

La palabra vacía y la palabra que nutre la relación pedagógica

Franciele Corti¹

Este capítulo presenta algunos de los resultados de la tesis doctoral ‘La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria’ (Corti, 2017). Se trata de una investigación educativa que parte del interés por explorar la relación que se establece entre docentes y estudiantes, centrada en los vínculos entre ellos y con el saber. Tiene como trasfondo la idea de que la relación pedagógica es siempre tripolar: es una relación entre profesor/a y estudiante en que ambos están orientados hacia una determinada asignatura y el mundo que ella representa (Van Manen, 1998).

Cabe señalar que la relación pedagógica es un tipo de relación especial, singular y única, diferente de todas las demás relaciones humanas, como la amistad, las relaciones parentales o afectivas (Sancho, 2011). La relación pedagógica no puede considerarse una relación esencialmente afectiva, pese a que pueda existir afecto entre profesorado y alumnado. Tampoco se puede comparar a la relación que los niños/as y jóvenes tienen con sus padres, aunque puede contener un cierto vínculo *in loco parentis*. Además, no es obligatorio que estudiantes y profesores ‘se gusten’, aunque, deberían respetarse. En ese sentido, el profesor/a no puede forzar a que sus estudiantes le acepten como mentor/a o figura de autoridad. En última instancia, ese reconocimiento debe ser ganado.

Por tanto, no se puede considerar que la relación pedagógica sea meramente el resultado de la interacción educativa entre profesores y estudiantes, sino que requiere de ciertos elementos que la conviertan en ‘algo valioso’. Sánchez, Lledó y Perandones (2011) afirman que

¹ Franciele Corti, doctora por la U. de Barcelona. Especialista en relación pedagógica y en metodologías de investigación en C. Sociales. Profesora en la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities.

las relaciones pedagógicas tienen características cognitivas, afectivas y emocionales, y, sobre todo, se trata de algo experiencial, donde profesores y alumnos comparten vivencias en una historia de responsabilidad y reconocimiento mutuo.

Ampliando la noción de relación pedagógica, Hernández-Hernández (2011) contempla otros componentes que considero fundamentales para la construcción de una auténtica relación pedagógica. El autor afirma que ella no representa solamente un contexto en el que aprender contenidos, sino también, maneras de ser, juntos y en reciprocidad. También señala que la relación pedagógica “no es igualitaria, ni horizontal, pero sí recíproca. Afecta y nos afecta” (p. 8).

Recogiendo las aportaciones de los distintos referentes en el ámbito de estudio, se ha llegado a la siguiente definición:

La relación pedagógica es el vínculo personal entre profesores y alumnos —sujetos corpóreos, con su propia historia personal—, reunidos en torno a una situación educativa con un claro propósito pedagógico, en la que emergen subjetividades y se construyen identidades, en la medida que se aprende juntos y en reciprocidad, tejiendo una historia compartida. (Corti, 2017, p. 124)

Si pensamos que el principal propósito de la escuela es fomentar el aprendizaje de conocimientos, valores, maneras de ser y de estar, focalizar la mirada en la relación pedagógica deviene fundamental, ya que del tipo de relación que se establece entre profesorado y alumnado, depende el tipo de aprendizaje al que se puede aspirar (Anzaldúa, 2004; Jurado y Obando, 2014; Morales, 1998).

1. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Estudiar la relación pedagógica es, ante todo, una manera de valorar la riqueza y complejidad que cabe esperar de la misma (Paredes, 2011). A la par con este posicionamiento, la aproximación al tema de estudio requiere un enfoque teórico-epistemológico y metodológico que permita captar la realidad desde una manera holística, dinámica y simbólica.

La sensibilidad para entender en profundidad lo que sucede en el contexto de clase, en la vivencia de la relación pedagógica, juntamente con la necesidad de encontrar unas estrategias y técnicas de reco-

gida de información acordes con el enfoque teórico-epistemológico, me lleva a elegir el estudio de casos de carácter etnográfico como metodología de investigación, en el marco del paradigma de investigación interpretativo.

