

## **CAPÍTULO 2. PROCESOS Y MECANISMOS INTERPSICOLÓGICOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA**

### **2.1. APROXIMACIÓN AL TEMA DE LA INFLUENCIA EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

El objeto del presente capítulo es aproximarnos al tema de la influencia educativa desde una perspectiva sociocultural. En primer lugar revisaremos los orígenes de este concepto a partir de algunos postulados vygotskianos sobre el desarrollo y la educación. Partiremos del postulado sobre el origen social de las funciones mentales y la mediación para centrarnos en los procesos de interiorización y las cuestiones abiertas hoy sobre la naturaleza de dichos procesos. Pasaremos a considerar la acción como unidad básica de análisis en los estudios realizados desde este marco teórico. A continuación reflexionaremos sobre algunas implicaciones para nuestro estudio derivadas de este marco, como lo son: la perspectiva del aprendizaje como un proceso de construcción conjunta y la necesidad de situar los procesos que emergen en el funcionamiento intra e intermental en los contextos de acción en que dichos procesos discurren. El último apartado de este capítulo se centrará en la descripción y análisis de interactividad como propuesta teórica y metodológica que guiará nuestra investigación. Más concretamente, nos centraremos en el mecanismo de traspaso de control que opera en las relaciones adulto-niño en contextos diversos de interacción.

#### **2.1.1 LA VISIÓN SOCIOCULTURAL DEL DESARROLLO**

El origen del concepto de influencia educativa podemos encontrarlo en algunos postulados vygotskianos utilizados por este autor para explicar el curso del desarrollo. Vygotsky está especialmente interesado en los procesos de interiorización, es decir, la transformación de los procesos interpersonales en procesos intrapersonales. Para el autor toda función aparece dos veces o en dos niveles, primero a un nivel social y, más tarde, a un nivel individual, primero entre personas y después en el interior del propio niño. Las funciones superiores tienen su origen, por tanto, en las relaciones entre los seres humanos. El proceso de interiorización implica que el niño reconstruirá mediante su propia actividad mental los procesos que antes ya han ocurrido en el curso de la interacción social. Así, el niño llegará a hacer suyo aquello que en un principio sólo existió gracias a la ayuda de otra persona. Desde la perspectiva sociocultural será el lenguaje el principal instrumento de transmisión cultural, de mediación semiótica, en la interacción adulto- niño (Vygotsky, 1979).

La aproximación sociocultural de Vygotsky (Wertsch, 1993) partió de tres supuestos básicos a cuyo desarrollo dedicó la mayor parte de sus esfuerzos:

1. La confianza en su análisis genético o evolutivo.
2. La afirmación de que las funciones mentales del individuo derivan de la vida social.
3. La idea de que la acción humana, tanto en el plano individual como en el social, está mediada por herramientas y signos.

Estos temas se encuentran fuertemente entrelazados en la obra de Vygotsky y a lo largo de ella se presuponen mutuamente. Dado que constituyen el punto de arranque “histórico” de nuestro trabajo, realizaremos un breve comentario sobre cada uno de ellos para, después, ir completando estos supuestos con aportaciones de autores coetáneos o posteriores a la obra de Vygotsky.

#### A) EL ANÁLISIS GENÉTICO

Las ideas desarrolladas por Vygotsky en su explicación del desarrollo humano están en estrecha vinculación con su concepción metodológica. Para este autor (Vygotsky, 1979) la clave de la comprensión de la conducta reside en las relaciones dialécticas que ésta guarda con su medio. No sólo la naturaleza influye en la conducta humana sino que, además, las personas modifican y crean sus propias condiciones de desarrollo. Así, será necesario encontrar un método que permita apreciar las relaciones del sujeto sobre el medio y del medio sobre el sujeto, búsqueda que le llevó al método genético-experimental.

Según Vygotsky el estudio del desarrollo de cualquier proceso psicológico permite descubrir su esencia o naturaleza y sólo a través del análisis de su evolución se puede entender lo que significa. Estudiar algo desde el punto de vista histórico significa, para este autor, estudiarlo en su proceso de cambio (Vygotsky, 1979).

Este análisis deberá partir de consideraciones básicas como:

- Centrarse en el análisis del proceso en oposición al análisis del objeto;
- Deberá ser explicativo y no descriptivo, es decir, revelar relaciones causales en oposición a la mera enumeración de los rasgos externos del proceso;
- Un análisis evolutivo que regresa a la fuente original y reconstruye todos los puntos del desarrollo de una determinada estructura.

Para Vygotsky existen cuatro tipos de desarrollo o dominios genéticos, a los cuales recurre para comprender los procesos psicológicos (Wertsch, 1985, 1993; Wertsch y Youniss, 1987):

- a) *el filogenético*, la historia evolutiva de la especie, influenciada por los trabajos de Darwin, Engels y Kohler. Estuvo especialmente interesado en la comparación entre primates y humanos sobre la acción mediada por instrumentos. De este análisis concluyó que, en el caso de los monos, las

acciones emprendidas para resolver problemas se hallaban restringidas por factores contextuales concretos y permanecían de alguna manera “esclavos de la situación”, mientras que los humanos poseen los medios representacionales para superar dichas limitaciones. El énfasis en las herramientas representacionales – una categoría de los instrumentos mediadores - refleja la diferencia básica entre las funciones mentales superiores y elementales. Así, una propiedad definitoria de las funciones superiores, exclusiva de los humanos, es el hecho de que están mediadas por herramientas y por sistemas de signos, tales como el lenguaje natural.

- b) *el sociogenético* o histórico-cultural, la evolución del individuo como participante en un grupo cultural.
- c) *el ontogenético*, relativo al desarrollo personal, y en el que podemos distinguir dos planos de desarrollo: la línea natural – determinada por las características biológicas de la especie, que se transmiten genéticamente y configuran el funcionamiento mental elemental o procesos psicológicos inferiores, y la línea cultural, que se traducirá a través del lenguaje y otros sistemas simbólicos en la adquisición de las funciones psicológicas superiores, genuinamente humanas. A este dominio corresponderán los estudios sobre la interiorización o transformación de un proceso psicológico desde el plano social al individual. Para Vygotsky el principal rasgo distintivo de la ontogénesis es la multiplicidad de fuerzas evolutivas que se hallan operando al mismo tiempo.
- d) *el microgenético*, en los que estudia los cambios que ocurren en un período corto de tiempo en relación a dos tipos de procesos: la génesis de un acto mental que ocurre en una sesión experimental y las transformaciones que ocurren en el curso de una sesión. La inclusión de este último dominio fue sugerida por Wertsch (1985) dado el interés que este nivel de trabajos suscitó.

## B) EL ORIGEN SOCIAL DE LAS FUNCIONES MENTALES

Uno de los postulados emblemáticos de la teoría sociocultural lo constituye la idea de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la vida social, en las interacciones que se mantiene con otras personas, en la participación en actividades reguladas culturalmente.

Para Vygotsky las funciones mentales superiores parten de la vida social y para comprender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales en las que este individuo existe. La naturaleza psíquica de los seres humanos representa el conjunto de las relaciones sociales interiorizadas que se han convertido en funciones para el individuo y forman la estructura del individuo (Vygotsky, 1981 b).

Vygotsky tomó prestada del psicólogo y psiquiatra francés Pierre Janet (1926, 1928) la “ley genética general del desarrollo cultural”, para formular una propuesta más amplia sobre los orígenes sociales de las funciones mentales del individuo:

*“Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico. Primero aparece entre personas, como una categoría interpsicológica, y luego dentro del niño, como una categoría intrapsicológica. Esto resulta igualmente válido en relación a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad (...) . Se sobreentiende que la internalización transforma al proceso mismo, y cambia su estructura y sus funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre personas subyacen en todas las funciones superiores y sus relaciones”* (Vygotsky, 1981 b, p. 163).

La ley genética general del desarrollo cultural se encuentra fuertemente vinculada al método genético, pero además hace referencia al estudio de los precursores de las funciones intrapsicológicas (es decir, las funciones interpsicológicas), clave para comprender las funciones mentales en el individuo.

Esta ley implica algunas propuestas no siempre compartidas e, incluso a veces, ni comprendidas por los psicólogos actuales (Wertsch, 1993). Implica mucho más que la idea de que las funciones mentales en el individuo derivan de su participación en la vida social. Veamos dos implicaciones básicas:

- Sostiene que las estructuras y los procesos específicos de las funciones intrapsicológicas pueden ser rastreados en sus precursores genéticos del plano interpsicológico. Tal y como el propio Vygotsky afirma,

*“La composición de las funciones mentales superiores, su estructura genética y sus medios de acción (formas de mediación) – en una palabra, toda su esencia - es social. Incluso cuando nos volvemos hacia los procesos mentales (internos), su naturaleza permanece cuasi-social. En su propia esfera privada, los seres humanos conservan el funcionamiento de la interacción social”* (Vygotsky, 1981 b, p. 164).

