

## COGNICION SOCIAL EN LA ESCUELA

Alida Cano de Faroh  
Universidad Central de Venezuela

### RESUMEN

El hombre es un ser social por naturaleza, su extrema invalidez al momento de nacer pauta que así sea, ya que sin otros congéneres que cubran sus necesidades vitales indefectiblemente perecerá. Más, no sólo su subsistencia depende de su entorno social, el que llegue a ser uno más en su medio cultural, requiere sin lugar a dudas, de la constante interacción con individuos de su misma especie, pues de lo contrario no podrá desarrollar sus potencialidades genéticas: los niños ferales son la prueba científica de tal afirmación.

Al tratar el tema de la construcción de conocimientos en el ser humano, vemos pues que todo conocimiento se va a dar en un medio social, en el sentido amplio de la palabra, pero diferentes teóricos aportan sus planteamientos para hacernos ver la influencia que este entorno tiene en el conocimiento y permitimos concretar lo que llamamos cognición social.

Innegable resulta en este campo, la consideración del papel relevante que juega la institución escolar, a quien la mayor parte de las culturas existentes le asignan la función de ser portadora, transmisora o facilitadora de la formación de conocimientos, durante un periodo de la vida que ha ido incrementándose paulatinamente, hasta llegar actualmente a hablarse de formación continua y permanente, a cargo del sistema educativo.

Revisar el aporte de algunos importantes psicólogos que estudian el tema y su posible influencia en la práctica cotidiana de la escuela constituye el objeto del presente trabajo.

## COGNICION SOCIAL

De acuerdo con Flavell (1984), «El conocimiento social es el conocimiento sobre los objetos humanos y sus actividades. Incluye la percepción, la reflexión y los conocimientos escépticos sobre el yo, sobre otra gente y sobre las instituciones y organizaciones sociales (es decir; en general, sobre nuestro mundo social humano» (pág. 67); esta definición nos permite introducirnos en el tema y al analizarla vemos que constituye una concepción muy amplia, que contempla la casi totalidad de los conocimientos que el ser humano constituye a lo largo de la vida y que si bien pudiera inferirse que quedan fuera de ella aspectos del entorno físico, tales como objetos y fenómenos naturales, estos se van a ver teñidos de connotaciones sociales, que pueden incluso incidir en que sean percibidos en forma diferente por diversos grupos culturales.

Pero aún cuando podamos concluir que la totalidad del conocimiento que construye el hombre es de tipo social, o está mediado por lo social, debemos reconocer que estos objetos y fenómenos naturales jugarán también su papel en el desarrollo cognoscitivo y al entrar a tratar este punto interesa revisar algunas teorías y ver el valor que conceden a los factores sociales en el desarrollo de las estructuras cognoscitivas del ser humano.

### TEORIA CONSTRUCTIVISTA DE PIAGET

Para Piaget, todo conocimiento puede concebirse como una construcción que realiza el sujeto en su constante interacción con el medio que le circunda y el desarrollo de las estructuras cognitivas, que van a alojar los conocimientos, se va a producir mediante una intrincada relación de cuatro grandes grupos de factores: a) la maduración de los sistemas nerviosos y endocrino, b) el papel del ejercicio y la acción que el sujeto ejerce sobre los objetos, c) factores de tipo social, y d) el factor de equilibración. Recalca el autor que todos estos factores son necesarios para explicar el desarrollo mental y que ninguno de ellos, por sí solo, es suficiente para ello. Completa su explicación concediendo a los factores afectivos el papel energizante del proceso (Piaget, 1973; Piaget e Inhelder, 1973).

En el intercambio constante con su medio, el niño va a adquirir experiencias diferentes que van a desembocar en tres tipos de conociemien-

to: conocimiento físico, conocimiento lógico-matemático y conocimiento social. El primero de ellos se va a alcanzar mediante la abstracción empírica, proceso por el cual el individuo va a internalizar las propiedades físicas de los objetos. El conocimiento lógico requerirá de un proceso diferente para ser alcanzado; la abstracción reflexiva será la encargada de que se produzca y en este caso las propiedades que el niño internaliza no están en el objeto, sino que le son agregadas ya que proceden de la propia acción del sujeto. Se descubrirán así propiedades como las clasificaciones, las seriaciones, y las comparaciones.