El estudio de casos etnográfico “busca dar sentido a los entornos sociales y a los comportamientos sociales desde dentro, privilegiando las perspectivas de las personas involucradas en la situación que es el foco de la investigación” (Sikes, 2003, p. 13). A través de esta metodología de investigación busco dar sentido a la vivencia de la relación pedagógica desde la percepción de los sujetos que la constituyen, a través de la producción de descripciones detalladas sobre lo que sucede en una situación particular, prestando atención al contexto, utilizando una amplia gama de fuentes de información e incluyendo las perspectivas de estudiantes y profesorado (Watson y Pechioni, 2011).

El estudio se lleva a cabo en un Instituto de Educación Secundaria público de Gavà, en la provincia de Barcelona (España). Participan en la investigación 40 estudiantes de 2º/3er curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), y 10 de sus profesores y profesoras. El trabajo de campo se desarrolla a lo largo de 12 meses. En cuanto a las técnicas de recogida de información, se realizan 160 horas de observación participante, 5 entrevistas semi-estructuradas y 50 entrevistas informales con el profesorado y 2 grupos de discusión con el alumnado.

La finalidad de la investigación no es generalizar sus resultados a toda la población, ni tampoco crear leyes universales sobre la relación pedagógica en el contexto de la educación secundaria, lo que determina el camino metodológico elegido. Con mucha prudencia, exploro, describo y propongo algunas líneas de reflexión sobre los elementos presentes en el contexto educativo, que, conjugados de una determinada forma, en un momento y con unos protagonistas específicos, dan sentido a lo que entiendo por ‘relación pedagógica’.

Así pues, acorde al planteamiento metodológico, los resultados del estudio emergen inductivamente del trabajo de campo en torno a cuatro elementos que contribuyen para el establecimiento del vínculo en la relación pedagógica: (1) la corporeidad, (2) la mirada, (3) la palabra y (4) las tecnologías digitales. Evidentemente no se puede

afirmar que estos sean los únicos elementos que configuran la relación pedagógica, pero son los que, legítimamente, emergen en el estudio.

En el presente manuscrito nos centraremos, a partir de este punto, en la palabra y su papel en la construcción de la relación pedagógica. Si bien es algo obvio que la palabra, en cuando mediadora de la comunicación humana, es fundamental en la relación pedagógica (como en cualquier otra relación humana), ella puede adquirir un valor especial en este tipo de relación.

En el trasfondo de este manuscrito, así como en la investigación que lo enmarca, subyace una noción de palabra que no es abstracta, descontextualizada y atemporal: no es la palabra del diccionario, ni tampoco una palabra sin voz, descontextualizada y descorporeizada. Lo cierto es que el foco no está en la palabra en sí misma, sino en la relación de los sujetos con la palabra y a través de la palabra (Larrosa, 2006). A continuación, doy paso a la discusión generada a partir de algunos de los resultados obtenidos en el estudio.

2. EL PAPEL DE LAS PREGUNTAS EN CLASE

Para bien o para mal, la mayor parte del tiempo escolar en la Enseñanza Secundaria todavía se llena con la voz del profesorado. En ese sentido, el discurso docente acaba teniendo una gran influencia en la relación pedagógica que se llega a establecer.

Si la labor docente en clase consiste en conseguir que los estudiantes aprendan algo que fue, de manera intencionada, planificado por el profesor/a, para lograr un propósito pedagógico, de modo que ellos se sientan implicados con lo que aprenden, Castellà y otros (2007) explican que el profesor/a, a través de su palabra, asume tres papeles: experto en su asignatura, entusiasta y regulador de las actuaciones.