- Las funciones mentales superiores pueden aplicarse a formas de actividad tanto social como individual. Desde esta perspectiva, términos como pensar o recordar resultan apropiados para referirse también a diadas y a otros grupos mayores. Podemos encontrar, por tanto, dos niveles de análisis de los procesos psicológicos superiores (Cubero y Luque, 2001): el individual y también las diadas o los grupos de personas. La memoria, la atención o el pensamiento pueden ser predicados de lo social, además de formas individuales de acción (Riviere, 1984). Así, el pensamiento o el recuerdo pueden pertenecer al individuo actuando con otros individuos, a través de instrumentos mediacionales. En este sentido, por ejemplo, recordar juntos puede constituir un

proceso de construcción colectiva de una narración en que los distintos participantes son elementos de un sistema común en el que la memoria puede ser comprendida como una acción social organizada (Edwards y Middleton, 1986).

Por tanto, las actividades en el plano interpsicológico son sociales porque se realizan con otras personas dentro de una cultura y con herramientas que aporta la propia cultura, pero son sociales también porque son compartidas o podemos concebirlas como funciones distribuidas en el grupo. De forma complementaria, el funcionamiento en el plano intrapsicológico refleja sus precursores interpsicológicos, o lo que es lo mismo, retiene su naturaleza cuasi-social, retiene las funciones de la interacción social (Cubero y Luque, 2001).

En este momento resulta interesante preguntarnos sobre cómo opera la transición de lo social a lo individual, en qué consiste y cómo se relacionan ambos planos. Responderemos a estas cuestiones a partir del concepto de interiorización (o internalización), apropiación, y zona de desarrollo próximo.

Para Vygotsky la interiorización es la reconstrucción a nivel intrapsicológico de una operación interpsicológica, gracias a las acciones con signos (Vygotsky, 1979). No ha de ser entendida como una copia o transferencia, sino como un proceso transformativo que conlleva cambios en las estructuras y funciones que se interiorizan, como el proceso por el que el mismo plano intrapsicológico se forma o constituye (Leontiev, 1981; Vygotsky, 1979; Wertsch, 1985).

Siguiendo a Cubero y Luque (2001), Vygotsky concibe la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno (Wertsch, 1985), como un proceso de control de los signos que en su origen formaban parte de una actividad social. Será en las cualidades de la actividad externa, considerada social y semióticamente mediada, en las que está el germen de lo que luego constituirá la dinámica intrapsicológica; por ejemplo, propiedades estructurales del funcionamiento interpsicológico como el de la organización dialéctica pregunta-respuesta pasarían a formar parte, por medio de la internalización, del funcionamiento interno.

A través de su participación en interacciones sociales con otros, las personas van dotando de significado a las situaciones y a su propia actividad en función de sus características personales, sus motivaciones, conocimientos y experiencias previas, etc., y así cada persona reconstruirá mediante diferentes lenguajes, claves e interpretaciones, los fenómenos en los que ha participado. Esta reconstrucción es considerada por Vygotsky como apropiación y se trata de un proceso activo, de interacción y de reconstrucción personal.

Este término de apropiación ha sido revisado por otros autores de la corriente sociocultural. Así, Rogoff (1997) ha criticado este término en el sentido de que parece

denotar una separación entre lo personal y el contexto social, y propone, en su lugar, el concepto de apropiación participativa.

Para Rogoff (1997) una persona que participa en una actividad se involucra en un proceso de apropiación a través de su propia participación. La apropiación se da en la participación, al tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación y esta participación contribuye tanto a la dirección que toma el acontecimiento como a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares. La apropiación es, en sí misma, un proceso de transformación, un cambio que resulta de la propia participación. La participación implica la puesta en marcha de esfuerzos creativos de comprensión y contribuye a la actividad social que, por su propia naturaleza, implica la construcción de puentes entre las muy diferentes formas de entender una situación. La comunicación y los esfuerzos compartidos implican siempre ajustes entre los participantes (con diversos niveles de asimetría) para ampliar la comprensión común, con el fin de adaptarse a las perspectivas nuevas que puedan surgir en el esfuerzo compartido. Tal ampliación, para adaptarse a muchas perspectivas y para alcanzar algo juntos, es el desarrollo y se da en el proceso mismo de participación. Los cambios individuales de los participantes, en su función y en su comprensión de la actividad, afectan a sus esfuerzos e implicaciones en situaciones futuras similares.

Desde la perspectiva de Rogoff (1997), la apropiación participativa es un aspecto de los acontecimientos que están ocurriendo. La persona que participa en un acontecimiento se transforma de tal manera que su participación en futuros acontecimientos es necesariamente diferente. La apropiación participativa implica un desarrollo continuo, en tanto que las personas participan en los siguientes acontecimientos basándose en su implicación en acontecimientos previos. Los procesos personales, interpersonales y culturales se constituyen mutuamente y conforman realidades en transformación en el seno de la actividad sociocultural.

Siguiendo el análisis propuesto por Vygotsky sobre cómo opera la transmisión de lo social a lo individual, hemos revisado ya los conceptos de interiorización y apropiación propuestos por él y matizados por Rogoff. Para comprender mejor la dinámica entre el plano interpsicológico y el intrapsicológico es necesario referirnos a otras nociones clásicas elaboradas por Vygotsky: las áreas de desarrollo real y potencial.

En la concepción clásica de Vygotsky (1979) el área de desarrollo real hace referencia a lo que el niño es capaz de realizar sin la ayuda de otro, por sí mismo; mientras que el área de desarrollo potencial es definida como la diferencia que existe entre las tareas que el niño puede realizar por sí solo y aquellas que puede hacer con la ayuda de, o en cooperación con, otra persona más capaz.

De esta concepción se han derivado fructíferas implicaciones para la instrucción escolar, que descansan en la idea de que “el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha delante del desarrollo y lo conduce” (Vygotsky, 1979; 1995). Vygotsky hará

intervenir aquí el papel de guía de los otros, lo cual dará como resultado que el proceso de desarrollo no sea algo debido al esfuerzo individual de redescubrimiento de cada niño, sino el resultado de un proceso de interacción social, de un desarrollo guiado, gracias al cual el niño se apropia de la cultura de su entorno social. Los agentes activos en la zona de desarrollo próximo no sólo incluirán a personas – adultos u otros niños -, sino también artefactos como libros, videos, soporte informático, etc.

Pasamos a caracterizar esta Zona de Desarrollo Próximo a partir de los rasgos apuntados por Rogoff y Wertsch (1984) y de una reciente revisión realizada por Cubero y Luque (2001). Cabría señalar los siguientes rasgos constitutivos de una ZDP:

- La ZDP no constituye una propiedad del individuo es sí, ni del dominio interpsicológico, sino de ambos: estará determinada conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y las formas de instrucción implicadas en el desarrollo de la actividad (Wertsch, 1985). Son las actividades educativas las que, de acuerdo con esta determinación, crean la zona de desarrollo próximo.
- La ZDP supone una conciencia conjunta de los participantes sobre una tarea o actividad en la que colaboran para la resolución de un problema. Si bien es probable que los participantes no compartan inicialmente una misma definición de la tarea en cuestión, sus definiciones respectivas se irán aproximando en el curso de la interacción.
- La ZDP no es una zona estática, sino dinámica, donde cada paso es una construcción interactiva específica de ese momento, que abre, a su vez, distintos cursos de evolución futuros. El adulto en estas situaciones se ocupará de controlar el centro de atención y mantener los segmentos de la tarea en un nivel de complejidad adecuado a las posibilidades del niño (Bruner, 1986). Para Bruner se tratará de un proceso de ajuste en el que el adulto permanecerá en el límite creciente de la competencia del niño. En el curso de esta tradición Wood, Bruner y Ross (1976) han formulado el concepto de andamiaje, que refleja este carácter dinámico y sugiere que el apoyo eficaz que el adulto proporciona al niño es aquel que se ajusta a sus competencias en cada momento y que va variando a medida que éste puede tener más responsabilidad en la actividad. Los apoyos tendrán, además, un carácter transitorio y se irán retirando de manera contingente al progreso del niño en la tarea, asegurando así el traspaso de responsabilidad del adulto hacia el niño, que es en sí la meta de la actividad.
- Ambos participantes desempeñan un papel activo que condiciona el carácter dinámico de la ZDP. Newman, Griffin y Cole (1991) han mostrado que la intervención de todos los participantes en la actividad es fundamental para el curso de la misma. Así, aunque la definición dominante de la tarea suele ser la del adulto, en el sentido de que guía los intercambios, da sentido y sitúa

las intervenciones de los participantes, los alumnos pueden apropiarse de la situación en sentidos no previstos por el adulto o profesor. De esta manera, todos los puntos de vista implicados en una ZDP serán decisivos para su evolución.

