura el proceso de socialización, donde se construyen los esquemas relacionales, los cuales funcionan como el punto base que influirá en las interacciones del sujeto en edad adulta.

Por ejemplo, la teoría de desarrollo de Vygotski (1931), parte de la premisa de que no se puede entender el desenvolvimiento individual sin hacer referencia al medio social -tanto institucional como interpersonal-, en el que el niño está inmerso; y a su vez subraya la canalización del pensamiento individual mediante instituciones sociales y tecnologías producidas sobre la historia social, como la escolarización, la capacidad de leer y escribir, o sea, el proceso de alfabetización, los sistemas matemáticos y las estrategias mnemotécnicas; ya que los infantes, según el autor, pueden disponer de estas soluciones sociales envolventes para el procesamiento cognitivo a través de la interacción con la gente más diestra que ellos (como se cita en Fernández, 1997, p.102); en pocas palabras, cada una de las interacciones sociales puede facilitar el desarrollo cognitivo, siempre y cuando se establezca con un sujetos más experimentados, de lo contrario se vería afectado este proceso, por ello, es recomendable que estos deban ser propulsores del nivel superior, es decir,

el sujeto –o sujetos- con los que se verifica la interacción deben poseer un estilo de comportamiento más constante, y más consciente.

Y esta imbricación de sujeto y sociedad puede explicar el modo en que el ser humano piensa y actúa, entendido como un proceso complejo y multidireccional; sin embargo, la mayoría de las investigaciones hasta ahora realizadas, señalan que la aparición de un facilitador o bien un modelo, introduce centraciones opuestas y ofrece al mismo tiempo al sujeto perturbado los elementos importantes para la reorganización cognoscitiva (Mugny y Doise como se cita en Del Caño, 2003, p.26). De acuerdo con Wallon (2000) el desarrollo cognitivo del sujeto “no consiste en una simple suma de progresiones que deben realizarse siempre en el mismo sentido”, por el contrario, “presenta manifestaciones anticipadas de una función debidas a una concurrencia de circunstancias y regresiones (...) de aspecto funcional que emergen formaciones nuevas de vida mental” (p. 86), por esta razón, toda actividad sociocultural que el sujeto establezca le posibilitara llegar a desarrollar sus funciones psicológicas elementales y por ende, las superiores: aprender.

Asimismo, Vygotski (1979), refirió que las propiedades de los procesos sociales no son simplemente transferidas al individuo, como podría pensarse; más bien, mantuvo que la apropiación del individuo de lo practicado en la interacción social conlleva una transformación activa; por consiguiente, su tesis es que el ser humano cuenta con funciones psíquicas inferiores o naturales y funciones psíquicas superiores que conforman el pensar del sujeto adulto (como se cita en Fernández, 1997). Explica el autor, que las primeras estructuras tratan de un todo psicológico natural, determinado por las singularidades biológicas, y las segundas funciones, las superiores, nacen durante el proceso del desarrollo cultural. Las últimas se distinguen por el hecho de que la fusión directa de estímulos y las reacciones en un solo conjunto se altera, entre el estímulo al que va dirigida la conducta y la reacción del sujeto, aparece un miembro intermedio, y toda la actividad se constituye en un acto mediado.

Debido a esa mediación se llegan a dominar los procesos del comportamiento, esto es, los procesos que antes eran naturales; tanto que lo que era social como lo que era interno pasa por un proceso de transformación, hasta convertirse en algo cualitativamente nuevo; “la comprensión del niño no es la acumulación de pensamientos o comportamientos sociales sino que implica la transformación cualitativa de las actividades sociales ajustadas a su creciente comprensión (...)” (como se cita en Fernández, 1997, p.104). Entonces, el desarrollo cognitivo descansa en la ampliación progresiva de los contextos en los que el sujeto se desenvuelve, no obstante, el contexto no es tanto una serie de estímulos que afectan a la persona como una red de relaciones entretrejida para dar forma a la estructura del significado, o bien, lo que el sujeto aprende, sino un espacio que permite la mutua inclusión de los individuos y del mundo social. Al respecto, Dewey (1916), expresó “todo individuo ha crecido, y debe crecer siempre, en un medio social. Sus respuestas se vuelven inteligentes o alcanzan su significado, simplemente porque vive y actúa en un medio de significados y valores aceptados” (como se cita en Rogoff, 1995, p.2), esta afirmación indica que una de las condiciones para que el desarrollo cognitivo se establezca como proceso es que tiene lugar por una reestructuración interior, que puede llevarse a cabo en condiciones diferentes; por lo que el papel de los otros, sean adultos, iguales o participantes ficticios, son de singular importancia, pues los adultos son promotores de nuevas situaciones, es decir, son en cierta medida facilitadores del desarrollo, modelos.

2.2 Los planos de la interacción social

Afirmar que los procesos psicológicos poseen un origen social significa que todas las funciones se forman y atraviesan por una fase social que proviene de la actividad que establece el sujeto con los objetos y en contacto con otros individuos; esta aseveración llevó a Vygotski (1979) a recalcar en la teoría de desarrollo con base en la cultura, lo siguiente:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el individual; primero entre personas

(interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (p. 94).

Lo que sugiere que las funciones superiores se pueden atribuir tanto a grupos como a individuos y que hay un vínculo inseparable entre los planos de funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico. Dichos procesos primero se observan en el plano social y existen sin alteraciones (la memoria colectiva, la atención conjunta, la opinión pública, etc.) y posteriormente son aprendidos, interiorizados por el sujeto. Por ejemplo, el término internalización o interiorización se concibe, según Martínez (1999) como la “reconstrucción de una operación interpsicológica en una operación intrapsicológica” (p. 23); sin embargo, estos procedimientos no deben entenderse como copias de los procesos sociales en que fueron suscitados, por el contrario, la internalización implica transformaciones y cambios en las estructuras y en las funciones que se internalizan, “la internalización sugiere una imagen en la cual procesos que una vez fueron llevados a cabo en un plano externo pasan a ser ejecutados fuera de la vista, en alguna clase de plano interno” (Wertsch, 1999, p.88). Dicho proceso no es automático, pues conlleva una serie de transformaciones graduales a lo largo del tiempo. En su distinción de la relación entre lo psíquico y lo social, Vygotski (2000) separa la división corriente entre lo interno y lo externo y lo aborda en su interrelación dialéctica.

Por lo que, un concepto medular en la teoría de Vygotski es la mediación, lo que es social no se convierte directamente en individual, sino que pasa por una herramienta psicológica, y este mediador es el signo, que es un medio de actividad interna que se orienta al dominio de uno mismo, es decir, que está orientado internamente (Vygotski, 1978, como se cita en Lacasa, 2001, p.123).

En la Figura 1, se propone un esquema a partir de estos supuestos teóricos, que ilustra cómo puede entenderse la importancia de la mediación cuyos soportes de

acción son el empleo de herramientas y signos para el desarrollo cognitivo del sujeto los cuales permiten establecer las funciones psíquicas superiores.



Figura1. En este esquema puede observarse la interdependencia entre los elementos que permiten la configuración de las funciones psíquicas superiores, según los supuestos teóricos de Vygotski expuestos en El desarrollo de los procesos psicológicos superiores publicado en 1979.

Los signos, según el autor son los estímulos y medios creados artificialmente y utilizados por el hombre para dirigir el propio comportamiento, los cuales se distinguen por su origen y función de autodomínio, puesto que forman parte de un sistema colectivo; que se diferencian de los instrumentos porque estos son los medios por los que la actividad humana externa se orienta al dominio de la naturaleza, los cuales son productos de la propia cultura (Vygotski, 1978, p.55) y las herramientas son aquellos artificios creados socialmente para facilitar estos procesos, también llamados h. culturales.

Por lo tanto, estas al ser facilitadores creados socialmente se encuentran en el plano de interacción interpsicológico y una vez interiorizados, los signos se establecen a partir de la constitución del plano intrapsicológico estimulando a su vez el desarrollo cognitivo.

2.3 Los tres focos de análisis de la interacción social

A principios de la década de los 90's del siglo XX B. Rogoff estableció que la acción individual y la actividad sociocultural están mutuamente enraizadas, antes de priorizar el papel de uno u otro, es menester reconocer que la función desempeñada por la herencia de un grupo social, la participación del sujeto en él y los esfuerzos individuales son fundamentales e inseparables (Rogoff, 1995), cada individuo al desarrollar algún tipo de habilidad, por ejemplo, la capacidad lectora, aprende a tener en cuenta las limitaciones y recursos presentes en su estructura genética, sus intereses, y la enseñanza de sus congéneres, que se enmarca con la tecnología generada por la historia social para producir códigos específicos.

La autora, explica que la interacción es una actividad sociocultural, la cual se compone de tres importantes procesos de desarrollo: los personales, los interpersonales y los comunitarios; cada uno configura un importante factor, el primero a lo que ella denomina apropiación participativa, el segundo a la participación guiada y el tercero, compone el aprendizaje (Rogoff, 1995, p.1). No obstante, estos también llamados focos de análisis son inseparables, pues se constituyen mutuamente y a partir de ellos las actividades son organizadas; desde que el individuo comienza a crecer toma parte en las actividades de su comunidad involucrándose con otros sujetos en procesos rutinarios o explícitos de colaboración, ya sea con o sin presencia de los otros en actividades socialmente estructuradas, cuyo resultado de la participación le preparan para su futura participación en situaciones semejantes. Al respecto, Wallon (2000) mencionó que

Si el hombre se ha situado siempre así mismo entre los objetos de su conocimiento, concediéndoles una existencia y una actividad de acuerdo con la imagen que tiene de los suyos, cómo no va a ser fuerte esa tentación en relación al niño, ser que proviene del hombre, que debe convertirse en su semejante y al que vigila y guía en su crecimiento, siendo frecuentemente difícil no atribuirle motivos o sentimientos complementarios a los suyos (p.13).