El docente actúa como un experto que ofrece explicaciones claras y comprensibles, como un guía que ayuda a razonar y a estimular intelectualmente, como un entusiasta que intenta mantener interés de los estudiantes, implicados en las tareas que deben realizar y motivarlos para aprender cosas a las que no tendrían acceso si estudiaran solos. Y también ejerce de regulador de las actuaciones de los estudiantes, puesto que gestiona la interacción en el aula, establece normas de comportamiento social y puede premiar o sancionar. (p. 37)

Para desempeñar esta triple labor, de un modo general, se puede afirmar que el discurso que se genera en el aula no es idéntico a los discursos que podemos observar en otros contextos. De Pablos, Rebollo y Lebres (1999) afirman que la peculiaridad del discurso docente reside en una serie de características:

- gran parte de los enunciados del profesorado son instrucciones (Wertsch y Hickmann, 1987);
- existe una tendencia de utilizar esquemas clasificatorios (Bourdieu, 1984); y
- se utilizan constantemente preguntas instruccionales y retóricas (Mehan, 1979).

Si nos centramos en las preguntas que se dan en las clases, podemos observar cómo éstas son una fuente inagotable de material empírico en un trabajo de investigación basado en la observación de un contexto de la enseñanza secundaria.

La interacción en el aula se basa, en gran parte, en preguntas y respuestas: docente pregunta/estudiantes responden y estudiante pregunta/docente responde. Pero la diferencia de roles en la relación hace que, habitualmente, las preguntas formuladas por el docente sean preguntas en las que él conoce perfectamente la respuesta. Por lo tanto, las preguntas que parten del docente son siempre, de cierta forma, retóricas (Castellà y otros, 2007). Consecuentemente, parte de la tarea del alumnado consiste precisamente en saber responder a esas preguntas e, incluso, en adivinar qué quiere el profesor/a que se le responda en función de la orientación de su discurso.

También están las preguntas que sirven para acompañar el discurso docente —para darle ritmo y romper con la linealidad comunicativa— utilizadas como recurso para despertar la atención de los estudiantes. En ese sentido, también se utiliza con bastante frecuencia las ‘frases a medias’, en la que el docente pronuncia un enunciado hasta la mitad y, con su entonación de voz, indica que el alumnado debería completarla. Es una práctica que se ha convertido en algo habitual en el contexto educativo y que caracteriza el ‘tono didáctico’.

En el contexto de las clases eminentemente expositivas, la participación de los estudiantes se centra en la formulación de preguntas y en dar respuesta a las preguntas que les son formuladas. Es una participación limitada, ya que se produce como una inserción puntual

dentro del discurso del docente, que lo controla y distribuye (Lemke, 1986).

Aportando otra perspectiva, Castellà y otros (2007) argumentan que en la situación de pregunta-respuesta siempre se debe considerar la existencia de tres elementos constituyentes: profesor, estudiante y los demás compañeros. Ese ‘auditorio permanente’, que no interviene en la comunicación de forma directa, pero influye decisivamente en ella, puede ejercer presión sobre el que contesta la pregunta de tal manera que el estudiante se sienta evaluado también por sus compañeros y con criterios bastante distintos a los que utiliza el docente. Es evidente y comprensible, entonces, que no todos los estudiantes se sienten cómodos al contestar las preguntas del profesorado; ni tampoco preguntar cuando tienen dudas.

Pero no siempre la clase se rige por esa fórmula de diálogo, basada en una dinámica de pregunta y respuesta. Moral y Pérez (2009) sostienen que ese quehacer puede dar lugar a un modelo comunicativo que fomente la conjetura, el desafío, la crítica y la construcción de nuevos conocimientos. Se trata de la búsqueda de un diálogo inesperado, a partir de preguntas de otra naturaleza (Fisher, 2013; Pomar, 2001), que posibilitan la novedad de la respuesta no-obvia.

En ese sentido, se evidencia un movimiento de valorización de la sorpresa en las clases, del diálogo creativo e irreplicable, que solo puede ocurrir porque aquellas personas están reunidas —todas ellas— en aquella aula en concreto. En la misma línea, Larrosa (2009) realiza una contraposición conceptual entre lo ‘ya dicho’ de las preguntas retóricas con la avidez de abrir un hueco para la posibilidad de novedad, de lo que está ‘aún por decir’.