### C) LA MEDIACIÓN

El tercer gran tema que recorre la obra de Vygotsky (1934, 1981 b) es la propuesta de que las funciones mentales superiores, y la acción humana general, están mediadas por herramientas (herramientas técnicas) y por signos (herramientas psicológicas). Vygotsky enfocó el lenguaje y otros sistemas de signos como parte y como mediadores de la acción humana.

Las herramientas psicológicas incluyen distintos sistemas de signos: sistemas de numeración, trabajos de arte, mapas, dibujos y todo tipo de símbolos convencionales. Pero será el lenguaje el instrumento mediador por excelencia de la acción humana. Para Vygotsky las herramientas psicológicas median las funciones psicológicas y cambian su naturaleza. Así, el lenguaje cambiará la memoria y ésta quedará transformada gracias al lenguaje.

Los signos, que son producto de las prácticas culturales y de la evolución sociohistórica de los grupos sociales, se adquieren en actividades de interacción social, en los entornos de interacción que proporcionan los grupos sociales a sus miembros más jóvenes (Wertsch, 1985).

*“Un signo siempre es originariamente un medio usado con propósitos sociales, un medio para influenciar a los otros, y sólo más tarde se convierte en un medio para influenciarnos a nosotros mismos”* (Vygotsky, 1981 b, p. 157)

El lenguaje, que será el sistema de signos privilegiado para el desarrollo psicológico humano, será primero una herramienta compartida con otros participantes en actividades sociales y luego una herramienta de diálogo interior.

*“La función primaria del lenguaje, tanto para el adulto como para el niño, es la función comunicativa, el contacto social, la influencia sobre los individuos que nos rodean”* (Vygotsky, 1934, p.45)

Así, el lenguaje tendrá primero una función esencialmente comunicativa y de regulación de la relación con el mundo exterior y, posteriormente, se convertirá en regulador de la propia acción. La influencia del lenguaje como herramienta pasará de dirigirse hacia los otros a ser dirigida hacia uno mismo (Vygotsky 1934, 1981 b). Vygotsky elaboró una propuesta al respecto a través de su explicación sobre el habla “egocéntrica” e “interna”. Mantenía que estas formas de comunicación, ya que derivan de la comunicación y el

contacto social con los otros, deben reflejar determinadas propiedades de sus precursores interpsicológicos, tales como la estructura dialógica.

*“El habla egocéntrica surge de sus cimientos sociales mediante la transferencia de las formas de conducta social y colaborativa hacia la esfera de las funciones psíquicas del individuo”* (1934, p. 145).

Vygotsky no concibió el habla egocéntrica como un reflejo o un síntoma de egocentrismo del niño, sino como una forma de habla que desempeña una función cognitiva y autorreguladora (Levina, 1981). La aparición del habla egocéntrica marca la diferenciación emergente de funciones del habla.

*“En el proceso de crecimiento, el lenguaje social del niño, que es multifuncional, se desarrolla de acuerdo con el principio de diferenciación de funciones separadas, y a determinada edad se encuentra agudamente diferenciado en habla egocéntrica y habla comunicativa”* (Vygotsky, 1934, p. 45).

A medida que las funciones del lenguaje se vuelven cada vez más diferenciadas, el habla egocéntrica se vuelve subterránea, es decir, *“se transforma en habla interna. Sirve como forma transicional entre el habla interna y externa”* (Vygotsky 1934, p. 464).

Según Wertsch (1993), en su explicación del habla egocéntrica y del habla interna, Vygotsky identificó dos categorías de propiedades: sintácticas y semánticas. Ambas propiedades representan el modo en que la estructura y función de estas formas del habla difieren de las del habla en la comunicación social.

La primera y más importante propiedad sintáctica del habla interna es su exclusiva sintaxis abreviada. Podemos comprobar la emergencia de esta sintaxis abreviada en el desarrollo del habla egocéntrica y, por tanto, comprender mejor la naturaleza fragmentaria y abreviada del habla interna comparado con el habla externa. Esta tendencia a la abreviatura no toma cualquier dirección, sino que se realiza a través de la “predicatividad”. No se trata de una mera tendencia a la abreviación y la omisión de palabras, hacia un estilo que podríamos llamar telegráfico, sino que muestra una tendencia exclusiva a la abreviación de frases y oraciones preservando el predicado y las partes de la oración a él asociadas, a expensas de borrar el sujeto y otras palabras con él relacionadas (Vygotsky, 1934 ).

El análisis de Vygotsky de las propiedades semánticas del habla interna se apoya en su formulación de la noción de “sentido” en oposición a “significado”:

*“El sentido de una palabra (...) es el conjunto de todos los hechos psicológicos que emergen en nuestra conciencia a causa de esta palabra. Por ende, el sentido de una palabra siempre resulta una formación compleja, dinámica, fluyente, con varias zonas diferenciales de estabilidad (...) Una palabra cambia su sentido en diversos contextos.*

*A la inversa, su significado es ese punto fijo, inmutable, que permanece estable a través de todos los cambios de sentido en diversos contextos (...) El verdadero significado de una palabra no es constante” (1934, p. 305).*

En el habla interna, según Vygotsky, el sentido predomina sobre el significado, y se puede examinar esta tendencia a través del estudio del habla egocéntrica. Las unidades del habla egocéntrica y del habla interna reflejan posibilidades combinatorias más fluidas y dinámicas que las que se encuentran en el lenguaje social.

*“En el habla interna la palabra absorbe el sentido de las palabras precedentes y subsiguientes, extendiendo por lo tanto, casi sin límites, las fronteras de su significado” (Vygotsky, 1934, p. 308).*

Esta noción vygotskiana de influjo de sentido presenta un vínculo importante con la explicación de Batjín sobre la dialogicidad y sus análisis de la socialización en un medio sociocultural (Wertsch, 1993). Para Batjín (1981), comprender el enunciado de otra persona significa orientarse respecto a él, encontrar el lugar correcto para él en el contexto correspondiente. Toda comprensión verdadera es dialógica por naturaleza. La comunicación verbal directa, cara a cara, constituye una forma de “interanimación dialógica”, en que los enunciados concretos de una hablante se ponen en contacto con los de otro y se interaniman (Voloshinov, 1973). El esfuerzo de Batjín se centró en el supuesto de que no se deben estudiar unidades que “no pertenecen a nadie ni están dirigidas a nadie” para formular los principios de la comunicación humana.

*“La palabra en el lenguaje es en parte de otro. Se convierte en “propiedad de uno” sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su propia semántica e intención expresiva. Antes de este momento de apropiación, la palabra no existe en un lenguaje neutral e impersonal, sino que existe en la boca de otras personas, sirviendo a las intenciones de otras personas: de allí debe tomar uno la palabra y hacerla propia” (Batjín, 1981, pp. 293-294).*

Vygotsky (1981 a) señala que el desarrollo acontecerá como transformaciones cualitativas asociadas al cambio en el uso de las herramientas psicológicas. Para este autor la acción se transforma fundamentalmente por la inclusión de signos en ella. La incorporación de instrumentos mediadores no se limita a facilitar la acción.

*“Mediante su inclusión en el curso el comportamiento, las herramientas psicológicas alteran toda la afluencia y la estructura de las funciones mentales. Lo hacen determinando la estructura de un nuevo acto instrumental, del mismo modo que una herramienta técnica altera el proceso de adaptación natural determinando la forma de las operaciones laborales” (Vygotsky 1981 a, p. 137).*

Así, si el lenguaje se introduce en una función psicológica como la memoria, esta función quedará transformada. Los instrumentos de mediación dan forma a la actividad humana, tanto en el plano intrapsicológico como en el interpsicológico (Vygotsky, 1979).

Nuestra investigación estará, en buena medida, comprometida con estas primeras reflexiones con las que iniciamos la aproximación al tema de la influencia educativa y que provienen del marco sociocultural:

Nos interesa una aproximación metodológica centrada en los procesos y en la explicación de los cambios y transformaciones que ocurren en las personas como producto de su participación en secuencias de interacción.

Comprender a cada participante de nuestra investigación significará comprender las relaciones en que emerge su actuación, esperando además que su experiencia de interacción dejará huellas visibles que se manifestarán en sus actuaciones y aportaciones futuras a la interacción.