El tercer tipo de conocimiento contemplado por Piaget, es el social y el autor propone una distinción entre factores de coordinación interindividual y factores de transmisión educativa y cultural para dar cuenta de este conocimiento. Los primeros están constituidos por interacciones o coordinaciones sociales generales que son comunes a todas las sociedades, así «en todas partes se observan determinadas conductas sociales de intercambio entre niños y adultos, que obran por su propio funcionamiento, independientemente del contenido de las transmisiones educativas» (Piaget, 1973, pág. 67).

Los factores educativos y culturales en cambio, varían de una sociedad a otra ya que las diversas culturas transmitirán contenidos muy diferentes a sus miembros.

Según Piaget, las fuentes de los tres tipos de conocimientos son distintas; la del conocimiento físico y del conocimiento social son externas al sujeto, mientras que la del conocimiento lógico es interna ya que va a emanar de el mismo sujeto y será la reflexión sobre su propia acción la que la producirá.

Es importante resaltar que los tres tipos de conocimientos van a producirse en forma conjunta en el sujeto y que para que se alcance uno de ellos se necesitarán los otros dos. Al respecto Piaget (1973), sostiene que «en el terreno de las funciones cognoscitivas es muy posible que la coordinación general de las acciones, cuyo progresivo equilibrio parece constitutivo de la formación de las operaciones lógicas o lógico-matemáticas, interese tanto a las acciones colectivas o interindividuales como a las acciones individuales; de este modo podríamos considerar la lógica, en

cuanto forma final de equilibrios, como simultáneamente individual y social» (p. 68).

Además de la consideración del factor social y la contemplación de dos vertientes diferentes dentro del mismo para la formación de las estructuras de conocimiento del niño, otro concepto que, dentro de la teoría piagetiana, reviste gran importancia para el estudio de la cognición social, es el de la cooperación.

Piaget considera que el niño, al lograr asimilaciones progresivas en sus estructuras cognitivas supera el egocentrismo, que caracteriza el período preoperacional y logra colocarse en lugar del otro, accediendo con ello a la cooperación, acción social que le permitirá un mayor desarrollo cognitivo. En cuanto a la importancia que concede el autor a la interacción cooperativa entre individuos, creemos que la cita que se consigna a continuación resulta, en extremo, explicativa de este aspecto: «Está claro hoy, en efecto, que la coordinación general de las acciones, que caracteriza el núcleo funcional de las operaciones, engloba tanto las acciones interindividuales como las intraindividuales, hasta el punto que carece de significación preguntarse si es la cooperación (o las cooperaciones) cognoscitiva la que engendra las operaciones individuales, o a la inversa. Es, pues, evidente que al nivel de las operaciones concretas se constituyen nuevas relaciones interindividuales, de naturaleza cooperativa; y no hay ninguna razón para que se limiten a los intercambios cognoscitivos, puesto que los aspectos cognoscitivos y afectivos de la conducta son indisolubles» (Piaget e Inhelder, 1973, págs. 119 y 120).

### LA TEORIA DE VYGOTSKY

El psicólogo ruso, al igual que Piaget, enfatiza en sus planteamientos teóricos la consideración del hombre como un organismo activo, pero considera que se va a desarrollar en un entorno con condiciones sociales cambiantes que van a interactuar con los substratos biológicos, influyéndose mutuamente. Esta concepción implica que los estadios de desarrollo no serían universales como plantea el teórico de Ginebra (John-Steiner y Souberman, S. F.).

Como las condiciones históricas, que van a determinar las experien-

cias vividas por un sujeto, cambian permanentemente, no se puede concebir un esquema universal representativo de la relación entre los aspectos internos y externos del desarrollo y por esto el sistema de aprendizaje de un sujeto no podrá ser idéntico al de otro. El psiquismo y la conducta intelectual adulta serán el resultado de una peculiar y singular impregnación social del organismo de cada individuo.

Es más, el nivel de desarrollo que alcanza un sujeto no es un punto único, con cierta estabilidad, sino que será un intervalo amplio y flexible, que contendrá su capacidad de actividad independiente e individual así como su capacidad de actividad imitativa o guiada.