Las preguntas abiertas, que no tienen necesariamente una respuesta correcta, sino que aportan una posibilidad para la creatividad y el debate, promueven que surja en clase lo ‘aún por decir’. Salimos, por lo tanto, de la idea de ‘pregunta retórica’ y adentramos en las preguntas que producen un diálogo inesperado.

En esta misma línea, Vilà y Castellà (2012) defienden un tipo de aprendizaje en el cual el estudiante aprende dialogando con el docente, argumentando entre iguales —con los compañeros de clase—, e incluso a través del diálogo interior con uno mismo. Para poder dialogar hay que aprender a construir argumentos teniendo en cuenta

siempre los destinatarios y a la situación comunicativa. A partir de preguntas abiertas que invitan a la reflexión, el alumnado tiene la posibilidad de argumentar creativamente, de colaborar con el discurso dialógico que se genera y, de esta manera, sentirse también partícipes e importantes en su papel como miembros de la relación pedagógica y autores de su proceso de aprendizaje personal y compartido con los demás.

3. LA PALABRA VACÍA Y LA PALABRA QUE NUTRE

Asociada a las preguntas retóricas y a la previsibilidad del discurso en el aula está la neutralidad del lenguaje que lo que consigue es llenar la comunicación de palabras vacías. Sobre ello, Pardo (2000) afirma tratarse de “un lenguaje liso, sin manchas, sin sombras, sin arrugas, sin cuerpo, la lengua de los deslenguados, una lengua sin otro en la que nadie se escuche a sí mismo cuando habla, una lengua despoblada” (p. 190).

Cuando lo que se espera de docentes y alumnado es un discurso neutral y correcto —desde el punto de vista de una asignatura—, no hay espacio para la novedad, la creación y la creatividad. Pardo (1996) describe ese tipo de situación comunicativa como un ‘discurso sin destinatarios’, en el que la palabra, descorporeizada y deslenguada de la pura comunicación, fomenta el discurso en una lengua neutra y neutralizada que se piensa a sí mismo como único medio válido para transmitir la información.

Por lo tanto, detrás de las preguntas retóricas, de la previsibilidad del discurso y de las palabras vacías está una visión de la escuela como transmisora de información y no como un lugar donde se pueda crear saber.

Bakhtin (1995) afirma que, en la escuela,

aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas y, al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su volumen aproximado (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su composición, prevemos su final, o sea, desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso. (p. 268)

En ese intento de neutralizar y estandarizar la comunicación educativa también puede darse un proceso de ‘ventrilocución’. Aires (2013) argumenta que, al utilizar un lenguaje social para dar forma a lo que quiere decir individualmente, el hablante puede utilizar las palabras de otro —muchas veces, copiando las palabras de su profesor/a—, que considere más apropiadas que las suyas para aquella situación comunicativa. La ventrilocución consiste, por lo tanto, en el proceso a través del cual una voz habla a través de otra voz en un lenguaje social (Aires, 2013; Bakhtin, 1981; Clark y Holquist, 1984).

La ‘palabra llena’ o ‘palabra nutritiva’ se convierte en propiedad del individuo solamente cuando el hablante la registra con su propia entonación, cuando se apropia de la palabra y la adapta a su semántica e intención expresiva (Wertsch, 1993). La ‘palabra llena’ se pronuncia con ‘voz propia’; es claramente personal, y, aunque puede incorporar elementos del discurso de otro, lo hace suyo, con sus propias palabras. La ‘ventrilocución’ es, por tanto, un ejemplo de ‘palabra vacía’ en el sentido que es palabra prestada, pero no apropiada.