Nos quedará por investigar en qué medida y a través de qué mecanismos estas huellas que se configuran en el plano interpersonal serán interiorizadas y, como consecuencia, pasarán a formar parte del funcionamiento intraindividual, de manera que, cabe prever un cambio en su futura participación en la secuencia social.

Los cambios que operen para ambos participantes como producto de su participación en la secuencia social dependerán de cómo se va configurando la zona de desarrollo potencial, y que hemos caracterizado como: una zona dinámica, en la que el adulto irá ajustando su participación a las competencias y características del niño, asegurando un proceso progresivo de traspaso de control sobre la actividad. En este proceso se irá ampliando progresivamente la conciencia conjunta de los participantes sobre la actividad que comparten. Cabe destacar que esta zona de desarrollo potencial supone el protagonismo de ambos participantes en la situación, de manera que puede ocurrir, como es previsible, que la definición dominante sea la del adulto, pero también que, de manera imprevisible, el niño se apropie de la situación en un sentido no previsto por el adulto.

El lenguaje constituirá el principal instrumento de mediación e influencia recíproca entre los participantes en esta situación. Se configurará como la principal herramienta de comunicación y de regulación de la propia interacción. La idea batjiana del análisis de los enunciados situados e interanimados responde bien a nuestra perspectiva de análisis de la comunicación.

## 2.1.2 CUESTIONES CLAVES DERIVADAS DE LA APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Hemos analizado los orígenes del concepto de influencia educativa a partir de algunos postulados vygotskianos sobre el desarrollo y la educación. Así, hemos profundizado en el origen social del funcionamiento mental y los mecanismos de transición de lo social a lo individual. Para comprender estos mecanismos hemos recurrido a los conceptos de interiorización y apropiación, y hemos caracterizado la zona de desarrollo próximo a partir de algunas aportaciones de autores recientes. Finalmente, nos hemos aproximado al lenguaje como principal instrumento de influencia recíproca, regulación y comunicación entre los participantes en una situación.

En este momento nos interesa plantear algunas cuestiones que actualmente son motivo de reflexión por autores diversos de la corriente sociocultural y que nos servirán para fundamentar algunas decisiones, tanto de carácter teórico como metodológico, en el curso de nuestra investigación. El conjunto de aportaciones que ahora presentaremos tienen un carácter abierto y para nosotros suponen un marco desde el que reflexionar la interacción. Estas cuestiones hacen referencia a:

- Cómo caracterizar los procesos de interacción en los que opera el proceso de traspaso de control del adulto hacia el niño.
- Cómo explicar la emergencia de los procesos individuales en el marco de lo social.
- Cómo conceptualizar y abordar la acción humana, constituida en el centro del análisis de la interacción, una acción con sentido, intencional, contextualizada y socialmente regulada.

### 2.1.2.1 PROCESOS DE PARTICIPACIÓN Y TRASPASO DE CONTROL

La conversión del área de desarrollo potencial en real o, lo que es lo mismo, el proceso de interiorización, fue escasamente desarrollado por Vygotsky. Diversos autores se han ocupado posteriormente de profundizar en las fases y mecanismos de transición desde la resolución de un problema con la ayuda de otro a su realización independiente, y de la apropiación de los conocimientos y competencias necesarias para ello, es decir, de profundizar en el proceso de interiorización o de transición desde el plano de la interacción social al funcionamiento intrapsicológico.

De entre las propuestas surgidas para explicar cómo opera el proceso de construcción de significados por parte del niño en la medida en que es ayudado por un adulto, es decir, cómo se produce el proceso de aprendizaje en el curso de la interacción, centraremos nuestra atención en tres de ellas por considerarlas especialmente relevantes para los

intereses de nuestro estudio. Reflexionaremos sobre las propuestas de Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood, Wood y Middleton, 1978), Rogoff (1993) y Wertsch (1988, 1993). Abordaremos especialmente las aportaciones de estos autores sobre su explicación en torno a la cesión y traspaso progresivo de la responsabilidad y del control en el aprendizaje, por ser éste el tema principal de nuestro estudio.

La metáfora del andamiaje (scaffolding) elaborada por Wood, Bruner y Ross (1976) es una de las que ha gozado de más reconocimiento y quizás también la más conocida. Sus autores recurren a la idea de andamio para ejemplificar el carácter de la ayuda que el adulto ha de prestar al niño para facilitarle avanzar por su zona de desarrollo próximo (Wood, Wood y Middleton, 1978). Los andamios constituyen una ayuda de carácter transitoria que deben retirarse en la medida que el niño progresa en su aprendizaje. A partir de los comentarios realizados por estos autores queda claro que los adultos que mejor consiguen andamiar el aprendizaje del niño son aquellos que ajustan la ayuda en calidad y cantidad a las necesidades del niño, según el progreso y también las dificultades que éste va experimentando durante el proceso de aprendizaje.

Comentaremos algunas conclusiones de estos autores extraídas a partir de la observación de situaciones de colaboración diádica madre-hijo en las que la madre es requerida para ayudar a su hijo en tareas de construcción. Estos autores nos informan que se da, entre las madres que más éxito tienen a la hora de enseñar a sus hijos a construir la torre, una relación inversa entre la competencia mostrada por el niño y la directividad exhibida por la madre, de manera que la intervención materna es mayor cuando también lo son las dificultades del niño en la resolución de la tarea y a la inversa, retira su ayuda en la medida que el niño muestra competencias para la realización autónoma. Es lo que se ha dado en llamar “la regla de contingencia”. Encontramos, por tanto, en esta pauta de interacción materna una aportación a la comprensión del proceso de cesión y traspaso de control del adulto al niño.

Nos preguntamos si esta “regla de contingencia” se verá modulada por variables personales, del niño o del adulto, por ejemplo, la edad del niño y sus características de personalidad, el estilo educativo del adulto o sus concepciones sobre el desarrollo y la educación, o variables asociadas a la tarea o al contenido, como es si se trata de una tarea de carácter más lúdico o instruccional.

Otra de las aportaciones interesantes al estudio del proceso de cesión y traspaso de control del adulto al niño y la caracterización de dicho proceso en el nivel de funcionamiento interpsicológico lo constituye el trabajo de B. Rogoff (1993). Esta autora ha descrito las situaciones de aprendizaje entre adulto y niño como procesos de participación guiada en los que el niño desarrolla un papel eminentemente activo y el adulto guía la participación del niño en la tarea mediante tres recursos básicos:

- a) Ayudando al niño a establecer puentes entre habilidades que le son familiares y otras requeridas por las nuevas situaciones. Las ayudas que el adulto ofrece al niño para facilitar la comprensión de la tarea implican también formas de comunicación emocional y no verbal. A medida que el niño crece el lenguaje servirá de herramienta esencial para que el adulto traspase al niño su comprensión de la situación.
- b) Otro recurso utilizado por el adulto lo constituye la selección y estructuración que éste hace de situaciones, actividades y materiales en función del nivel de desarrollo del niño. Si bien esta selección se verá influenciada por la intervención del niño, que expresará sus preferencias y elecciones particulares.
- c) Finalmente, los adultos procuran realizar una transferencia de responsabilidad progresiva y adecuada al niño y a sus competencias para manejarse en la situación. Este recurso implica una revisión continuada de las transferencias que se van realizando para asegurar un ajuste constante a las competencias infantiles. La autora insiste en el papel activo que el niño juega en la asunción de dichas transferencias.

Esta autora no ha entrado en la caracterización del proceso de interiorización que opera en el curso de estos intercambios. Para Rogoff los procesos cognitivos operan en el mismo proceso de la interacción y es inútil pretender establecer capacidades intelectuales puras ajenas a dicho contexto.

Otros autores, como Valsiner (1991), han rechazado abiertamente estas sugerencias que inducen a negar la presencia de funciones psicológicas intrapersonales. Destacamos las objeciones de Valsiner en el sentido de que, si bien la interacción social proporciona el marco y la fuente del desarrollo cognitivo, hoy ya no es cuestionable que la emergencia de nuevas formas de conceptualización de la realidad, de operar intelectualmente sobre ella y la construcción de síntesis creadoras en el curso del desarrollo sólo pueden ser explicadas a la luz de la actividad interna del sujeto.

Y en este momento del discurso consideramos de gran valor las aportaciones formuladas por Wertsch (1988). El estudio sobre el proceso de interiorización apuntado por Vygotsky ha sido desarrollado por Wertsch profundizando o recreando conceptos como el de “intersubjetividad”. Para este autor la intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de la situación, hecho que puede establecerse en diferentes niveles.