Cuando Wallon menciona el termino guía atribuye al adulto no solo el papel de facilitador social como se mencionaba anteriormente, sino que también incluye la restricción, la vigilancia o la canalización indirecta de las actividades en las que la gente participa, por ejemplo, la exclusión de los niños de algunas actividades de los adultos o el mensaje de que sólo se les permite participar en ciertas condiciones. La guía es, en resumen, la estructuración directa o indirecta de las posibilidades de participación y promueve una dirección específica para el desarrollo.

Esta función que menciona el autor sobre el guía, tiene que ver con lo que Rogoff establece como participación guiada en la cual propone centrar la atención en el sistema de compromisos interpersonales ligados a la implicación de actividades, en la promoción o restricción de actividades, conductas, etc., por esta razón es organizada en colaboración con los individuos y con los otros miembros de su grupo social, así como en el ajuste de los vínculos para los otros y sus propias actividades. Por lo tanto, “se basa en la intersubjetividad, donde los infantes comparten los centros de interés y los objetivos de compañeros más hábiles y con los iguales que los estimulan a explorar y superarse” (Rogoff, 1993, p. 31).

Este foco también es llamado plano interpersonal, ya que está constituido por acontecimientos y hechos de la vida cotidiana, porque en ellos están involucrados individuos comprometidos con otras personas y con acuerdos alcanzados en colaboración con ellos mismos y con otros. Incluye la interacción directa, así como la evitación de las actividades asignadas, facilitadas o limitadas por otros, estén o no en su presencia, y conozcan o no su existencia; por ejemplo, un niño que barre solo su jardín está participando en una actividad cultural, guiado por sus interacciones con su madre, los miembros de su familia y el jardinero, el botánico, instancias que ayudan al sujeto a llevar a cabo la tarea asignada y determinan los materiales y el enfoque que deben ser utilizados. En efecto, la participación guiada es el transcurso en el que las personas manejan sus propios roles y los de otros, y estructuran las situaciones en las que observan y participan en actividades culturales.

Las características de la participación guiada, refieren a los mecanismos de involucramiento mutuo entre los sujetos, que se comunican como colaboradores en una actividad cultural; este foco incluye no sólo la interacción cara a cara, sino también la cooperación conjunta; a su vez, enfatiza la actuación mutua entre los individuos y los otros miembros del grupo, que se comunican y coordinan su implicación, en tanto contribuyen en una actividad colectiva socialmente estructurada.

El segundo foco de análisis es la apropiación participativa, la cual es entendida como “un proceso por el cual los individuos transforman su comprensión y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación” (Rogoff, 1995, p.10). Es decir, por medio de la participación los individuos cambian, y se preparan para tomar parte en otras actividades semejantes. Al comprometerse con una actividad, participando en la construcción de su propio significado, las personas hacen necesariamente contribuciones continuas. Por lo que, también se reconoce como un plano personal.

El término de apropiación contrasta con el de internalización, pero en comparación con este, la apropiación no es algo estático que es transportado de lo exterior a lo interior, es un proceso de transformación y por ende, dinámico.

Por ello, el proceso refiere al cambio interno que resulta de la participación de una persona en una actividad, dado que comprende la puesta en marcha de esfuerzos creativos de comprensión y contribuye a la interacción social, que por su naturaleza supone la construcción de vínculos entre las muy diferentes formas de entender una situación. La comunicación y los esfuerzos compartidos se mezclan siempre en una negociación de significados entre los participantes para ampliar la comprensión común con el fin de adaptarse a las perspectivas nuevas que puedan surgir en la actividad sociocultural (Rogoff, 1995).

La apropiación participativa es desarrollo interno, continuo, mutuo, dinámico y activo, en tanto que las personas toman parte en acontecimientos futuros basándose en el grado de implicación que tuvieron en sucesos previos, pues, una vez que la

persona se involucra en un acontecimiento se transforma de tal manera que su aportación en futuros acontecimientos es necesariamente diferente. Por ello, el proceso es inherentemente creativo, las personas que buscan activamente el sentido del suceso, relacionan las situaciones entre sí para encontrar una solución efectiva.

El foco de análisis señalado como aprendizaje o bien, como un proceso comunitario, pese a que es un término polisémico, en una publicación de 1990 Barbara Rogoff, bajo el título *Apprenticeship in thinking :Cognitive development in social context* señala que “el progreso que caracteriza al desarrollo surge a partir de las oportunidades para ampliar el conocimiento y las destrezas”, en tanto que, “el desarrollo se construye sobre el aprendizaje y al mismo tiempo el aprendizaje está basado en el desarrollo” (Rogoff, 1993, p.196); esta afirmación da pauta a establecer que el aprendizaje es más que un proceso intrínseco basado en la ampliación del conocimiento y el desarrollo de habilidades y destrezas, puesto que conlleva la facultad social de trascender, puesto que se centra en un sistema de compromisos y acuerdos en el que las personas se integran en una actividad culturalmente organizada, por tanto, los llamados aprendices se convierten en participantes más responsables (Rogoff, 1995); por ejemplo, cuando existe un grupo con roles específicos, que puede estar compuesto por iguales, los cuales aún desarrollan sus destrezas y su capacidad de comprensión, y está orientado al logro de metas establecidas por el propio conjunto de individuos en relación con otros ajenos al grupo, actúan con los demás como fuente de recursos y desafíos mutuos en la exploración y ejecución de una actividad, así como por expertos que tienen experiencias variadas, ya que, en cada uno recae la responsabilidad de que la meta sea lograda.

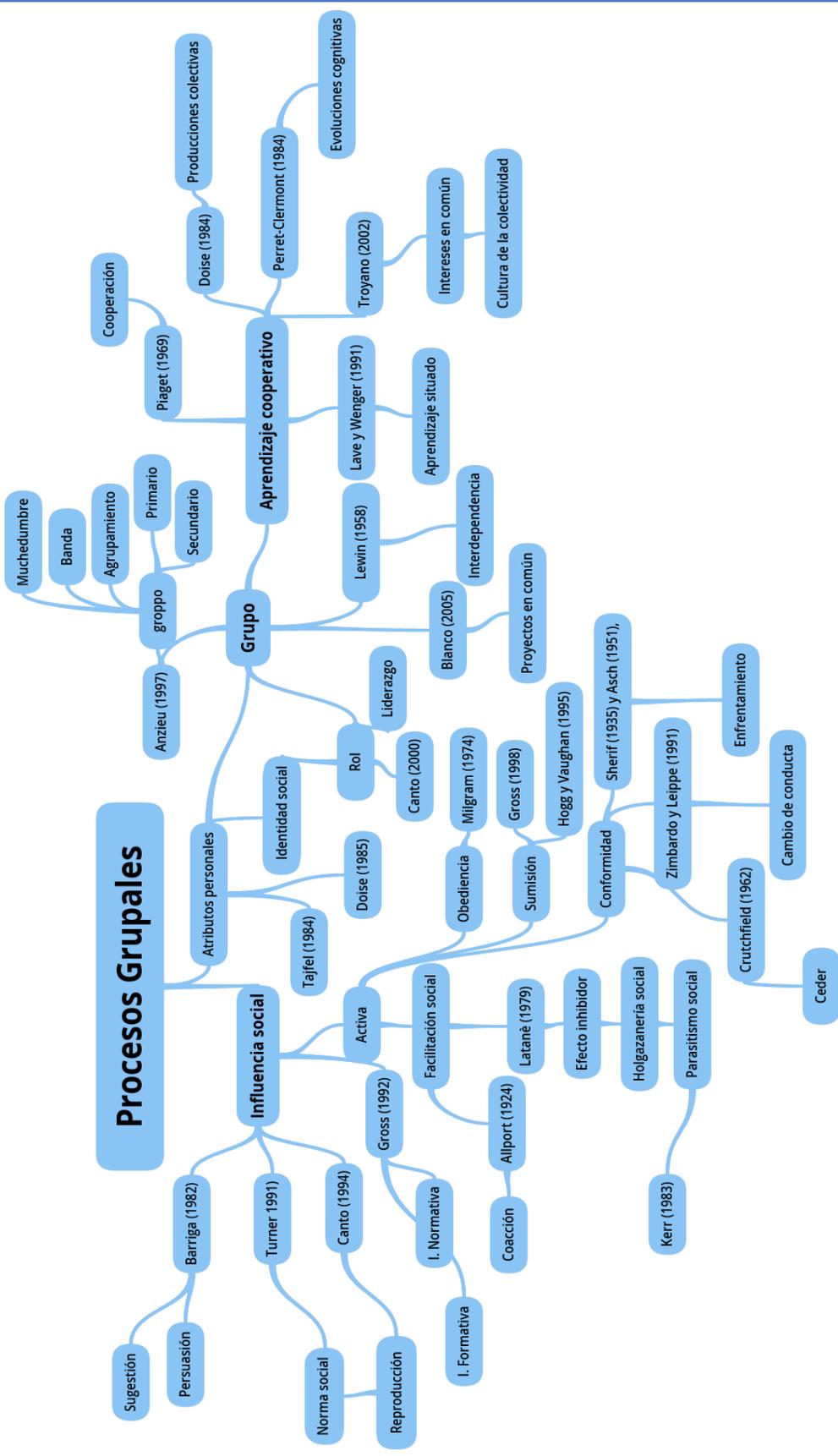
Este plano de análisis se articula con la concepción de Vygotski (1979) acerca del aprendizaje, pues se centra en el sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo; su interacción con otros sujetos: padres, familia, vecinos, profesor, compañeros, etc., y el uso que hace de los signos y herramientas que componen su entorno, logran así transformaciones psíquicas y físicas en él; entonces, el aprendizaje es una actividad social, y no sólo un proceso de realización individual;

es un acto de elaboración y reelaboración del conocimiento mediante el cual el sujeto interioriza y transforma los modos sociales de actuar, pensar y de interactuar según las normas y exigencias de su contexto sociocultural. Aquí radica la diferencia con respecto a los procesos de apropiación participativa y de participación guiada, no obstante, también se articula con ellos, y por consiguiente, los individuos, los grupos y las comunidades están en continua transformación, en tanto que juntos constituyen y son constituidos por la actividad sociocultural, es decir, la interacción social.