Este principio vigoskiano puede considerarse como el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo: «El aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones que se convierten en adquisiciones internas» (Vygotsky, citado por Pérez y Almaraz, 1982, pág. 331); así, el autor sostiene que las funciones psicológicas superiores se van a desarrollar inicialmente en las relaciones del niño con otros niños más competentes, o con los adultos y sólo posteriormente se van a internalizar; de ello se desprende que toda función psicológica superior se va a desarrollar como relación entre seres humanos: «En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica)». (Vygotsky, citado por Carretero y García Madruga, 1983, págs. 165 y 166).

Para Vygotsky el desarrollo mental del un niño sólo puede determinarse si se contempla su nivel de desarrollo como el nivel de su zona de desarrollo próximo, entendiendo éstos respectivamente como: su capacidad de resolver un problema en forma independiente y la capacidad de resolverlo bajo la guía de un compañero capaz o de un adulto.

De lo anteriormente expuesto se desprende que, el psicólogo soviético concede importancia prioritaria a la interacción social para que se desarrollen las estructuras cognitivas de un sujeto, por tanto, dentro de su teoría el lenguaje va a ocupar un lugar prominente, como instrumento social que cumple una función comunicativa íntimamente unida a la

capacidad de abstracción simbólica del individuo. El estudio de la adquisición del lenguaje debe enmarcarse, pues, dentro de su contemplación como función social y comunicativa, que responde a los intercambios que realiza el niño con los otros significativos de su entorno (Carretero y García Madruga, 1983 y Talyzina, 1978).

## TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Los teóricos del aprendizaje social han tratado de ampliar las teorías clásicas del aprendizaje, a fin de poder dar explicaciones a patrones sociales de conducta que aportan mucha complejidad.

El más importante de estos teóricos es Albert Bandura, quien señala que la conducta no sólo está controlada por estímulos externos, sino que estos van a interactuar con factores cognitivos del propio sujeto.

Para el tema que nos ocupa, consideramos que el principal aporte de Bandura es su estudio sobre el aprendizaje por observación y el reforzamiento vicario. De la misma manera que las personas aprenden mediante las consecuencias experimentadas al emitir sus propias conductas, también van a aprender cuando observan las conductas ajenas y sus consecuencias. Se desprende de ello que el modelo, adulto o niño, va a jugar un papel importante en las adquisiciones conductuales del sujeto. Es usual ver que los padres «...muchas veces, les suministran diversos tipos de juguetes -vajillas, muñecos con canastillas de recién nacidos, utensilios de cocina y otros artículos del hogar en miniatura- que fomentan la conducta imitativa del rol adulto» (Bandura y Walters, 1974, pág. 58). No sólo las formas de comportamiento propias de un rol adulto, son los niños capaces de aprender mediante la imitación, también las pautas de respuestas idiosincrásicas del adulto, como actitudes, maneras, gestos e inflexiones de la voz, que nunca se enseñan directamente, son reproducidos por el niño, que las aprende en su interacción con el otro.

Para el autor, el observar un modelo reforzado sirve, tanto como el propio reforzamiento, para instaurar una conducta, e incluso puede aprenderse de un modelo sin que éste sea reforzado.

Numerosos experimentos de los teóricos del aprendizaje social han

comprobado sus planteamientos y vemos como la multiplicidad de respuestas del ser humano pueden adquirirse en contextos interactivos mediante la imitación. Queda así explícito el valor de modelos, para que se produzcan aprendizajes en el ser humano desde su más tierna infancia, y creemos que ello recalca el valor de la sociedad en el desarrollo cognitivo del individuo.

## LOS APORTES DE PERRET-CLERMONT, DOISE Y MUGNY

Desde mediados de los años setenta, un grupo de la escuela de Ginebra, cuyos representantes más destacados son Ane-Nelly Perret-Clermont, Gabriel Mugny y Eilliam Doise han focalizado sus investigaciones en el análisis de la comprensión de los procesos que están en la base del desarrollo intelectual y de la socialización de los seres humanos.