Una definición de la situación es el modo en que un escenario o contexto es representado por quienes operan en él. En esta definición de la situación que cada participante construye se incluyen metas diferentes sobre los pasos a realizar respecto a la tarea o contenido objeto de la interacción. Implica, además, representaciones particulares de los objetos, del entorno y de las acciones, de manera que adulto y niño

diferirán en la manera de secuenciar sus acciones para conseguir sus metas o propósitos personales.

Por lo que tiene este concepto de relevante en la construcción de la intersubjetividad y como operador en la zona de desarrollo próximo, nos interesa explicar cómo se producen las transiciones de unas representaciones a otras. Wertsch (1984) considera que estas transiciones no pueden ser conceptualizadas en términos cuantitativos, sino más bien cualitativos.

*“Más que pensar en el cambio que se produce en esta zona como una mera suma de conocimientos sobre la tarea, es esencial pensar que la mayor parte del cambio ocurre a través de una transformación en una comprensión básica de lo que son los objetos y sucesos en el escenario”* (Wertsch, 1984, p.11).

La noción de intersubjetividad expuesta por Wertsch (1985) parte de la conceptualización realizada por Rommetveit y sus colaboradores de este concepto en su aproximación al estudio de la comunicación humana. Para este autor la comunicación trasciende los mundos privados de los participantes, establece lo que podríamos llamar “estados de intersubjetividad”. Lo que un observador percibe en una situación es una cuestión completamente privada, pero que puede transformarse en una realidad social simplemente hablando de ella a otro. Si este otro acepta la invitación de escuchar y participa en el diálogo, ambos se entregan a un mundo social temporalmente compartido, establecido y continuamente modificado por los actos de la comunicación (Rommetveit, 1979).

La intersubjetividad remite, por tanto, al conocimiento compartido por los participantes en una misma situación. Cuando el intercambio se produce entre el niño y el adulto podemos suponer que sus interpretaciones o comprensiones de la situación pueden llegar a ser muy distantes y será necesario recurrir a la negociación semióticamente mediada para poder establecer ámbitos sociales compartidos, es decir, estados de intersubjetividad, que faciliten la gestión de las tareas compartidas.

Wertsch (1988) ha identificado cuatro niveles sucesivos de intersubjetividad en la zona de desarrollo próximo, en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, partiendo de esta idea de comprensión o definición de la situación. Se basó en un estudio con madres americanas que interactuaban con sus hijos de preescolar en la resolución de una tarea de rompecabezas en la que habían de reconstruir un modelo. Inicialmente, la comunicación entre madre e hijo resulta dificultosa por la limitación de la comprensión compartida entre los dos participantes, pero progresivamente se van estableciendo comprensiones compartidas hasta llegar a niveles de intersubjetividad máximos que permitirán la autorregulación en la tarea por parte del niño.

- En el primer nivel descrito por Wertsch, la definición de la situación del niño es tan diferente de la del adulto que resulta difícil la comunicación. Al niño le resultará costoso entender apropiadamente las producciones verbales del adulto porque no hay un mínimo acuerdo sobre la definición de los objetos y de la acción, y esto generará malentendidos.
- En el segundo nivel de intersubjetividad comienza a producirse una definición compartida de la situación. El niño va comprendiendo la función de los objetos que intervienen, pero no aún la naturaleza de la acción que el adulto realiza sobre dichos objetos, de manera que a menudo no podrá realizar las deducciones necesarias para interpretar las producciones reguladoras del adulto (por ejemplo, puede haber comprendido que las piezas del camión deben ser colocadas en el rompecabezas, pero no que deban corresponderse con el modelo presentado). El niño, por tanto, podrá participar con cierto éxito en la tarea, pero no podrá comprender aun la tarea en su totalidad. Se producirán problemas de comunicación porque el niño no percibirá todas las implicaciones reguladoras de las producciones del adulto.
- En un tercer nivel de intersubjetividad el niño ya podrá realizar inferencias para comprender las producciones reguladoras del adulto, incluso cuando éstas no sean explícitas. El niño ya posee una definición bastante completa de la situación y no requiere que sean explicitados todos los pasos a seguir para completar una tarea. El hecho de que el niño pueda realizar las inferencias adecuadas indica que el funcionamiento intrapsicológico empieza a explicar una gran parte de las realizaciones del niño. De hecho, en algunos casos el niño puede llegar a trabajar independientemente y requerir del adulto sólo la confirmación de que su ejecución es la correcta.
- En el cuarto y último nivel descrito por Wertsch, el niño asume la responsabilidad sobre la realización de la tarea. El niño ha llegado a dominar la definición de la situación con la que el adulto había iniciado la tarea. Se ha producido, por tanto, una intersubjetividad completa entre niño y adulto en cuanto a la definición de la situación.

Para Wertsch (1979, 1985) cada vez que se produce un aumento en el nivel de definición compartida de la situación, implícitamente se da una transferencia de responsabilidad en la tarea al funcionamiento intrapsicológico del niño.

Pensamos que este modo de analizar el recorrido hacia la intersubjetividad en la zona de desarrollo próximo planteado por Wertsch resulta, sin duda, esclarecedor del proceso que ocurre ante tareas cerradas, es decir, en las que el adulto presenta un dominio sobre los resultados finales y, por tanto, su mediación se centra en ayudar al niño a aproximarse hacia la solución “correcta”. En este caso será el niño quien deba transformar progresivamente su comprensión inicial de la situación para aproximarse a

la comprensión materna/paterna de la tarea. Pero es probable que ante tareas abiertas, sin una solución preestablecida, la perspectiva del adulto no sea necesariamente la dominante y, en este caso, incluso sea la perspectiva del niño quien domine, de modo que pueden llegar a invertirse los papeles en el proceso de mediación, y el control sobre la actividad tener un carácter más transitorio, flexible e intercambiable.

Con tareas similares a la utilizada por Wertsch algunos estudios (González y Palacios, 1992; González, 1993) se han centrado también en la distribución de la responsabilidad que adulto y niño ejercen sobre la tarea, llegándose a identificar importantes diferencias en las formas de funcionamiento interpsicológico entre las diadas. Parece que el nivel de funcionamiento intrapsicológico de los niños puede estar determinado de modo significativo por la conducta de los tutores, es decir, los niños pueden tener un rol bastante diferente en el funcionamiento interpsicológico, y esta diferencia afectará al nivel intrapsicológico en el que el niño significa la tarea. En este sentido, los trabajos de González y Palacios ponen de manifiesto que existen diferentes estilos interactivos entre las madres, siendo unos más estimuladores que otros cuando interactúan en torno a una tarea con sus hijos y, además, el tipo de estimulación ha resultado ser un buen predictor del nivel futuro del desarrollo infantil (González y Palacios, 1992). Por otro lado, estas diferencias en cuanto a estilos interactivos están relacionadas con las expectativas que las madres se representan en cuanto a las posibilidades y competencias percibidas en sus hijos (Palacios, 1987 a).

Se ha observado una tendencia común en el modo en que los niños llegan a dominar la definición de la situación y, por tanto, la tarea. En primer lugar participan de la tarea a nivel interpsicológico y, después, reconocen y dominan el significado estratégico de sus conductas. En lugar de comprender la tarea y después llevarla a cabo, los niños parecen haber realizado la tarea, en calidad de participantes en el funcionamiento interpsicológico y, a continuación, la entienden (Wertsch, 1988).

El análisis microgenético de una sesión parece ser ya revelador sobre cómo opera esta secuencia y sobre cómo se produce esta transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Se han encontrado algunos factores facilitadores de esta transición (Wertsch, 1988), a saber:

- a) una disposición cognitiva por parte del niño;
- b) el deseo del adulto de transferir al niño responsabilidad estratégica;
- c) el uso por parte de los adultos de “valoraciones reflexivas” para informar al niño del significado de su conducta;
- d) el hecho de que las directivas de los adultos sean explícitas;

- e) la posibilidad de dominar a nivel intrapsicológico la estructura dialogada del funcionamiento interpsicológico mediante la diferenciación de las funciones del lenguaje.

Un proceso de participación de estas características supondrá la elaboración por parte de ambos participantes de redefiniciones sucesivas de la situación hasta llegar a una definición de la situación compartida y aceptada por ambos interlocutores y, además, culturalmente adecuada.

La caracterización de los procesos interpsicológicos desde esta perspectiva nos lleva a pensar, por tanto, en un fenómeno diferenciado, aunque no por ello de fácil acceso para el análisis y que, por otro lado, implica la caracterización simultánea del funcionamiento intrapsicológico. Ambos niveles de análisis serán por tanto irreductibles el uno al otro.