En el capítulo siguiente, se explicará el proceso de transformación de la interacción social en los procesos grupales, pues ya no solo se discute la conformación del desarrollo cognitivo en el individuo en relación a su comunidad, sino la complejidad que conlleva al sujeto tomar parte de un grupo, que más allá de etiquetarse, piensa, se identifica, se conforma, se enriquece, se manifiesta y actúa en él; expresa en su totalidad su ser social, y refleja los mecanismos utilizados en su aprendizaje.

Capítulo 3.

La interacción social en los procesos grupales



Capítulo 3. La interacción social en los procesos grupales

El ser humano pasa la mayor parte de su vida en grupo, porque los acontecimientos más importantes, aquellos que más recuerda e influyen en él, tienen lugar en la familia, con la pareja, los amigos, los compañeros de trabajo, etc. Menciona Canto (2002) que el grupo es tan indispensable al ser humano que, como ser social, su socialización depende de la influencia de los grupos en los que interviene y con los que la sociedad impregna a los individuos en sus actividades cotidianas (p. 15).

Sin embargo, esto no indica que haya un reconocimiento consciente de la función del grupo en el sujeto individual, pues como lo muestra su historia, el concepto objetivo de grupo ha surgido lentamente; la etimología del vocablo muestra que es un concepto reciente; en las lenguas antiguas no se han hallado registros o antecedente alguno de palabras referidas a la asociación de pocas personas, ya que los modelos sociales y las formas de socialización, los sistemas de valores, las ideologías, la organización de saberes culturales en las diversas disciplinas, impidieron durante un largo tiempo, que este concepto pudiera ser premeditado; el individuo ocupaba el lugar central y desde él no era posible pensar en la función del grupo, pues esta “noción es inexistente para la mayor parte de los sujetos, (...). Los fenómenos de grupo no son apreciados (...) todo se reduce a cuestiones personales” (AFAP como se cita en Anzieu, 1997, p.11), a relaciones interindividuales; esto es, el individuo no tiene conciencia, en general, de sus representaciones, por lo que al reconocerlas las entiende como enfrentamientos y tensiones entre los sujetos; no obstante, las investigaciones realizadas acerca de estos procesos demostró que se trata de un objeto de estudio compartido, y su conformación teórica fue construida por actores de diversas disciplinas y contextos, por ejemplo, la sociología, el psicoanálisis, y la psicología. La mayoría de ellas surgió por la necesidad de explicar los fenómenos sociales y encontrar vías para su control, esto es, identificarlo, recortarlo, exponerlo en su especificidad y esencia.

Por esta razón, en este capítulo se revisará la caracterización de los grupos sociales, así como la manifestación de las diversas conductas y comportamientos en el interior y exterior de los mismos, aspectos que conforman la intersubjetividad⁹ entre el individuo y su sociedad a partir de las premisas teóricas que establecieron Willem Doise (1985), Didier Anzieu (1997), Richard Gross (1998), Marta Souto (2000) y Jesús Canto (1994, 2000).

3.1 La influencia social: sumisión, obediencia y conformismo, en los procesos grupales

El significado inmediato de este vocablo refiere a la persona con poder o autoridad con cuya intervención se puede obtener una ventaja, favor o beneficio (RAE, 2014), o bien, es el poder de una persona o cosa para determinar o alterar la forma de pensar o de actuar de alguien; sobre esta misma idea, Marc y Picard (1992) señalaron que una de las primeras funciones de todo encuentro social es la definición de la situación que comporta dos aspectos, el primero una distribución de los roles y el segundo una representación de la acción, en una situación determinada, cada una reivindica una cierta identidad, “no obstante, no tiene el dominio exclusivo de esta identidad, puesto que está definida y determinada en parte por la identidad manifestada por los otros actores” (p. 108), es decir, que es mediada y definida por los otros, cada actor debe tener en cuenta al otro al actuar para satisfacer sus propios impulsos, ya que cada uno sirve en su acción como estímulo para la respuesta del otro. Ésta afirmación, tiene características afines al planteamiento que realiza Gross (1998),¹⁰ acerca de la influencia social; quien establece que “la mayor parte de la conducta humana, sólo puede comprenderse de manera apropiada si se considera

⁹ Para Schutz, lo intersubjetivo; es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana (como se cita en Hernández, Y. y Galindo R., 2007, p.234)

¹⁰ En ella demuestra los diferentes tipos de influencia social y las categoriza según las conductas y comportamientos que presentan los sujetos a partir de una serie de investigaciones experimentales y ejemplifica con fenómenos cotidianos cada uno de estos; por ejemplo, cuando tratamos de manipular las impresiones que otras personas tienen acerca de uno a través del manejo de impresiones y los intentos deliberados por cambiar las actitudes de las personas a través de la comunicación persuasiva, éstas representan formas de influencia.

que tiene una naturaleza social” (p.449), es decir, si está ligada de forma directa o indirecta con la conducta de los otros y recibe influencia de ésta.

Por otra parte, Canto (1994) indicó que la influencia se trata de la reproducción de las normas sociales a través de la imitación, donde la construcción social de la persona es mediante la sugestión, la cual posibilita la imposición no consciente de los mecanismos y contenidos impuestos por las instituciones sociales, así como la conducta colectiva produce una transformación en el comportamiento individual con base en la influencia de las masas que producen en el individuo (p. 20). Estudios realizados en torno a los fenómenos que produce la influencia social en procesos grupales son señalados por Barriga (1982), en los que destacan las situaciones de sugestión (susceptibilidad, sugestionalidad, contagio conductual, facilitación social), las de persuasión, (se habla de persuasión cuando se hace referencia a la actividad de intentar modificar las actitudes de otras personas mediante interacción simbólica), de adoctrinamiento y “lavados de cerebro”, de discusión en grupo y toma de decisiones, de obediencia (como las mostradas a partir de los experimentos de Milgram en 1974) y de conformidad de Asch en 1951 (como se cita en Canto,1994, p.22-23).

Por otro lado, para Turner (1991) la influencia se relaciona con los procesos en los cuales las personas concuerdan o no acerca de la conducta, forma, mantenimiento o cambio de las normas sociales y las condiciones sociales que dan lugar a tales normas y los efectos de las mismas (como se cita en Gross, 1998, p.449); por consiguiente, un rasgo común en la influencia social es el concepto de norma social, o bien, la modalidad de la normalización; para este autor, se trata de una forma generalmente aceptada de pensar, sentir o comportarse que está avalada por los otros, o es la esperada porque se le percibe como correcta o apropiada. Es decir, es una regla, un valor o un estándar que comparten los miembros de un grupo social, y que dicta las actitudes y conductas apropiadas, esperadas y deseables en cuestiones relevantes para la sustentabilidad del grupo (p.449).

Si bien, la norma social enmarca los comportamientos deseables que se espera presente cada sujeto, las conductas dependerán del tipo de influencia reciba. La

modalidad de normalización, refiere para Canto (1994), al conjunto de expectativas sostenida por los miembros de un grupo concerniente a cómo un sujeto se ha de comportar; desde los estudios de Moscovici (1981), este proceso es un mecanismo evitador de conflictos, pues la norma representa un estado de adaptación al sistema y un equilibrio con el medio social. Por ello la influencia se ha definido como un proceso interactivo en el que intervienen grupos e individuos que en consecuencia se produce una transformación de la relación del sujeto con el mundo exterior o un cambio en la percepción del entorno.

Las investigaciones que recupera Gross (1998) señalan que se establecen dos tipos de influencia mientras los individuos interaccionan: la normativa y la informativa. En ambas se suscitan tres tipos de fenómenos comportamentales: la sumisión, la obediencia y la conformidad; por ejemplo, quien influye intenta cambiar los pensamientos, sentimientos o conducta de otra persona en una forma particular, a saber, trata de lograr que se someta a los intentos de su influencia. Por otro lado en el contexto de la obediencia, las personas se someten a las órdenes de alguien a quien perciben como figura de autoridad; sin embargo, la sumisión también se utiliza para denotar un tipo de conformidad en el que las personas cambian sus conductas mientras están bajo vigilancia, y después de ésta, regresan a sus actitudes reales estando lejos del grupo.

Y la informativa, se establece cuando la sumisión se contrasta con la internalización en el cual las personas se convierten en las actitudes del grupo, se apropian de aquellas que expresan en el grupo y continúan representándolas fuera de la situación grupal.

Menciona Gross (1998), que la sumisión también ocurre cuando una persona hace aquello que otro sujeto le pide hacer, esto es, una petición directa (p. 500). Por ejemplo, Hogg y Vaughan (1995) consideran que los intentos por obtener la sumisión a través de peticiones directas son la forma más común de influencia social¹¹.

¹¹Estos postulados han dado lugar a la creación de estrategias de influencia social en situaciones de venta, Cialdini (1988) encontró las siguientes, la estrategia de norma de reciprocidad (dar una muestra gratis puede hacer que el cliente se sienta obligado a comprar), la táctica del pie en la puerta (lograr

Estas modalidades de influencia pertenecen a la influencia social activa, así como también la facilitación social, la cual se presenta cuando los participantes de alguna actividad tienen un mejor desempeño si pueden verse trabajar con otros. Según G. Allport (1924), la facilitación tiene el efecto de coacción. Y ésta también puede encontrarse cuando el individuo desempeña una tarea frente a un público sin que este último realice lo que el individuo hace, por lo que se denomina efecto del público; ambos efectos se caracterizan por motivar e impulsar el desempeño de los sujetos. Sin embargo, la presencia de otros también puede tener un efecto inhibitorio. En las primeras demostraciones realizadas por Latané (1979), cuyos experimentos trataban de actos físicos donde los sujetos gritaban y aplaudían, de manera individual o en grupos, el resultado obtenido fue que la intensidad de la respuesta declinó a medida que se añadieron miembros al grupo (como se cita en Gross, 1998, p.502); este efecto fue nombrado holgazanería social, la cual puede definirse como la tendencia de los individuos a trabajar con menor intensidad en una tarea, cuando creen que otras personas también trabajan en ella y que el propio esfuerzo se combinará con el de los otros miembros del grupo.