Consideran estos autores que teóricos, como Piaget y Vygotsky, han aportado valiosas ideas acerca de la importancia de los factores sociales para el desarrollo intelectual, pero que no han desarrollado los paradigmas ni los procedimientos que permitan la ilustración empírica de sus concepciones sociales de la inteligencia. Consideran ellos, que la actividad intelectual es una coordinación, de naturaleza tanto individual como social. Coinciden con Vygotsky al enunciar que el individuo, al coordinar sus acciones con las de otros, adquiere el dominio de los sistemas de coordinación, que luego serán individualizados e interiorizados.

Realizan una gran variedad de investigaciones donde comprueban que los procesos interaccionales participan en la elaboración de las estructuras de conocimientos y desempeñan un papel causal en su génesis.

Las investigaciones de estos autores siguen una metodología inspirada en la teoría piagetiana que, en líneas generales, puede resumirse de la siguiente forma: Se escoge una tarea que pueda ser analizada desde la perspectiva del nivel de desarrollo intelectual necesario para resolverla; se aplica un pre-test operatorio que evalúe el nivel intelectual del sujeto; luego se propone a los niños una tarea operatoria semejante, pero que debe ser resuelta en grupo y finalmente se aplica un post-test para comprobar si hubo progresos

Los resultados de las experiencias permiten concluir que, la ejecución colectiva, a menudo, da lugar a producciones más elaboradas y más correctas que las que producen los sujetos individualmente. ¿Cómo explicar este hallazgo?: «Formulamos la hipótesis de que un proceso fundamental de esta interacción es el que suscita un conflicto entre centraciones opuestas que implican, para su resolución, la elaboración de sistemas que puedan coordinar diferentes centraciones». (Perret-Clermont, 1984, pág. 39 y 40). Así, en su progresiva formación de estructuras cognitivas, la actividad del sujeto es una actividad socializada, donde la coordinación de los juicios sociales de diferentes sujetos culminará con un equilibrio de naturaleza social.

Para que se puedan coordinar los juicios de los diferentes sujetos debe antes producirse un conflicto sociocognitivo. Este concepto, que resulta clave en los planteamientos de los autores que exponemos en este aparte, es definido como el resultado de la confrontación entre esquemas de sujetos diferentes, que se produce en el transcurso de la interacción social.

Cabe entonces considerar el desarrollo cognoscitivo como «una espiral de cualidades en la que ciertos prerrequisitos permiten al niño participar en las interacciones más complejas, que aseguran la elaboración de instrumentos cognoscitivos también más complejos, que a su vez, posibilitan participar en nuevas interacciones «estructurantes». (Mugny y Doise, 1983, pág. 214). Esta relación causal que nunca es lineal, sino circular, se corresponde con la espiral que invoca Piaget para describir el vector de desarrollo humano.

Otros aportes importantes, que estos autores ponen en claro mediante los resultados de sus investigaciones son: el hecho de que niños de edad preescolar se benefician también de actividades interactivas entre ellos; que se producirán progresos aún cuando los sujetos interactuantes posean igual nivel de desarrollo cognitivo; y que el adulto, siempre que no sea impositivo cuando interactúa con el niño, juega también importante papel en la posibilidad de suscitar y resolver conflictos socio-cognitivos. (Mugny y Doise, 1983. Perret-Clermont, 1984).

Aún cuando pensamos que los planteamientos de estos autores no llegan a conformar una teoría psicosociológica del desarrollo cognitivo, tal

como considera Mugny y Doise (1983), ya que sus hallazgos se ubican en un rango muy restringido del ciclo vital, creemos que constituyen un aporte valioso y certero que tiene aplicaciones en el campo educativo, aspecto que se tratará a continuación.

## INTERACCION SOCIAL EN LA ESCUELA

El ser humano, desde antes de su nacimiento se va a ver sometido a la influencia de la sociedad en la cual vive; será primero la familia quien ejercerá su presión socializante y luego, cada vez más tempranamente, la escuela jugará su papel, transmitiendo la cultura, sus valores, normas, creencias y actitudes, para convertir al niño en un adulto lo más parecido a los otros de esa sociedad.