Wertsch (1988) analiza, por otra parte, algunos mecanismos semióticos que se producen en el curso de la interacción y que operan en la zona de desarrollo próximo, mecanismos que el adulto utiliza para fomentar la competencia individual del niño. Dos de estos mecanismos han sido objeto de especial atención: la perspectiva referencial y la abreviación:

- Mediante el mecanismo de la perspectiva referencial el adulto dirige la atención del niño a un objeto o suceso específico introduciendo alguna información y consiguiendo así progresar en la construcción de conocimientos compartidos. Este autor identifica tres formas de expresión referencial según la cantidad de información que aportan: la deixis (“aquel”), la expresión referencial común (“el objeto redondo”) y la expresión referencial informativa del contexto, siendo ésta la que introduce más cantidad de información. Especialmente interesante nos resulta el concepto de desafío semiótico introducido por este autor y que constituye un recurso utilizado por el adulto para animar al niño a redefinir la situación tanto en el plano inter como intrapsicológico y procurando así una estrategia para aproximar las representaciones respectivas.
- El segundo mecanismo es la abreviación. La madre utilizará directivas progresivamente más abreviadas en la medida en que el niño comparta una definición cada vez más elaborada de la situación.

La manera en que Wertsch da cuenta de la aparición de la intersubjetividad (entendida ésta como el hecho de que dos interlocutores compartan una definición de la situación) en el curso de la interacción, lleva a plantear que cuando el adulto y el niño colaboran en la zona de desarrollo próximo coexisten tres definiciones de la situación: las que cada uno, adulto y niño, aportan respectivamente como individuos y, por otra parte, la representación de la situación que garantiza que la comunicación sea posible entre ellos.

Estos mecanismos descritos por Wertsch (1988), que operan en el tránsito desde el plano interpsicológico al intrapsicológico, constituyen, desde nuestro punto de vista, una inapreciable aportación al estudio y la comprensión de los procesos interactivos que nos ocupan.

Pensamos que las posibles aportaciones e implicaciones de este conjunto de datos para nuestro estudio estarán matizadas por el tipo de contenido o tarea que medie la interacción. Probablemente, en una situación interactiva en torno al juego simbólico, como la que caracteriza nuestro estudio, influye en las definiciones y representaciones que adulto y niño hacen de la situación. Así, las metas que cada uno se representa pueden estar menos influidas por el producto final que en otro tipo de interacciones en torno a tareas más cerradas o con un carácter más marcadamente instruccional. En este mismo sentido, es probable que el padre tenga una definición más abierta de la situación, de manera que los progresivos niveles de intersubjetividad, entendidos como definiciones compartidas de la situación, surjan a partir de las respectivas aportaciones de los participantes y de la capacidad de éstos para flexibilizar las iniciativas personales en función de las propuestas del compañero de juego. Según esto, la intersubjetividad no tendrá que ver tanto con que el niño se apropie de las metas del adulto y adquiera las estrategias adecuadas para conseguir dichas metas a partir de la mediación del adulto de manera que ambos compartan la misma definición de la tarea, como ocurriría en el caso de tareas más cerradas.

De acuerdo con las reflexiones anteriores, la transferencia de responsabilidad y la asunción de control por parte del niño no dependerá sólo de su progresivo dominio de la tarea o del juego, sino de la capacidad y actitud del adulto para permitir y promover que el niño realice aportaciones, tomarlas en consideración e incluirlas en el curso de la interacción. Desde nuestra perspectiva, esto afectará al hecho de considerar no sólo habilidades de planificación y ajuste en el sentido expresado a partir de la “regla de contingencia”, es decir, a mayor competencia del niño menor directividad materna y viceversa, sino que afectará también a variables de carácter motivacional, como la sensibilidad para descubrir significados en las aportaciones del niño y para poder acceder a la creación conjunta a partir de dichas aportaciones. Si bien ésta es una idea que, por ahora, sólo apuntamos, será objeto preferente de nuestra atención en el presente estudio, cuando nos enfrentemos a la tarea de caracterizar, a partir de los datos obtenidos, el proceso de cesión y traspaso de control.

En el sentido que venimos apuntando, una cuestión especialmente relevante en la caracterización de los procesos interactivos y que, a nuestro parecer, se encuentra en estrecha relación con la habilitación de la zona de desarrollo potencial que el niño disponga, será la manera en que el adulto percibe al niño, en cuanto a su capacidad para construir significados, para dotar de sentido a la situación, a la tarea, a las acciones en curso, para planear o preveer el curso de la interacción y para gestionar eficazmente la misma. Es decir, qué imagen ha construido el adulto sobre el niño con quien interactúa, qué representación tiene de él, el nivel de construcción de dicha representación en

cuanto a la concreción de lo que espera como actualización de su saber, el grado y matices en que valora sus competencias, es decir, el valor que atribuye a las mismas (cómo valora, por ejemplo, sus competencias creativas). En definitiva, las expectativas que el adulto tiene acerca de las potencialidades infantiles. Sin duda que dichas expectativas condicionarán la gestión que el adulto haga del curso de la interacción y su definición sobre lo que Palacios (1987 b) ha caracterizado como “zona de desarrollo próximo percibido”.

En este sentido, como afirman Pastor y Sastre (1999), la tarea de andamiaje desempeñada por el adulto debería tener en cuenta no sólo las características de la situación, sino también la comprensión del proyecto de acción del niño y su nivel de significación. Entendemos en este contexto la significación en el sentido expuesto por Piaget y García (1991). Para estos autores toda acción y toda operación comportan significación. La significación de una acción se define por aquello a lo que se llega a través de ella, en función de las transformaciones que produce en los objetos o las situaciones a las que se refiere. La significación de un objeto será primero lo que se puede hacer con él (nivel sensoriomotor y preoperatorio), la significación es también lo que podemos decir de los objetos (descripciones) o aun lo que podemos pensar de los objetos. Existe por tanto una lógica de significaciones que precede a la lógica formal de los enunciados y está fundada sobre implicaciones entre acciones. Siguiendo a Pastor y Sastre (1999), consideramos que la significación constituye un elemento básico para la organización de la acción del niño, para la generación de nuevos esquemas y conocimientos. En este sentido, el adulto necesitará estar “*en una zona próxima de significación para favorecer las ganancias en la significación del niño*” (Pastor y Sastre, 1999, p. 147).

Desde la perspectiva de análisis que hemos presentado, podemos concluir que, gracias a la interacción social, el niño logrará grados de intersubjetividad que se plasmarán en su plano interno con la aparición de nuevos procesos, capacidades y reorganizaciones de su conocimiento. Los cambios serán resultado de determinadas formas de interacción social y, más concretamente, de aquellas capaces de generar niveles progresivamente más elevados de intersubjetividad.

Como hemos visto, la mediación en los procesos interactivos opera a través del lenguaje, es básicamente una mediación semiótica. No podemos cerrar este apartado sin una referencia a las aportaciones realizadas por Batjín (1981) sobre la dialogicidad. Algunos autores (Emerson, 1989) han considerado a Batjín el inagurador de la semiótica en su forma actual; es decir, la semiótica que reconoce que lo más importante para comprender el significado no es el signo, sino el enunciado completo en cuya composición entra el signo (Ivanov, 1974).

Sin duda Batjín centró sus esfuerzos en el análisis del enunciado, considerado por este autor como “la verdadera unidad de la comunicación verbal” (Batjín 1981, 1984, 1986). Para Batjín el habla existe sólo en “la forma de enunciados concretos de hablantes

individuales, sujetos de habla. El habla está siempre moldeada en la forma de un enunciado que pertenece a un determinado sujeto hablante y fuera de esta forma no puede existir” (1986, p. 71). Según Batjin, el estudio de los enunciados requiere una aproximación que trascienda los intereses de las disciplinas individuales existentes, una aproximación que denominó “translingüística”, y sus comentarios sobre dicha disciplina se aproximan a lo que hoy podemos considerar como pragmática o análisis del discurso, si bien basó su translingüística en las categorías de voz y dialogicidad.

Siguiendo la explicación de Batjin, la noción de enunciado está vinculada con la de voz o “la personalidad hablante, la conciencia hablante”. Un enunciado sólo puede existir si es producido por una voz.

*“Un enunciado, oral o escrito, se expresa siempre desde un punto de vista (una voz), que para Batjin es más un proceso que una localización. El enunciado es una actividad que establece diferencias en los valores (...) Las mismas palabras pueden significar cosas diferentes según la entonación particular con que se emiten en un contexto específico”* (Clark y Holquist, 1984, p. 10).