De este mismo concepto se desprende el parasitismo social, que según Kerr (1983) ocurre cuando cada sujeto percibe que existe una alta probabilidad de que algún otro miembro del grupo resuelva el problema en cuestión de modo que los beneficios del desempeño de dicha persona irán a todos los miembros (como se cita en Gross, 1998, p.502), en esta relación se encuentra el efecto del incauto, el cual se caracteriza por esperar que en una actividad los otros miembros del grupo se vuelvan parásitos, y por ende, se pueda responder mediante la holgazanería en un esfuerzo por igualar esa situación injusta¹².

que alguien esté de acuerdo con una pequeña petición hace que este más dispuesto a someterse a una petición mayor), el congraciamiento (concordar con los demás y mostrar en otras formas qué tan similar se es con ellos, de tal manera que el otro sienta agrado por uno), la prueba social (mostrar que un producto o servicio es bueno) y el aumento de la deseabilidad de un producto (enfaticar su valor de escasez o su naturaleza prohibida) (como se cita en Gross, 1998, p.500).

¹²Este tipo de efectos, tienen relación con lo que Gross señala como conducta antisocial, la cual tiene el efecto de dañar a otra persona, o bien, a sí mismo, y se relaciona con las conductas agresivas, originando la teoría de la desindividuación, según Ronson (2015), estas teorías sugieren que se trata

Este tipo de comportamiento, conduce al término de conformidad, el cual es definido por Crutchfield (1962) como la acción de ceder ante las presiones del grupo, para Mann (1969) su esencia consiste en ceder ante las pretensiones del grupo, que puede asumir formas diferentes y basarse en motivos diferentes de la presión del grupo y para Zimbardo y Leippe (1991), es un cambio en la creencia o en la conducta en respuesta a la presión real o imaginaria del grupo, cuando no existe una petición directa de obediencia al grupo ni se da ninguna razón que justifique el cambio conductual (como se cita en Gross, 1998, p.503); no obstante, estas definiciones fueron discutidas por dos importantes psicólogos sociales, Sherif (1935) y Asch (1951), a través de variados experimentos, dedujeron que existe cierta disposición a la conformidad, pues estos estudios consistieron en la debilidad del individuo ante el grupo; en términos generales se entiende como el enfrentamiento del sujeto solitario contra una mayoría, por ejemplo, el hecho de que una persona modifique sus sentimientos, opiniones y conductas en dirección a la posición sostenida por el grupo mayoritario, como resultado de la presión física o simbólica ejercida por el líder del grupo o el líder propio.

Por ello Moscovici (1981) discutió esta afirmación, ya que, “toda influencia social satisface la necesidad de adaptación al status en beneficio de la uniformidad y estabilidad” (p. 25), hipótesis que lanzó en 1981 a través del Modelo funcionalista en el que considera que el comportamiento del individuo o del grupo tiene por función asegurar su inserción en el ambiente social, por lo que es necesario en ocasiones “el cambio normativo para adaptarse a las circunstancias cambiantes”, y pasar de una influencia normativa, que puede entenderse como la necesidad de aceptación por parte de otras personas y causar una impresión favorable; a una informativa, que es la necesidad de estar en lo correcto, y de tener una percepción precisa de la realidad; y viceversa.

de un estado psicológico de autoevaluación reducida, lo que da lugar a un comportamiento antinormativo y desinhibido, por lo que intenta encontrar una explicación para diversos comportamientos colectivos como los disturbios, los linchamientos, etc.

Entonces, una característica importante de la conformidad es que se recibe la influencia del grupo, porque los miembros perciben cierto grado de pertenencia, por eso sus normas constituyen un estándar pertinente para las propias actitudes y la conducta.

El estándar al que se hace referencia, comprende el fenómeno de la obediencia, que al igual que la conformidad implican la renuncia de la responsabilidad personal, a causa de la presión social de las mayorías personificada por una figura de autoridad, los cuales son considerados como formas extremas de control social; puesto que, la obediencia se produce cuando un sujeto o un grupo modifica su comportamiento a fin de someterse a las órdenes de una persona en una posición superior, de autoridad, donde la influencia se torna de modo unidireccional¹³.

Respecto a ello, Milgram (1974) encontró que el proceso de socialización establece como normal y correcto obedecer a la autoridad; desde la propia relación con los padres hasta las relaciones laborales; puesto que la obediencia es inculcada a la población desde temprana edad como medio adaptativo, de reconocimiento y aceptación social (como se cita en Canto, 1994, p.30), por lo que se considera un hábito sujeto a las reglas prescriptivas de la conducta en una sociedad compleja.

No obstante, es posible disminuir el nivel de obediencia, así como la ruptura del acuerdo de la autoridad a través del apoyo social, señaló Milgram (1974), puesto que el individuo que integra un grupo puede crecer en él como agente autónomo; lo cual

¹³ Milgram (1974) realizó una serie de experimentos que evidenciaron el poder de la influencia social de la mayoría y de la autoridad; asimismo demostró el modo en que las fuentes de influencia pueden alterar el comportamiento humano; por lo que indicó que la obediencia es un rasgo básico de la interacción humana, y por ende, existen efectos nocivos según el tipo de obediencia. La conclusión a la que llegó, es que cualquier sujeto tiene las posibilidades de obedecer a una autoridad que se presenta como legítima, independientemente de sus rasgos de personalidad, castigando de forma desmesurada a individuos inocentes. A partir de los resultados de estas investigaciones, el autor diferenció dos estados psicológicos para explicar por qué los sujetos obedecen. El primero, es el estado de autonomía, en él el sujeto se siente responsable de sus actos y utiliza su propia conciencia como guía de comportamiento que se supone correcto y adecuado. El segundo, es el estado agente, que se suscita cuando un individuo se encuentra en un estado donde considera que forma parte de una estructura jerárquica, y sostiene que las autoridades son las responsables de sus actos y utiliza las órdenes de las autoridades como guía de acción correcta, lo que indica que la obediencia aumenta si la autoridad es legítima.

posibilita su desarrollo, su reconocimiento y con ello, puede priorizar sus alcances en colaboración con su comunidad, a partir de considerar el contexto sociocultural, como elemento clave.

Hasta aquí se establecieron las diversas manifestaciones de la influencia social, que es uno de los elementos o componentes que permite el establecimiento y la dinamización de un grupo; sin embargo, es preciso señalar los procesos psicosociológicos que tienen lugar cuando el individuo intenta pertenecer a un grupo específico, esto es, desde qué mecanismo se vale para interactuar con otros con la finalidad de que su personalidad como sujeto social y colectivo se conforme.

Estos fenómenos fueron estudiados por H. Tajfel (1984), con el propósito de entender los procesos por los cuales se forman y emergen los grupos los cuales consistieron en la realización de una serie de experiencias acerca de la sobreestimación de juicios perceptivos, cuyas conclusiones señalan que las relaciones entre los individuos son a partir de la identificación de atributos compartidos con los otros sujetos, la cual se basa en la percepción de las llamadas también pertenencias categoriales, como también señaló W. Doise (1985); esto es, aquellas características que el sujeto identifique y perciba como propias las reconozca en los otros, mismas que le harán diferenciarse y distinguirse. Este proceso dará origen a la reproducción del estereotipo social, el cual existe cuando varios miembros de un grupo acentúan las diferencias que existen entre los miembros de su grupo y los miembros de otro, acentuando así las semejanzas entre ellos (Doise, 1985, p.310). A este efecto, se le reconoce como acentuación de las semejanzas y diferencias entre grupos, que da lugar a la categorización, el cual es entendido como los procesos psicológicos que tienden a ordenar el entorno en términos de categorías, por ejemplo, grupos de personas, de objetos, de acontecimientos; que resultan equivalentes con respecto a las acciones, intenciones o sistemas de creencias de un individuo (Tajfel, 1984, p.291) de manera que las características por las cuales se crea ese orden son reconocidas como pertenencias categoriales, estas tienen un papel decisivo y fundamental ya que intervienen en gran parte de la definición que de sí mismo hace cada individuo. Los individuos

“comparan las ventajas y los inconvenientes de sus categorías de pertenencia con las otras categorías e intentan mejorar el status respectivo de sus categorías de pertenencia” (Doise, 1985, p.323).

Durante este proceso los sujetos generan su identidad social, que es el autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social junto con el significado valorativo y emocional que él mismo le da a esa misma pertenencia, por lo tanto, explicó Tajfel (1984), la categorización social puede considerarse como un sistema de orientación que ayuda a crear y definir el puesto del individuo en la sociedad, esto es su identidad, y como señaló Berger (1966) cada sociedad contiene un repertorio de identidades que es parte del conocimiento objetivo de sus miembros (como se cita en Tajfel, 1984, p.293), puesto que el individuo se da cuenta de sí mismo en la sociedad, allí reconoce su identidad en términos definidos y estas definiciones se convierten en realidad en la medida en que el individuo vive y se desarrolla en ella. Por lo que su identidad depende en gran medida del grado de pertenencia y permanencia que tenga en el grupo, la cual estribará en los procesos de comparación social, los cuales tienden a evaluar sus opiniones y sus capacidades comparándolas con las de otros.