Otra situación propicia para la utilización de palabras vacías en el aula es cuando se da el silencio del tipo que ‘molesta’ —sobre todo al docente—. Si no hay confianza en una relación —de cualquier naturaleza—, el silencio genera tensión. Estar al lado de una persona y poder permanecer en silencio, sin que éste sea incómodo, requiere una relación de profunda confianza. Lo mismo pasa en la relación pedagógica. Cuando la relación establecida no está asentada en una base de confianza, o cuando el/la docente no tiene la seguridad necesaria para que sea reconocida su autoridad pedagógica, se genera un parloteo, una cháchara insustancial, una sobrecarga cognitiva de palabrerías huecas, una proliferación de palabras vacías de sentido para ocupar el espacio del silencio.

El miedo al silencio sobrecarga de palabras el ambiente, consumiendo, muchas veces, los espacios de silencio necesarios. En este momento se instaura una dinámica de palabras poco nutritivas que parecen estar allí para ocupar el espacio en blanco. Larrosa (2009) argumenta que el exceso de palabras poluciona cualquier experiencia. En ese contexto, las rutinas del lenguaje que pueden llegar a generarse en el ambiente educativo matan el silencio con palabras vacías, tal como las calorías vacías, que engordan, pero no nutren.

En esta línea, Steiner (2013) ironiza la ‘sociedad del conocimiento y de la comunicación’ actual, discurrendo sobre los excesos comunicativos que cometemos: afirma que se trata de una civilización en la que “la inflación constante de la moneda verbal ha devaluado de tal modo lo que antes fuera un acto numinoso de comunicación que lo válido y lo verdaderamente nuevo ya no puede hacerse oír” (p. 76).

Se puede entender que, en el lenguaje oral, el silencio tiene la misma función que el papel en blanco o los espacios vacíos en el lenguaje escrito (Albaladejo, 2007). También tiene la misma función que los ‘compases de espera’ en la música: compases que carecen de notas y marcan una pausa, no solo para separar las frases musicales, sino para proporcionar un tiempo de descanso (Poggi, 2013). Así que el silencio en el aula, libre de palabras vacías, también se hace necesario para que la palabra nutritiva pueda hacerse oír.

Por tanto, en contraposición a las palabras vacías, están las palabras que nutren, hechas a medida de uno a otro(s): palabras personales, personalizadas e intransferibles. Palabras enteras y corporeizadas, como define Larrosa (2003), “porque así como el hombre, cuando es entero, es cuerpo, también el lenguaje cuando es entero es cuerpo” (p. 180).

En ese sentido, retomando lo expuesto en el apartado anterior, la ‘pregunta inesperada’ tiene potencial de generar un discurso nutritivo en clase, una conversación inusitada, un espacio para otro tipo de palabra, un hablar con lengua propia —que pasa siempre que somos espontáneos—. A lo largo del proceso observacional se pudieron apreciar momentos de interacción dialógica genuina y creativa en clase, diversas veces, fomentados por preguntas inesperadas.

Martínez Montero (1998) define las ‘palabras vacías’ como palabras innecesarias, redundantes, que no añaden nada nuevo y que, por el contrario, oscurecen o disfrazan la falta de contenido o de ideas. En contraposición, las ‘palabras llenas’ son las que tienen significado y aportan algo al discurso. Buscar el diálogo inesperado a través de preguntas abiertas ha evidenciado ser una de las mejores apuestas para el fomento de las palabras nutritivas en clase. Las preguntas retóricas son importantes para reforzar aprendizajes, pero las preguntas abiertas permiten que se cree algo nuevo, que se construya conocimientos a través de la retórica, el debate y la reflexión colectiva.

Cansinos (2009) define la palabra vacía como la que no dice nada, la que no compromete. Y si lo que aspiramos es una escuela en la que los y las estudiantes estén comprometidos con su propio proceso de aprendizaje, se hace necesario crear situaciones que potencien el diálogo verdaderamente nutritivo, creativo e irrepetible. Un diálogo que aporte sentido al hecho de estar presentes en la clase —docentes y estudiantes— y formar parte de la relación pedagógica. Porque son las palabras nutritivas las que nos llenan, que nos alimentan, que nos hacen pensar y ser más allá de lo que somos.