En esta función socializante la escuela encubre su papel real dentro de la sociedad: perpetuar el orden social imperante y mantener la división en clases sociales. Para lograr este cometido, encontramos grandes diferencias entre las escuelas que atienden a las clases menos favorecidas de nuestra pirámide social y las que tienen a su cargo la atención de las clases más elitescas. El producto de estas diferencias está constituido por lo que se ha denominado fracaso escolar, que es realmente, no el fracaso de los estudiantes, sino el fracaso de la escuela, si se considera que su misión explícita es la transmisión de la cultura y la instrucción de sus alumnos a fin de brindarles la oportunidad de desarrollar al máximo sus potencialidades.

Pensamos, que si la escuela quiere realmente brindar a todos los integrantes de una cultura igualdad de oportunidades, no debe ser igual para todos, sino que debe brindar mayores alternativas y mejor calidad a los niños procedentes de los niveles sociales más desventajados, a fin de compensar sus déficits.

Al respecto, y uniendo lo anteriormente expresado con el tema que tratamos en el presente trabajo, creemos que las aplicaciones prácticas de los planteamientos teóricos que hemos presentado sucintamente, constituirían un valioso aporte para mejorar la eficiencia del sistema educativo.

El considerar la escuela desde una óptica que la contemple como un

sistema eminentemente social, donde se van a producir interacciones reales y continuas entre el niño y otros niños, tanto de edades semejantes como mayores y menores, y entre el niño y adultos, que en este caso son sus maestros y profesores, hace que sea prioritario contemplar la calidad que deben presentar estas interacciones para que puedan optimizar el proceso de aprendizaje del alumno.

Durante las dos últimas décadas se han realizado múltiples investigaciones que coinciden en señalar que las relaciones entre alumnos inciden en aspectos tales como el proceso de socialización, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de la agresividad, el nivel de adaptación a las normas, la superación del egocentrismo, la capacidad de colocarse en lugar del otro, el nivel de aspiraciones y el rendimiento escolar (Johnson, 1981b en Coll, 1984).

Prioritariamente se han centrado estas investigaciones en el estudio de las formas de organización social de las actividades escolares: la cooperativa, la competitiva y la individual.

En la primera situación, los objetivos de los participantes estarán vinculados de forma muy estrecha y cada uno de ellos alcanzará sus objetivos, sólo si los demás lo logran también. La recompensa recibida por los integrantes, será proporcional a los resultados de los trabajos en grupo.

En la situación competitiva, los objetivos están relacionados de forma excluyente y un participante alcanzará su meta sólo si los demás no lo logran. La recompensa máxima será para un individuo y los demás recibirán recompensas menores.

En la situación individualista no existe relación entre los objetivos de los participantes, se persiguen resultados individuales y la recompensa será equitativamente suministrada.

Los resultados de las investigaciones son coincidentes respecto a que las experiencias de aprendizaje cooperativo son superiores a las otras dos, en cuanto a favorecer el establecimiento de relaciones positivas entre alumnos, actitud que se va a extender a los maestros y la situación escolar en general.

Con respecto al rendimiento y la productividad de los estudiantes, las situaciones cooperativas son superiores a las competitivas, cualquiera que sea el grupo de edad y la materia a estudiar, excepto en el caso de tareas mecánicas. Así mismo la cooperación intragrupo con competencia intergrupo produce mejores resultados que la competencia interpersonal, pero la cooperación sola es aún mejor. Las situaciones competitivas e individualistas, no muestran diferencias significativas entre sí.

Pensamos que los resultados expuestos hablan por sí mismos y que su utilización en el aula educativa es de fácil aplicabilidad por parte de cualquier docente.

Cuando se contempla el desarrollo cognoscitivo de los alumnos, en lugar del aprendizaje de contenidos, las experiencias de los psicólogos de la escuela de Ginebra (Perret-Clermont, Doise y Mugny) dan pautas que no deberían ser desconocidas por ningún maestro, ya que su aplicación redundaría en una facilitación de la adquisición de esquemas de conocimiento y por ende en un mayor desarrollo cognitivo.

Vemos que el trabajo grupal puede favorecer la producción de conflictos sociocognitivos y su subsiguiente resolución, hecho éste que ha sido comprobado con respecto a una gran diversidad de aprendizajes escolares y que evidentemente produce una aceleración del desarrollo cognoscitivo. (Ferreiro y Teberosky, 1979, Delval 1983).