Aspecto que tiene que ver con las representaciones sociales, las cuales tienen funciones identitarias puesto que estas permiten definir la identidad y salvaguardar la especificidad de los grupos, lo cual constituye la identidad colectiva de los individuos, por otra parte, al ubicar a los individuos y grupos en un campo social permiten la elaboración de una identidad social y personal compatible con sistemas de normas y valores social e históricamente determinados, ya que ocupan un lugar primordial en el proceso de comparación social. Referirse a que las representaciones definen la identidad de un grupo es señalar que estas cumplen un papel importante en el control social que ejerce la colectividad sobre cada uno de los integrantes, en particular en los procesos de socialización; así pues la representación social funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, además de que determina sus comportamientos o sus prácticas; por lo tanto, es una guía para la acción, el cual establece un conjunto de anticipaciones y expectativas (Doise, 2005, p.14);

asimismo permite al individuo dar sentido a sus conductas y entender la realidad a través de su propio sistema de referencias, y por consiguiente, adaptarse y definirse un lugar en él.

3.2 El concepto de grupo, algunas nociones y sus manifestaciones

Al rastrear la genealogía del concepto, explica Souto (2000), algunos teóricos han encontrado tres momentos epistémicos en la constitución del conocimiento de los grupos, el primero considera al grupo como un todo, que es más que la suma de las partes¹⁴, puesto que fue analizado como “una célula en el organismo social, dentro de unidades sociales más amplias, entonces las sociedades fueron vistas como grupos, y ellos como componentes de aquéllas” (p.39). Éste también es reconocido como la psicología de masas, a él corresponden la teoría de Lewin (1949) y las teorías psicosociológicas de los roles, del liderazgo, de la comunicación, de la cohesión¹⁵, etc.

Más tarde, el interés principal fue definir al grupo desde su interior, porque dentro de él los individuos interactúan de manera que pueden ser observados, y allí se podría explicar lo social desde lo individual, “toda psicología individual es también social” (Freud, como se cita en Souto, 2000, p.40) por ello se intentó conceptualizar la estructura, las invariantes del grupo, las organizaciones grupales y las

¹⁴Lewin en oposición a la creencia de Allport, consideraba que el todo es más que la suma de las partes, ya que tiene diferentes propiedades. Entonces, el enunciado debiera ser: “El todo es diferente de la suma de sus partes. Además, la psicología reconoce hoy que existen, a manera de metáfora, todos con distintos grados de unidad dinámica: por un lado, agregados de objetos independientes; otros, cuyo grado de unidad es muy pequeño; otros, de un grado medio de unidad; otros, con un grado muy elevado de unidad; finalmente, en el otro extremo, todos de tal grado de unidad que resulta inadecuado hablar de partes” (Lewin, 1978, p. 142).

¹⁵En 1949, Lewin, establece la “Teoría del campo”, en la cual a partir del análisis conceptual de la naturaleza de los fenómenos que habían sido estudiados por sus congéneres, donde tales denominaciones habían sido elaboradas en ambientes ficticios; propone que todo científico debe ocuparse del espacio vital del individuo, pues toda conducta se concibe como un cambio de cierto estado de un campo en una unidad de tiempo dada; puesto que al modificar un ambiente la conducta también lo hará; así pues, el espacio vital, es un ambiente psicológico tal como existe para la persona, es decir, sin alteraciones.

organizaciones que determinan los movimientos grupales; a este período se le denominó psicología de las actitudes, y a él pertenecen las distintas teorías del psicoanálisis de grupos y las teorías psicossociológicas de la posguerra. Y en el tercer momento, se produjeron redes transdisciplinarias, las cuales al articularse dan como resultado lo que se conoce como psicología de los grupos, en él se estudian las interacciones, percepciones, representaciones mutuas y plantea la representación del grupo, dando así una definición de lo grupal desde la intersubjetividad.

De acuerdo con Anzieu (1997), el origen del vocablo de grupo tiene dos sentidos, el primero del italiano *grosso* el cual significa nudo, y el segundo, según los lingüistas se deriva del germano occidental *kruppa* que se entiende como mesa redonda, por lo que al parecer *groupe* y *croupe* (grupa) se originaron en la idea de círculo (p. 10). El sentido primero, explica el autor, poco a poco se reproduce en grupo, hasta connotar el grado de cohesión entre los miembros. En cuanto a círculo, comenzó a utilizarse en el francés moderno para designar una reunión de personas o un círculo de gente, aproximadamente en el siglo XVI.

Algunas puntualizaciones teóricas más recientes sobre este término son las siguientes, para Lewin (1958) se trata de una totalidad con interdependencia de los miembros que la conforman (como se cita en Leiva, 2006), Scherezer (1983) mencionó que “es el lugar de articulación de representaciones” (como se cita en Souto, 2000, p.45), y Sartre (1960) indicó que es una totalización en curso, “el grupo es libertad colectiva y reciprocidad, por lo que la organización, es la forma serial interiorizada por el grupo” (como se cita en Badiou, 2008, p.3); desde el punto de vista de la psicología, según Turner (1990), se define como aquel que es “significativo para los miembros que lo forman, al que se remiten subjetivamente para la comparación social y para la adquisición de normas y valores, al que aceptan pertenecer personalmente y que influye sobre sus actitudes y comportamiento” (como se cita en Canto, 2000, p.26), lo cual indica que se trata de un sistema social abierto, el cual recibe el impacto de sus individuos, de las interacciones que tienen lugar en su seno, de las relaciones intergrupales y de la organización de la que puede formar parte, puesto que toma su sentido porque existen otros a su alrededor, y se

percibe con características comunes o un destino común por que otros grupos están presentes en el medio ambiente.

En un análisis realizado por Blanco (2005) señaló que los grupos, desde la teoría grupal tradicionalista, siempre han tenido una doble función, la de satisfacer necesidades emocionales (en unos grupos más que en otros) y la de ayudar a sus miembros a conseguir los objetivos que se han marcado, o la de imponerles los que han decidido la mayoría, las personas de más estatus o el propio líder (p.33); por lo tanto se trata de un sistema abierto que mantiene relaciones permanentes con el exterior y está formado a su vez, por subsistemas internos en interrelación e interdependencia continua, es decir, se crean formaciones grupales, aquello que el grupo crea en su funcionamiento.

Según Lewin (1958) las características de un grupo son las siguientes:

1. Es una estructura que surge de la interacción de los individuos. El análisis de la situación grupal debe considerarse, por tanto, como un todo con vida propia. De la comprensión de este todo podrá surgir el conocimiento de los aspectos particulares de la vida y el grupo y sus componentes.
2. Es un ente dinámico y cambiante, pues sus elementos están en continuo movimiento. La base es la interacción social. Los múltiples fenómenos que se producen en la vida del grupo, como la atracción, la repulsión, la tensión, la compulsión, etc., entre los miembros, modifican constantemente las relaciones mutuas y hacen que el grupo vaya pasando de unas etapas a otras. Estas fuerzas o corrientes constituyen el aspecto dinámico de los grupos, que se diferencia de los aspectos estáticos, como lo son el medio físico, el nombre, los fines, la constitución, etc. que pueden condicionar la dinámica del grupo, pero no son los determinantes de su movimiento.
3. El grupo y su ambiente constituyen un campo social dinámico cuyos elementos principales son: los miembros, los subgrupos, los canales de comunicación y las barreras. Al modificar uno de estos elementos se puede modificar la estructura del conjunto. De aquí se deduce que el comportamiento

de un individuo está determinado por la estructura presente del grupo (p.151-152).

Puede notarse en estas características el señalamiento del carácter dinámico del término grupo¹⁶, por esta razón se habla de un objeto inacabado, de una serie de acontecimientos, “en los cuales hay inscripciones múltiples, acontecimientos que se cruzan y de lo cual no es posible dar cuenta de forma total” (Souto, 2000, p.47), y como menciona Tajfel (1984) este término denota una actividad cognitiva que es significativa para el individuo en un momento determinado (p.291). Por ello, los hechos del grupo se diferencian de los sociales, porque la multiplicidad de los individuos es en primera instancia, una pluralidad de sujetos que están presentes todos juntos, es decir, la copresencia ocasiona efectos específicos.

Como afirmó Anzieu (1997), una reunión o un grupo de individuos puede adoptar diferentes formas y nombres, de modo que resulta difícil establecer diferencias entre una y otra; no obstante, propuso cinco categorías fundamentales que permiten distinguirlas:

La muchedumbre. Es la primer categoría, y según el autor, se presenta cuando los individuos se hallan reunidos en gran número, pueden ser centenares e incluso miles, en el mismo lugar, sin haber tratado explícitamente reunirse, donde cada uno intenta satisfacer al mismo tiempo una motivación individual similar; por ejemplo, viajar por cuenta propia y encontrarse con otros viajeros que esperan en el andén de la estación; esto, a su vez se conoce como aglomeración, cohorte, agolpamiento, concentración, concierto, concurso, horda, peregrinación, tumulto. Las motivaciones, pueden ser igualmente negativas, todos se reúnen allí por la misma coacción, de

¹⁶Por ello es preciso diferenciar a grandes rasgos dos conceptos que se relacionan al término grupo: lo grupal y la grupalidad, puesto que se corre el riesgo de confundirlos. Se habla de lo grupal como un espacio de transición, de intersubjetividad entre el grupo interno y el externo; como una vinculación de lo social y lo individual, según De Brassi, (1990) se expresan las diversas formas en que las subjetividades son conformadas, de los grupos donde circulan y se vehiculizan, sin quedar apresadas ni reducidas a tales formaciones grupales.