A partir de los resultados del estudio, se puede concluir que es importante y se hace necesaria una dieta comunicativa en el contexto del aula, en la que eliminemos las palabras vacías, generando así espacio para el silencio que permita a las palabras nutritivas hacerse protagonistas.

Bibliografía

- Aires, L. (2013). *Discursos e mediações em contexto de educação de adultos. A televisão*. De Facto Editores.
- Anzaldúa, R.E. (2004). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Tramas*, 22, 31-54.
- Bakhtin, M. (1981). La structure de l'énoncé. En T. Todorov (Ed.). *Mikhaïl Bakhtine: Le principe dialogique* (pp. 287-316). Editions du Seuil.
- Bakhtin, M. (1995). *La estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Cansinos, R. (2009). *El Movimiento V.P.* Arca Ediciones.
- Castellà, J.M., Comelles, S., Cros, A. y Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Graó.
- Clark, K. y Holquist, M. (1984). *Mikhaïl Bakhtin*. Harvard University Press.
- Corti, F. (2017). *La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria* [tesis doctoral Universitat de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/586093>
- De Pablos, J., Rebollo, M.A. y Lebres, M.L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de educación*, 320, 223-253.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Morata.
- Hernández-Hernández, F. (2011). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En F. Hernández-Hernández (Coord.). *Pensar la relación*

- pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes (pp. 4-11). Universitat de Barcelona.
- Jurado, V.M. y Obando, G. (2014). Una aproximación a las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías en la Institución Educativa Juan Manuel González (Colombia). *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP*, 96, 53-68.
- Larrosa, J. (2003). El cuerpo del lenguaje. En J. Larrosa. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 179-186). Laertes.
- Larrosa, J. (2006). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. *Revista educación y pedagogía*, 18, 11-27.
- Larrosa, J. (2009). *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Editorial CEP.
- Lemke, J.L. (1986). *Using language in classrooms*. Deakin University Press.
- Martínez Montero, J. (1998). El informe de supervisión. En S. Gento (Coord.). *Gestión y supervisión de centros educativos* (pp. 375-406). Editorial Docencia.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Harvard University Press.
- Moral, C. y Pérez, M.P. (Coords.) (2009). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Pirámide.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. PPC.
- Pardo, J.L. (2000). Carne de Palabras. En J.A. Valente (Ed.). *Anatomía de la palabra* (pp. 183-193). Pre-textos.
- Pardo, J.L. (1996). *La intimidad*. Pre-textos.
- Paredes, J. (2011). La relación pedagógica y la evaluación. En: F. Hernández-Hernández (Coord.). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 37-45). Universitat de Barcelona.
- Pomar, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Octaedro.
- Sánchez, F.J., Lledó, A. y Perandones, T. (2011). La relación educativa en contextos de aprendizaje. *International journal of developmental and educational psychology*, 1(3), 399-406.
- Sancho, J.M. (2011). La relación pedagógica y la investigación. En F. Hernández-Hernández (Coord.). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 46-55). Universitat de Barcelona.
- Sikes, P. (2003). Series editor's preface. En M. Bassey, *Case study research in educational settings* (pp. viii-xii). Open University Press.
- Steiner, G. (2013). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Gedisa.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Vilà, M. y Castellà, J.M. (2012). Argumentar y debatir con más de 25 en clase. *Cuadernos de pedagogía*, 423, 55-60.

- Watson, J.A. y Pecchioni, L.L. (2011). Digital natives and digital media in the college classroom: assignment design and impacts on student learning. *Educational Media International*, 48(4), 307-320.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces a la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor.
- Wertsch, J.V. y Hickmann, M. (1987). Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. En M. Hickmann (Ed.). *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 251-265). Academic Press.