Una aplicación directa de la interacción entre iguales, es el empleo de compañeros de clase como tutores de alumnos que presenten dificultades con sus aprendizajes, esta práctica ha demostrado mucha utilidad, no sólo por generar conflictos sociocognitivos que permitan el desarrollo de las estructuras de conocimiento del tutorado, sino por lograr un mayor desarrollo también del tutor, quien al prepararse para transmitir a otro sus conocimientos, reorganiza su pensamiento y logra una verdadera interiorización de esta reorganización (Forman y Cazden, 1984).

Las interacciones que se producen entre adulto y niño, han sido menos estudiadas con respecto a los efectos que tienen en los aspectos cognitivos del niño, la mayoría de los estudios que investigan el tema ponen su acento sobre las repercusiones sociales que se suceden; sin

«embargo Mugny y Doise (1983) evidencian el valor positivo de estas interacciones sobre el desarrollo cognitivo, siempre que el adulto no actúe impositivamente.

La psicología soviética, por su parte, considera que cualquier forma nueva de actividad cognitiva debe ser introducida en el proceso de aprendizaje de forma externa, como actividad material, porque sólo así adquiere gradualmente una forma interna y llega a transformarse en acto mental. Este aprendizaje tiene lugar con la participación de otros y, dice Talyzina (1978), «en un principio el acto es realizado como acto externo, compartido por alumnos y profesores. Gradualmente el alumno asume todas las partes funcionales del acto, realizándolo independientemente, por sí mismo» (pág. 363); numerosos estudios experimentales han confirmado estas aseveraciones, pero éstas no están descritas en el texto citado.

Lo expuesto en el presente aparte constituye sólo un esbozo de los muchos aspectos a considerar si analizamos la relación entre cognición social y el papel de la escuela en este proceso cognitivo constante del ser humano, pero creemos que tan apasionante tema puede aportar grandes mejoras en la acción que la escuela ejerce sobre sus alumnos y maestros, llegando con ello a constituirse en el verdadero agente de cambio social, que debería ser.

#### REFERENCIAS

- BANDURA, A. y R. H. WALTERS. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- CARRETERO, M. y J. GARCIA MADRUGA. (1983). Principales contribuciones de Vygotsky y la Psicología Evolutiva Soviética. En Marchesi, Carretero y Palacios. *Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Universidad, 155-175.
- COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En *Infancia Aprendizaje*, N° 27-28, 119-138.
- DELVAL, J. (1983). *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona (España): Ediciones Laia.
- DIAZ, B. (1986). *El desarrollo intelectual y sus alteraciones*. La Habana. (Tesis multigráfica).

FERREIRO E. y A. TEBEROSKY. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

FLAVEL, J. H. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

FORMAN, E. (1982). *Understanding the role of peer interaction in development. The contributions of Piaget and Vygotsky*. Northwestern University.

FORMAN, E. y C. CAZDEN. (1984). *Perspectiva Vygotskiana en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales*. *Infancia Aprendizaje* N° 27-28, 139-157.

JOHN-STEINER, V. y E. SOUBERMAN. (S. F.). *Principales puntos teóricos de Vygotsky*. Tesis multigráficas.

MUGNY, G. y W. DOISE. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.

PEREZ, A. y J. ALMARAZ. (1982). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Zero.

PERRET-CLERMONT, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Aprendizaje Visor.

PIAGET, J. (1973). *Psicología y Epistemología*. Barcelona (España): Ariel.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1973). *Psicología del niño*. Madrid: Morata (Edición original 1966).

TALYZINA, N. F. (1982). Una de las vías de desarrollo de la teoría soviética de aprendizaje. En Pérez y Almaraz. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Zero, 353-369.

WEBB, N. M. (1984). *Interacción entre estudiantes y aprendizajes en pequeños grupos*. *Infancia y Aprendizaje* N° 27-28, 159-183.

#### AUTOR

Alida Cano de Faroh  
Licenciada en Psicología, U.C.V. (1978)  
Profesora en la Escuela de Psicología  
en la Universidad Central de Venezuela