Y la grupalidad es entendida como el instituyente del grupo, sustentada por fantasías inconscientes, acuerdos ideológicos y luchas de poder, lo específico del acontecer grupal, o como aquello que se trata de construir alrededor de la red de relaciones que se establecen en un conjunto de personas (Souto, 2000, p.46).

modo que esta categoría se desarrolla en un estado psicológico propio, el cual se caracteriza por la pasividad de las personas reunidas hacia todo lo que no sea la satisfacción inmediata de su motivación principal e individual, hay ausencia o bajo nivel de los contactos sociales y de las relaciones interhumanas, también se suscita contagio de las emociones y se da una rápida propagación en el conjunto de una agitación surgida en un punto (por ejemplo, la risa), por lo que el estímulo latente producido por la presencia de los demás en dosis masiva, puede estallar en forma de acciones colectivas pasajeras, marcadas por la violencia o el entusiasmo, o por el contrario, pueden introducir una apatía colectiva impermeable a casi todas las intervenciones (Anzieu,1997, p.17).

Asimismo, se han distinguido otros tipos de muchedumbre, la convencional y la espontánea. La primera consiste en que las personas se reúnen a una hora y en lugar conocido o convenido; por ejemplo, una asamblea, una manifestación, una huelga. Y la espontánea, es cuando la reunión es por accidente, cuyas reacciones son imprevisibles y fácilmente peligrosas, puesto que no hay al principio ni conductor, ni organización, ni reglas. Debido a ello, es conveniente emplear este término para toda reunión espontánea o convencional de un gran número de personas, y diferenciarla de la palabra masa, que refiere a un número mayor de individuos que no están físicamente juntos, por ejemplo, quienes siguen la moda, la opinión pública, los lectores de un diario, los aficionados a la música, etc.

La segunda categoría es la banda, la cual se presenta cuando los individuos se reúnen voluntariamente, por el placer de estar juntos, por la búsqueda de lo semejante, o por la similitud existente entre ellos, esto es “buscar en los congéneres, modos de pensar y sentir auténticos a los propios, sin ser necesariamente conscientes de ello” (Anzieu, 1997, p.18); que en consecuencia, la copresencia de varias personalidades análogas a la propia, permite abandonarse a ser uno mismo sin coacciones ni remordimientos y justifica el ser como se es; pues, la banda ofrece a sus miembros la seguridad y el soporte afectivo del cual carecen, por ello, esta clase es más reconocida en niños, adolescentes, o delincuentes, y por consiguiente, da lugar al fenómeno denominado efecto de grupo, donde “los miembros tienen a

multiplicar los signos exteriores de semejanza, por ejemplo en la postura, el vestuario, el peinado, el lenguaje o los objetos” (p. 20) que portan.

Otra característica, es el número limitado de sus miembros, que depende del apego que sienten hacia la colectividad; sin embargo, su duración es efímera, ya que la evolución psicológica de los miembros la deshace; o bien, puede persistir en estado latente, reconstituyéndose a partir de reuniones ocasionales. Si la banda se hace durable, se transforma en un grupo primario, y sus características cambian.

El agrupamiento, es la tercera clase. Ésta sucede cuando las personas se reúnen en un número pequeño, mediano o elevado con una frecuencia más o menos estable, en él existe un interés en común y los participantes son parcialmente conscientes de él. Una vez realizados los objetivos que surgen de ese interés, los miembros no tienen relaciones ni contactos entre sí, ya que el interés no les es propio. La mayoría de las asociaciones son de este tipo, por ejemplo, la asamblea, la cámara, la tropa, etc. A partir de las actividades que realicen, los agrupamientos adoptaran nombres particulares, por ejemplo, el campo intelectual o artístico: academia, club, escuela; el religioso: concilio, cofradía, congregación, convento, sinagoga; el político, social y corporativo: alianza, gremio, corporación, cooperativa, federación, milicia, partido, senado, etc.

El siguiente es el grupo primario, o bien grupo pequeño. Éste se caracteriza por el número restringido de miembros, pues tiene la finalidad de que cada uno pueda tener una percepción individualizada de cada uno de los otros y producirse así una comunicación interindividual, y de ese modo, las relaciones afectivas puedan llegar a ser intensas, y por consiguiente existe una firme interdependencia y sentimientos de solidaridad, que origina una unión moral entre los miembros fuera de las reuniones; el grupo primario, menciona Anzieu (1997), se diferencia por “los lazos personales íntimos, cálidos, cargados de emoción que se establecen entre todos los miembros; la solidaridad y la obtención de ventajas mutuas son espontáneas en él, no calculadas” (p. 24), por lo que se es necesario consolidar la constitución de

normas, de creencias, de signos y de ritos¹⁷ propios del grupo, y con ello la diferenciación de roles.

Por último, es la categoría del grupo secundario u organización. Éste se entiende como un sistema social que funciona regido por instituciones ya sea jurídicas, económicas, políticas, etc. dentro de un fragmento particular de la realidad social: el mercado, el deporte, la investigación, etc., por ello las relaciones interindividuales son más formales, frías e impersonales; en consecuencia, la organización es a la vez un conjunto de personas que persiguen fines específicos, idénticos o complementarios y un conjunto de estructuras de funcionamiento que rigen las interrelaciones de los componentes y determinan en cierta medida las posiciones de los individuos en relación con los otros, posiciones definidas en términos de status, es decir, indican el lugar de un individuo en una estructura jerárquica, y de roles.

Por lo que para Canto (2000), un grupo se establece cuando a) los miembros tienen un conjunto de valores compartidos que les ayudan a mantener un patrón completo de actividad, b) adquieren o desarrollan habilidades y recursos para ser usados en ese mismo proceso, c) cuando se conforman a un conjunto de normas que definen sus roles para ser utilizados en la actividad y tener un nivel suficiente de moral para proporcionarles cohesión y d) por que tienen una meta o un conjunto de metas específicas que desean alcanzar y el líder necesario para coordinar sus recursos y roles en el interés de tales temas (p. 28).

Este último, es otro de los componentes de la dinámica de grupos; Munné (1989) sugirió que el término debía entenderse desde un marco teórico distinto y amplio, esto es, las teorías del rol, puesto que son elaboradas desde el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la etogenia. Según el autor, el concepto surgió en la sociología para explicar las pautas y las normas sociales; más tarde psicólogos como Mead, James y Baldwin establecen el concepto *self*, ya que lo definen como el sustrato individual al rol, porque surge de la experiencia del individuo al interactuar

¹⁷Edmond Marc y Dominique Picard en 1992, explicaron que los rituales revisten la forma de esquemas comportamentales fijos y repetitivos, cuyo significado es puramente simbólico (p.105).

con los otros, es decir, es el resultado de las conductas que la persona lleva a cabo en los grupos, lo que constituye su desempeño, por lo tanto se diferencia del yo, que es la reacción del organismo a las actitudes de los otros hacia uno mismo, el cual es aprehendido; y del mí, que son las serie de actitudes organizadas de los otros que uno mismo asume o adopta (p.265). No obstante, Marc y Picard (1992) señalaron que el rol es expresión dinámica del status, que “aparece como un conjunto organizado de conductas (...) ya que el ejercicio del rol no es solitario”, no se es padre más que en la proporción que se mantiene con el hijo, o se es profesor en la relación que se mantiene con estudiantes; y continua “el rol se inscribe, pues, en una relación” (p. 95).

Asimismo, Canto (2000) señaló que el rol es el “conjunto de conductas requeridas a la persona que ocupa una posición determinada” (p. 38). Entonces, el concepto de rol no toma todo su sentido más que si se le ubica en una perspectiva interaccional, no se designa a una cualidad individual sino a un hecho relacional donde los comportamientos de un individuo no pueden comprenderse más que en las relaciones que establece con los comportamientos de los demás, aquellos que están en contacto con él, en el interior de un contexto determinado, esto es , porque “nuestro organismo responde, de un modo selectivo, a los estímulos por lo que la percepción es un proceso activo, y de un modo simbólico o dador de significados, que en consecuencia también es un proceso interpretativo”. Ambos procesos se dan en la acción, la cual contiene ya las disposiciones, a saber, las actitudes, gestos, etc. “y es siempre en interacción” (Munné, 1989, 264). Entonces, el rol, en pocas palabras, puede entenderse como una especie de “modelo interiorizado de actitudes y conductas que permiten al individuo orientarse en sus relaciones con los otros y con su entorno” (Marc y Picard, 1992, p. 96); igualmente, es preciso señalar que existen dos tipos de rol, el formal: establecido directamente por el grupo u organización, y el informal, que surgen en el grupo como resultado de las interacciones sociales entre los miembros.

Por lo tanto, este forma una directriz en el actuar de los sujetos distribuyendo los diversos alcances de su participación en el grupo y en la comunidad que, se modifica constantemente, el cual es dinámico dentro del grupo. Uno de los roles más reconocidos es el del líder, el cual es percibido como la persona central del grupo, considerada la más influyente que puede conducir al grupo hacia sus metas (Shaw, 1981, como se cita en Canto, 1994, 24), este fenómeno también es reconocido como liderazgo; según Blass (1990) se trata de una interacción entre dos o más miembros del grupo que con frecuencia implica un reestructuración de la situación y de las percepciones y expectativas de los miembros; por lo que, los líderes son agentes de cambio por que modifican la motivación o competencias de los demás miembros del grupo.

De manera que los tipos de líderes más importantes según los estudios de Canto (1994) son los formales, establecidos por una organización; los informales, que emergen en el grupo; los autoritarios, que toman las decisiones sin darlas a conocer; y los democráticos, que deciden desde las opiniones del grupo.

3.3 El grupo y el aprendizaje cooperativo: factores determinantes del desarrollo intelectual

Así pues, las ventajas principales de la vida en los grupos enfatizan la importancia de que el individuo se asuma y participe en una comunidad. Y para que se origine una autentica participación un requisito esencial “es que el grupo esté formado por individuos que tengan intereses comunes” (Gento, 1994, como se cita en Troyano 2002, p. 157), es decir, que estén dispuestos a lograr conjuntamente determinadas metas integradas en un proyecto común, cuyo resultado principal es el progreso intelectual, a partir del aprendizaje cooperativo.