Para este autor las voces existen siempre en un ambiente social, constituyen procesos activos. Las voces se vinculan unas a otras y, en ese momento, aparece la significación. En ausencia de direccionalidad, el enunciado no existe ni puede existir (Batjin, 1986, p. 99).

Wertsch (1993) ha ilustrado, con un ejemplo de interacción de una niña con su madre en una situación de resolución de problemas, lo que Batjin denominó “dialogicidad primordial del discurso” en su estudio sobre los procesos dialógicos involucrados en la comunicación concreta cara a cara (Batjin, 1981, p. 275). Para Wertsch y Stone (1985) el funcionamiento intrapsicológico o internalización en este dominio está fuertemente relacionado con lo que Batjin denominó “dialogicidad oculta” Su enfoque sugiere que lo que va a ser incorporado en un enunciado, o presupuesto por él, son las voces que antes estuvieron explícitamente representadas en el funcionamiento interpsicológico. Los procesos intrapsicológicos están caracterizados por una creciente dialogicidad. Una voz que se pone en contacto con otra cambia el significado de lo que dice al volverse cada vez más dialógica o polifónica. Como dice Batjin (1981), “la palabra es en parte de otro”. Esta idea se opondría a la conclusión de que el cambio microgenético puede comprenderse como un simple paso del diálogo al monólogo y está muy próxima a la afirmación de Vygotsky (1981 b) de que, incluso en el plano intrapsicológico, las funciones mentales mantienen una naturaleza cuasi-social.

El proceso de dialogización planteado por Batjin, según las reflexiones de Wertsch (1993), supone importantes implicaciones para una aproximación a la construcción de significados que un individuo realiza a partir de sus interacciones con otros, a saber:

- No podemos comprender las transiciones involucradas en una interacción si operamos desde un enfoque del self sin vínculos. En referencia a los enunciados como actos del habla, podríamos decir que el significado de los enunciados de un interlocutor refleja la intervención externa de la voz del otro.
- Los enunciados emitidos por un participante en la interacción sirven al otro como dispositivos para pensar, como mecanismos para generar nuevos significados. El texto de los enunciados de dos participantes en una interacción pueden considerarse como “un espacio semiótico en el que los lenguajes interactúan, interfieren y se organizan jerárquicamente” (Lotman, 1988, p.37).
- Los significados de un participante cambian al reflejar crecientemente la dialogicidad oculta derivada de incorporar los significados de otros.
- Un enfoque del significado que se base en la noción de significado literal no puede explicar las transiciones microgenéticas implicadas en la interacción adulto-niño (Wertsch, 1993).

Para Batjín, la significación sólo puede llegar a existir cuando dos o más voces se ponen en contacto: cuando la voz de un oyente responde a la voz de un hablante. En ausencia de direccionalidad (la cualidad de dirigirse hacia el otro) el enunciado no existe ni puede existir (Batjín, 1986). Según el autor, todo enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación verbal. Un enunciado reflejará no sólo la voz que lo produce, sino también las voces a las que se dirige. En la formulación de un enunciado, una voz responde de alguna manera a enunciados previos y anticipa las respuestas de otros enunciados que seguirán. Así, los enunciados están inherentemente asociados con dos voces por lo menos: a quien lo produce y a quien se dirige. Según Batjín (1986, p. 201) “el enunciado está lleno de armónicos dialógicos”.

*“Comprender el enunciado de otra persona significa orientarse con respecto a él, encontrar el lugar correcto para él en el contexto correspondiente. Para cada palabra del enunciado que estamos en proceso de comprender, proponemos, por así decir, un conjunto de palabras nuestras como respuesta. Cuando mayor sea su número y su importancia, más profunda y sustancial deberá ser nuestra comprensión... Toda comprensión verdadera es dialógica por naturaleza”* (Voloshinov, 1973, p. 102).

Las cuestiones planteadas en este apartado son, desde nuestro punto de vista, centrales para la fundamentación teórica de la presente investigación. Nos hemos interrogado sobre la naturaleza de los procesos de participación social que pretendemos investigar y sobre el tránsito desde los procesos de participación a los procesos de interiorización. Pensamos que el funcionamiento interpsicológico de una diada determinará el modo en

que el niño signifique la actividad compartida y la tarea a nivel intrapsicológico. A partir de una definición personal inicial, los participantes en una situación interactiva irán aproximando sus respectivas definiciones sobre dicha situación a través de progresivos niveles de intersubjetividad. Esto supondrá la elaboración de sucesivas redefiniciones por parte de los participantes, fruto de un proceso de negociación, que se sitúa en la zona de desarrollo potencial y que opera fundamentalmente a través de mecanismos semióticos. Los partenaires de una situación progresarán en la construcción conjunta de significados, creando un espacio semiótico caracterizado por la dialogicidad, es decir, encontrando un lugar para sí mismo y su partenaire a partir de la palabra, enunciada y significada en relación al otro.

#### 2.1.2.2 LA EMERGENCIA DEL SUJETO DESDE LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN

Podríamos decir que lo social juega un papel obvio en la formación de la conciencia individual y, por ende, en la constitución del sujeto. Esto es así para la psicología en general y, de manera especial, para la corriente sociocultural. Como hemos visto en el apartado anterior, la controversia aparece cuando se trata de conceptualizar la naturaleza de la participación en los procesos de interacción social y la génesis de los procesos individuales en el marco de lo social.

Abordar la cuestión que apuntamos supone opciones teóricas que privilegiarán bien el funcionamiento intraindividual o el interindividual. En el primer supuesto se recogen las aportaciones acordes con los principios sociogenéticos. En el segundo caso encontramos las aportaciones realizadas desde el concepto de intersubjetividad. Smolka y sus colaboradores (1997) ofrecen una interesante revisión de estas posiciones que resumimos a continuación.

##### a) Aproximación sociogenética

En esta perspectiva cabe destacar las contribuciones de Valsiner (1988, 1994) para desarrollar un modelo explicativo que comprenda la formación del individuo. Según este autor, las explicaciones de la sociogénesis deben dar cuenta de los casos de “máxima afinidad social”, así como de los casos de “aparente total independencia” del sujeto en relación al mundo social. Esta diversidad de posibilidades sólo puede ser comprendida por un modelo de transmisión cultural bidireccional, ya que los modelos unidireccionales asumen la estabilidad de lo que transmiten y la pasividad del receptor de la transmisión. Tal modelo bidireccional deberá enfatizar, además, el papel activo de la persona en desarrollo. Este autor propone la noción de co-construcción, que relaciona al niño y a los otros sociales, como núcleo de su teoría.

La cuestión que Valsiner (1988) enfatiza en su aproximación es la explicación de las formas nuevas de acción que aparecen en el desarrollo, y por tanto la cuestión de la

contribución del individuo como sujeto epistémico y psicológico. La emergencia en el desarrollo de rasgos que no forman parte del “input social” – el hecho de que el niño actúe de tal manera que no se ajusta a las metas planteadas por sus socializadores – se explica a partir de la idea de una separación inclusiva entre los mundos social e individual, lo cual lleva a asumir la existencia de una cultura colectiva y una cultura personal, posibilitadas por mecanismos sociogenéticos que crean en paralelo fenómenos sociales y personales.

Según su modelo co-construccionista, Valsiner (1988) sigue la metáfora del “contagio”. El niño se enfrenta con las sugerencias sociales, organizadas con una alta redundancia en las experiencias cotidianas. El niño puede resisitirse a las prescripciones sociales en el proceso de desarrollo del conocimiento y de las formas de acción. La contribución del sujeto puede entenderse como la creación de anticuerpos presentes en la cultura personal que le permiten resisitir de alguna manera a los virus.

Ante esta teorización, Smolka (1997) se interroga sobre cuales son los orígenes y la naturaleza de dicha inmunidad que explica la resistencia a las sugerencias sociales - ¿no se construye socialmente la inmunidad?, ¿puede reducirse el papel de lo social a la sugerencia o a la contaminación?.

Podríamos concluir, de acuerdo con Smolka (1977), que Valsiner se compromete en un esfuerzo por preservar al sujeto, por liberarle de modelos teóricos que pongan en duda su existencia. Según su perspectiva, en un marco co-construccionista la noción de persona sobrevive al contexto del discurso teórico.

Pero la cuestión no es sólo que la noción de persona deba o pueda sobrevivir, sino cómo un modelo teórico puede explicar realmente el proceso de constitución de la persona. El debate sobre la naturaleza social del sujeto pensante permanece abierto. Y en este debate podemos encontrar otra línea teórica de autores que intentan conceptualizar los procesos comunicativos e interactivos en conexión con la noción de intersubjetividad.