Gran parte de las investigaciones realizadas por G. Mugny y colaboradores, W. Doise, entre otros, ponen de manifiesto que para la conformación de los niveles superiores del desarrollo cognitivo “las producciones colectivas son mejores que las de los individuos”, pues demuestran que “la participación en estas interacciones

sociales estructurantes interviene en la consiguiente estructuración individual, y que el conflicto social de centraciones juega un importante papel en la elaboración de nuevas regulaciones cognitivas” (Doise como se cita en Perret-Clermont, 1984, p.10); asimismo, los experimentos de De Paolis y Mugny (1988), señalaron la importancia del conflicto socio-cognitivo, a partir de la diada novato-experto e incluso entre iguales, puesto que la formación y la realización completa de las estructuras cognitivas implican toda una serie de intercambios en un entorno estimulante (Perret-Clermont, 1984), pues la concreción de las operaciones necesita siempre de un ambiente favorable a la cooperación, es decir, las actividades realizadas en común.

Y como lo estableció Piaget (1969) en sus últimos estudios, la cooperación, desde el punto de vista intelectual es “lo más apto para favorecer el intercambio real del pensamiento y de la discusión, a saber, todas las conductas susceptibles de educar el espíritu” (como se cita en Perret-Clermont, A., 1984, p.32). Pues el trabajo en conjunto, facilita la toma de decisiones para alcanzar un funcionamiento más participativo con un mayor grado de compromiso en la consecución de actividades, esto es el establecimiento y mantenimiento de relaciones, hecho que se reconoce como interdependencia positiva la cual consiste en el establecimiento de vínculos con los demás cuya característica principal es entender que alcanzar el objetivo planteado depende de todos los miembros.

En la serie de experiencias citadas por Perret- Clermont (1984) se corroboró que la causa original de las evoluciones cognitivas comprobadas no está en los procesos de imitación, sino en las interacciones sociales por sí mismas, ya que no es necesario enfrentar al sujeto con un compañero más avanzado en alguna noción determinada, para que aquel se beneficie de la interacción social, puesto que ésta al provocar que los sujetos coordinen entre sí sus acciones o confronten sus diversos puntos de vista, produce la subsiguiente modificación de la estructuración cognitiva individual.

Por lo tanto, se trata de la enseñanza, porque se orienta a la modificación y consecuente desarrollo de habilidades las cuales son especificadas por el contexto sociocultural; entonces, el aprendizaje puede entenderse como una actividad situada, que solicita a los que aprenden participar en comunidades de “practicantes,

y que el dominio del conocimiento y el desarrollo de las habilidades exige a los recién llegados progresar hacia la plena participación” (Lave y Wenger, como se cita en Lacasa, 2001, p.129) en las actividades socioculturales de la comunidad.

Lo que indica que en los espacios educativos, cuyo objetivo es hacer conocer algoritmos generales para la resolución de problemas y la adquisición de nuevos conocimientos; las situaciones de aprendizaje deben ser aquellas en las que el sujeto, puede actuar u operar, a partir de las cuáles aumente sus conocimientos a través de las abstracciones simples y reflexionantes que ofrece un entorno educativo (Droz y Rahmy, 1984, p. 191); así pues, comenzaría a establecerse una cultura de la colectividad, donde la construcción del conocimiento y específicamente el desarrollo cognitivo pasa a convertirse en algo compartido ya que está situado en una comunidad en la que los miembros hacen diversas contribuciones a la actividad y mantienen puntos de vista diferente sobre ella.

Por consiguiente, el grupo, tiene la potencialidad de ser una comunidad de práctica, la cual puede encargarse de estimular al sujeto a expresarse, a crear, a explorar, a construir y verse confrontado con otros puntos de vista diferentes al suyo, para que sean plenamente reconocidos como aprendices por el resto de los miembros; esto según el nivel de desarrollo del individuo, porque los intercambios que se registran entre él y su medio social son de naturaleza diversa, y por consiguiente modifican la estructura mental individual de un modo igualmente distinto. Para que a partir de los modos de percibir y manipular tanto los objetos como los instrumentos que caracterizan al grupo, le den el sentido pertinente a su codificación en artefactos del mundo social y del sistema de actividad del que forman parte, puesto que cada uno se refleja en múltiples usos con respecto a determinados propósitos, porque están intrínsecamente unidos a la práctica cultural y a la organización social, pues desde esta perspectiva teórica, la persona, la actividad y el mundo se constituyen mutuamente.

Conclusiones

El estudio de los constructos conceptuales señalados, permite establecer que el desarrollo de la actividad mental del ser humano es un proceso complejo, ya que los autores revisados coinciden en que este proceso está relacionado con la adquisición de habilidades en dominios definidos culturalmente; de modo que se entiende como una serie de transformaciones que se dan en el transcurso de la vida de un sujeto por la necesidad de enfrentar y dar solución a los problemas de su cotidianidad; por lo que se aumentan los conocimientos y las habilidades para percibir, pensar y comprender su mundo, mediante el uso y creación de herramientas e instrumentos social y culturalmente aceptados.

Por lo tanto, uno de los hallazgos principales es que el sujeto es condicionado desde la infancia a participar de manera directa o indirecta en las actividades culturales, como aprendiz, en un primer momento a partir de la observación, después de la imitación y posteriormente en situaciones de aprendizaje conjunto, es decir, con otros, ya sea en condición de igual o de experto; con la finalidad de adquirir destrezas que le permita abordar y resolver problemas culturales definidos, puesto que la interacción entre novato y experto conduce al individuo a adoptar y a adaptar diversos mecanismos para la solución de diferentes objetivos y lograr determinadas metas; estrategias conocidas como conflictos sociocognitivos.

Para que se establezca tal situación es necesario incurrir a la interacción social que refiere al encuentro interpersonal entre interactuantes socialmente situados y caracterizados, que se presenta en un contexto social determinado. Para de este modo entrever que el progreso individual de los procesos mentales, sean inferiores (básicas: asociación, atención, imaginación, inferencia) o superiores, no pueden construirse sin tener en cuenta tanto las raíces histórico-sociales de los instrumentos que el sujeto utiliza para pensar, y cuyo uso se le enseña cotidianamente; por ejemplo, esta cuestión se enfatiza en el caso de los seres humanos que pasaron su

infancia en contextos salvajes, los cuales presentan ciertas resistencias para reincorporarse a su ambiente social.

Asimismo, de éste depende la adquisición de conocimientos y patrones culturales, es decir, este encuentro se suscita en dos importantes planos, de uno de modo externo: interpsicológico, a uno interno: lo intrapsicológico; lo que indica que el aprendizaje en el sujeto no es una copia fiel del acontecimiento vivido, sino que se establecerá a partir de un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad mental pasan a ejecutarse en un plano interno, esto es la internalización. Igualmente, este se compone de tres situaciones interactivas: las personales que se entienden como el cambio interno que resulta de la participación de una persona en una actividad; las interpersonales que refieren a los mecanismos de involucramiento mutuo entre los sujetos, que se comunican como colaboradores en una actividad cultural; y las comunitarias, que se conciben como un acto de elaboración y relaboración del conocimiento mediante el cual el individuo interioriza y transforma los modos sociales de actuar, pensar y de interactuar según las normas y exigencias de su contexto sociocultural.

Por lo tanto, este contexto social, puede entenderse como un grupo, el cual es una pluralidad de personas interrelacionadas que desempeñan cada una un rol definitivo en función de unos objetivos comunes, más o menos compartidos y que interactúan según un sistema de pautas establecido; sin embargo, los grupos, pueden presentarse en diversas categorías, por ejemplo, las que propone Anzieu (1997): la muchedumbre, la banda, agrupamiento, el grupo primario y el grupo secundario, las cuales permiten diferenciar el grado de conciencia y vínculos afectivos que la persona logra consolidar en los diversos fenómenos grupales. De igual forma, para que un grupo se conciba como tal, es menester, reconocer la función de la influencia social, así como los comportamientos que un individuo pueda presentar a partir de éstos, puesto que un individuo puede comportarse de forma desigual en distintos grupos, ya que en este puede “aumentar la conformidad, la obediencia, la creatividad, la tenacidad, la motivación y otras conductas que los individuos no exhibirían estando solos” (Canto, 2000, 26), por lo que, el desarrollo del individuo como sujeto socio-histórico será continuo, y en unión con los otros.

Entonces, al reconocer los medios a través de los cuales se interiorizan y se apropian las formas de conocer, pensar y actuar de los sujetos en un contexto social específico, esto es los instrumentos y herramientas sociales; se afirma la importancia de este análisis, pues el sujeto que está inserto en un grupo tiene la posibilidad de desarrollarse, de ser reconocido y puede priorizar sus alcances en colaboración con su comunidad; ya que este último es el elemento clave para la adquisición de habilidades y la solución de los retos diarios si se realizan desde una visión colectiva; no obstante, en escenarios educativos e incluso pedagógicos el estudio de los elementos de interacción y los procesos de socialización son omitidos e incluso ignorados.

En la formación de profesionales de la enseñanza pasa desapercibida la cultura de la colectividad, puesto que existe una crítica férrea de lo pedagógico en los planos sociales, donde descarta los procesos de socialización como factores constitutivos del desarrollo, esto es, el contenido que se presenta como conocimiento medular en cuanto a la revisión de las etapas y los factores que posibilitan el desarrollo, la socialización y la formación de grupos para concretarlos en los planos didácticos es incierto; es decir, el entendimiento que el estudiante en formación, tendrá y por ende, concretizará en las situaciones de aprendizaje cooperativo a partir del trabajo en grupo y con ello el desarrollo de los aprendices como seres sociales; es carente de sentido, ya que es abordado sin alcanzar el propósito básico por el que fue diseñado y con ello se reproduce el desconocimiento de cómo trabajar con, para y desde los grupos.

No obstante, existen intentos por comprender que toda situación de enseñanza, pone en juego el conjunto de componentes organizado que le da especificidad, a saber, los objetivos, los contenidos, las técnicas y estrategias, las actividades, evaluaciones y los recursos que lo colocan a nivel instrumental y operativo, según el contexto social, histórico y cultural en el que se actuará, esto es, es necesario construir un plan estratégico cuyo motor principal sea el aprendizaje situado, donde sus alcances además de ser significativos tengan sentido para el aprendiz y su

entorno social, puesto que el aprendizaje más cercano a la realidad, en palabras de Lacasa (2001), se constituye en escenarios reales, participando y realizando las actividades presentadas para su desarrollo intelectual.

Por otra parte, los alcances de esta investigación, fueron en un primer momento de tipo exploratorio, puesto que se encontró información general respecto a la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo; posteriormente de tipo descriptivo, ya que el tema permitió obtener información detallada acerca de los diversas experiencias realizadas para la comprobación de dichas postulaciones; y finalmente de tipo explicativo, pues se alcanzó a conocer las posibles causas y mecanismos que desarrolla el ser humano para constituirse como ser social, por lo que, sin subestimar el corte de la investigación, coloca pilares para la comprensión de la importancia de los procesos de interacción en la constitución de la actividad cognitiva y con ello el desarrollo.

Aspecto, que pone en relieve las limitaciones; en primer lugar a nivel real, pues no logró contrastarse en escenarios concretos los entramados conceptuales; y en segundo lugar, los estudios más recientes que refieren al tema fueron realizados desde hace más de diez años, por lo que se encubre como una temática agotada e incluso superada; condición que la coloca en prospectiva, pues de nueva cuenta el modelo educativo actual centra al estudiante como principio de acción pedagógica, y a pesar de ello, en el plano didáctico, específicamente en la creación de las situaciones de aprendizaje, quedan reducidos los escenarios grupales; no obstante, ese es el reto a superar, reconocer la potencialidad del sujeto y desarrollar sus habilidades, destrezas y conocimientos desde su naturaleza ontogénica y social, a partir de su historicidad y su identidad cultural; pues la sociedad actual presenta grandes dificultades relacionales, puesto que está olvidando que su razón de ser comienza con la existencia de un otro, y lo más importante, tiene que reconocer que ese otro es de vital importancia para el alcance de sus objetivos y la satisfacción de sus necesidades esenciales.

Referencias

- ≈ Abric, J. (2001) Prácticas sociales y representaciones. México: Coyoacán
- ≈ Acosta, M. y Sánchez, M. (2007) Interacciones individuo-sociedad. México: UAM.
- ≈ Anzieu, D. (1997) La dinámica de los grupos pequeños. Madrid: Biblioteca Nueva
- ≈ Bayo, J. (1987) Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales. España: Editorial Anthropos.
- ≈ Beriain, J. (comp.) (2011) Las consecuencias perversas de la modernidad. Madrid: Anthropos Editorial
- ≈ Beuchot, M. (1997) Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un modelo de interpretación. México: Editorial ITACA.
- ≈ Blanco, A., Caballero, A. y De la Corte, L. (2005) Psicología de los Grupos. Madrid: Pearson Educación, S. A
- ≈ Badiou, A. (2008) Pequeño panteón portátil. Madrid. Recuperado el 20/03/2016 en laberinto.uma.es/index.php?option=com_docman&task=doc...
- ≈ Canto, J. (1994) Psicología social e influencia. Estrategias del poder y procesos de cambio. Málaga: Ediciones Aljibe
- (2000) Dinámica de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos. Málaga: Ediciones Aljibe
- ≈ Carretero, M. (comp.) (1998) Desarrollo y aprendizaje. Argentina: Aique Grupo Editor.
- ≈ Collins, R. (2009) Cadenas de rituales de interacción. Barcelona: Anthropos Editorial.
- ≈ Del Caño, M. Elices, J. y Palazuelo M. (2003) Interacción entre iguales, desarrollo cognitivo y aprendizaje. Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial Universidad Valladolid.
- ≈ Doise, W., Clémence A. y Lorenzi- Cioldi, F. (2005) Representaciones sociales y análisis de datos. México: Instituto Mora. Antologías Universitarias

-
- ≈ Dosil, A. (coordinador) (s/f) Desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y social. España: Ediciones CEF. Universidad a distancia de Madrid.
 - ≈ Droz, R. y Rahmy, M. (1984) Cómo leer a Piaget. México: Fondo de Cultura Económica
 - ≈ Fernández, P. y Melero, M. (1997) La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI de España editores.
 - ≈ Flores, L. & Bustos, M. (comp) (2001) Concepciones de la interacción social en el niño. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
 - ≈ Gadamer, H. (1977) Verdad y método. España: Ediciones Sígueme
 - ≈ Garton, A. (1994) Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona: Ediciones Paidós.
 - ≈ Gross, R. (1998) La ciencia de la mente y la conducta. México: Manual Moderno
 - ≈ Hernández, Y. y Galindo, R. (2007) El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. Espacios Públicos, Universidad Autónoma del Estado de México, México. Recuperado el 5/04/2016 en <http://www.redalyc.org/pdf/676/67602012.pdf>
 - ≈ Imbert N., Reinoso, C. et al. (2012) Los procesos grupales. Diagnóstico y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
 - ≈ Lacasa, P. (1994) Aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid: Ed. Visor
 - ≈ Leiva, A. (2006) ¿Cómo se constituyen los grupos para Freud y Lewin? Texto producido para el módulo de Grupos y Grupalidad, del Magíster de Psicología, mención análisis institucional y grupos, de la Universidad ARCIS. Santiago. Recuperado el 18/03/2016 en http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/lewin_freud.html
 - ≈ Lewin, K. (1978) La teoría del campo en la ciencia social. Buenos Aires: Paidós
 - ≈ Marc, E. y Picard, D. (1992) La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. Barcelona: Ediciones Paidós.
 - ≈ Marín, M., Grau, R. y Yubero, S. Procesos psicosociales en los contextos educativos. Madrid: Ediciones Pirámide
 - ≈ Martínez, M. (1999) El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación, en Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 1, No. 1, 1999
-

-
- ≈ Morales, O. (s/f) Fundamentos de la investigación documental y la monografía. Recuperado el 28/03/2016 en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9uq9nAsyzZoJ:files.ecou na.webnode.es/200000023c4f02d476/FUNDAMENTOS%2520DE%2520INVESTIG ACI%25C3%2592N%2520DOCUMENTAL.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- ≈ Moscovici, S. (1981) Psicología de las minorías activas. Madrid: Morata
----- (coord.) (1985) Psicología social. Barcelona: Paidós
- ≈ Mugny, G. & Pérez, J. (editores) (1988) Psicología social del desarrollo cognitivo. España: Editorial Anthropos
- ≈ Munné, F. (1989) entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias
- ≈ OCDE: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) PISA 2012- Resultados. Recuperado el 28/04/2016 en <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- ≈ Portafolio psicológico: Isabel Quaresma, a criançaselvagem portuguesa. Recuperado el 27/06/2015 en <http://portfoliopsi12.blogspot.mx/2012/04/isabel-quaresma-crianca-selvagem.html>
- ≈ Páez, D. y Campos, M. (s/f) Cultura e influencia social: conformismo e innovación. Psicología Social, Cultura y Educación. Recuperado el 19/03/2016 en <http://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXI.pdf>
- ≈ Pérez, E. (2014) 9 casos reales de niños criados por animales y la espectacular historia del niño salvaje español. Recuperado el 12/07/2015 en <http://lavozdelmuro.net/9-casos-reales-de-ninos-criados-por-animales-y-la-espectacular-historia-del-nino-selvaje-espanol>
- ≈ Perret-Clermont, A. (1984) La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros. Madrid: Visor Libros
- ≈ Plan de Estudios 2011, Educación básica. México: Sep. Recuperado el 8/04/2016 en <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/planestudios11.pdf>
- ≈ RAE (2016) Diccionario de la lengua española
-

-
- ≈ Rives, M. (2011) Habilidades sociales y dinamización de grupos. Servicios socioculturales y a la comunidad. Bogotá: Ediciones de la U
- ≈ Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Biblioteca cognición y desarrollo humano. España: Editorial paidós.
- (1995) Los tres planos de la actividad sociocultural. Recuperado el 26/01/2016 en http://www.pedagogiadialogante.com.co/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=55&Itemid=265
- ≈ Ronson, J. (2015) Humillacion en las redes. Un viaje a través del escarnio público. Barcelona: ediciones B. Recuperado el 7/04/2016 en https://books.google.com.mx/books?id=4dnRCgAAQBAJ&pg=PT93&lpg=PT93&dq=teoria+de+la+desindividuaci%C3%B3n&source=bl&ots=Plvl8g-Szo&sig=nVBXnIbF4ysHO2SfM8sd1_U8Q1k&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi-gLq9pIDMAhUjsIMKHxAsCCoQ6AEIKjAC#v=onepage&q=teoria%20de%20la%20desindividuaci%C3%B3n&f=false
- ≈ Souto, M. (2000) Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires: Editorial Paidós
- ≈ Tajfel, H. (1984) Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de psicología social. Barcelona: Editorial Herder
- ≈ Villuendas, M. (1986) La identidad cognitiva. Estructura mental del niño entre 4 y 7 años. España: Ediciones Narcea.
- ≈ Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo
- (2000) Obras Escogidas. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Dis.
- (2001) Obras escogidas. Tomo II Problemas de Psicología General. España: A. Machado Libros.
- ≈ Wallon, H. (2000) La evolución psicológica del niño. Barcelona: Editorial Crítica.
- ≈ Wertsch, J. (1999) La mente en acción. Argentina: Aique Grupo Editor