#### b) Aproximación desde la intersubjetividad

En este apartado consideraremos las contribuciones de autores como Rommetveit (1979, 1985), Wertsch (1984, 1985, 1997), Trevarthen (1979, 1987) o Tudge (1992).

Rommetveit (1979, 1985) ha aportado sugerentes ideas sobre la intersubjetividad en la comunicación verbal, basadas en la asunción de que el lenguaje es un fenómeno genuina y profundamente social, y que los interlocutores de un diálogo alcanzan un estado de intersubjetividad en la medida en que comparten el mismo foco de atención. Pero los interlocutores en una interacción diádica sólo pueden alcanzar una realidad social perfectamente compartida si, además de centrarse en el mismo objeto o tema, asumen el mismo punto de vista en relación a ese objeto o tema (Rommetveit, 1979).

Para este autor, los “estados de intersubjetividad” se alcanzan en un movimiento comunicativo diádico dependiendo del “privilegio del hablante” y del “compromiso del oyente”, lo cual nos sitúa sobre la cuestión de las relaciones simétricas y asimétricas, reconociendo que la simetría sólo existe si se da una “ilimitada intercambiabilidad de papeles en el diálogo”, esto es, una (inter)regulación entre los papeles del hablante y del oyente.

En sus reflexiones sobre las situaciones diádicas de interacción verbal, este autor enfatiza el carácter plural del mundo social, fragmentariamente conocido y parcialmente compartido. Subraya la vaguedad, la ambigüedad y el carácter incompleto del lenguaje ordinario, que le convierte en un medio de comunicación flexible y versátil, y que posibilita la interpretación y la negociación. La realidad, compleja y polifacética, tiene múltiples significados, lo que hace de cada interlocutor un posible “habitante de mundos múltiples”, en una diversidad de perspectivas. Sin embargo, la multiplicidad de significados y el carácter incompleto del conocimiento sobre el mundo lleva a trascender los diferentes “mundos privados” a través de encuentros comunicativos. De esta manera, la comunicación “establece lo que podemos llamar estados de intersubjetividad” (Rommetveit, 1979, p. 94).

La intersubjetividad constituye por tanto una condición y una característica de la verdadera comunicación humana, que implica por parte de los interlocutores una “confianza recíproca en un mundo experiencial compartido”. De ahí que Rommetveit (1985, p.189) afirme que “la intersubjetividad debe, en cierto modo, ser dada por supuesta para ser alcanzada”. Cabe entender esta semiparadoja como un postulado pragmático básico del discurso humano.

Wertsch (1984, 1985), por su parte, aporta a este análisis el concepto de “definición de la situación” como “la forma en que los objetos y acontecimientos de una situación son representados o definidos” y, en esta medida, podemos decir que “existe intersubjetividad cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de la situación” (Wertsch, 1985, p. 159), con el fin de describir no sólo estados, sino también niveles crecientes de intersubjetividad.

Siguiendo a este autor y las descripciones que realiza a partir de diversos ejemplos sobre estados de intersubjetividad en relación al concepto de ZDP, podríamos decir que, en el análisis de las interacciones adulto-niño, la intersubjetividad adquiere los rasgos de *una capacidad humana emergente* (Wertsch, 1997).

Por otra parte, Trevarthen (1979), en sus estudios sobre las relaciones tempranas madre-hijo, propone una intersubjetividad innata y afirma que los niños nacen ya como comunicadores, que desarrollan muy pronto “formas de sensibilidad y expresión que conducen a actos de significado orientados a otras personas” (Trevarthen y Logotheti, 1987, p. 66). El recién nacido tiene la capacidad de buscar activamente respuestas, apoyo y aprecio. Este autor define la intersubjetividad como “el reconocimiento y el

control de las intenciones cooperativas y los patrones comunes de conciencia”, y será una propiedad específica de la especie humana.

Tudge (1992), en sus estudios sobre la interacción entre iguales y su contribución al desarrollo cognitivo, afirma que el término intersubjetividad “*se basa en la idea de que los individuos abordan una tarea, problema o conversación con su particular forma subjetiva de darle sentido. Si, entonces, discuten sus diferentes puntos de vista, se puede lograr una comprensión compartida (...). En el curso de la comunicación, los participantes pueden alcanzar cierta comprensión intersubjetiva o acordada*” (p. 1365).

Rogoff (1990), analizando los procesos de participación guiada entre los niños y sus compañeros más expertos, asume la intersubjetividad - comprensión compartida basada en un foco común de atención y algunas presuposiciones compartidas - como un concepto crucial que subyace a dichos procesos. Así, la comunicación entre compañeros supone intersubjetividad. Para Rogoff existen variedad de formas y modos de organización de la intersubjetividad, dependiendo de las infinitas posibilidades de encuentros comunicativos, en relaciones simétricas y asimétricas. Considera la intersubjetividad como una condición presunta o preexistente para la comunicación y el pensamiento compartido, que da origen a la apropiación individual.

Podríamos concluir, siguiendo a Smolka (1997), que “intersubjetividad” constituye hoy un término generalizado y frecuente en su uso, pero inespecífico e impregnado de significados y usos diversos como: resultado, objetivo, asunción, condición, circunstancia, propiedad de la especie o capacidad emergente. Parece existir cierta ambigüedad en relación al status teórico de la intersubjetividad.

No obstante, y a pesar de esta diversidad de significados, pueden encontrarse referencias convergentes en la naturaleza armonizadora de la intersubjetividad, que encontramos en expresiones como “comprensión mutua”, “diálogo simétrico”, o “significados compartidos”. Pero, ¿es la armonía la esencia de la intersubjetividad?, ¿podemos extender la interacción social o la interregulación a casos de desacuerdos, conflictos, malentendidos o ausencia de participación activa? (Elbers y cols., 1992; Valsiner, 1994), ¿deben ser tomados tales casos como disfunciones intersubjetivas, o como un modo de funcionamiento no intersubjetivo? y ¿cómo pueden ser asimilados los procesos no armónicos en la naturaleza de los procesos de constitución del sujeto? (Smolka, 1997).

Para Smolka (1997), los modelos propuestos no dan respuesta a cuestiones sobre el status del sujeto en relación, y a menudo parecen referirse a sujetos ya constituidos que entran en relación. Las escasas referencias a la subjetividad implicadas en la intersubjetividad, sugieren que se necesitan muchas clarificaciones para avanzar en el estudio de la constitución del sujeto. En la textura de las relaciones humanas no siempre encontramos la “simetría” y “armonía” deseada, pero sí podemos identificar procesos de constitución de sujetos simultáneos, o incluso “recíprocos”, relacionados con posiciones

sociales definidas o asumidas. El proceso de formación de la conciencia individual no se da sólo en estancias intersubjetivas, sino que se da dialécticamente, en el funcionamiento interpsicológico.

El trabajo de Wertsch (1985, 1993) puede considerarse como un intento de articular las dos caras de la formación del sujeto, ante el riesgo de que predominen los procesos inter o intra, a partir de una sociogénesis de la formación de la mente (a partir de un análisis inspirado en la obra de Vygotsky y Batjin, en la que enfatiza la naturaleza semiótica y dialógica de las acciones y el desarrollo humano). Podemos considerar esta perspectiva como una prometedora línea de refinamiento teórico.

Para continuar el abordaje de la cuestión aquí planteada, abogamos junto a Smolka (1997) por redescubrir claves importantes en los trabajos clásicos de Vygotsky, Batjin y Wallon.

Desde la perspectiva de Vygotsky, el desarrollo humano involucra procesos mutuamente constitutivos de inmersión en la cultura y la emergencia simultánea de una individualidad singular en el contexto de la práctica social. El núcleo conceptual de esta perspectiva será la mediación semiótica como proceso que permite explicar la transformación de las acciones realizadas en el nivel interpsicológico o intermental en acciones internalizadas, intramentales. En su formulación sobre la ley general del desarrollo apunta ya la formación de la persona, la formación de la conciencia individual. El desarrollo individual es entendido como un proceso semióticamente mediado en el que los signos desempeñan un papel esencial en los encuentros entre las personas y en la construcción del funcionamiento intrapsicológico.

Vygotsky considera las relaciones con los otros como el contexto de la formación del individuo. En su explicación sobre la génesis de las funciones psíquicas superiores (Vygotsky, 1981 b) insiste en el papel del otro, afirmando que “es a través de los otros como nos convertimos en nosotros mismos” (p. 161). El desarrollo de los signos tiene lugar a través de los significados que los otros atribuyen a las acciones de los niños. La persona llega a ser “lo que es a través de lo que produce para otros” (p. 162).

Desde la perspectiva de Wallon (1976, 1981), inicialmente se da una relación simbiótica entre el niño y el otro (madre). Las relaciones recíprocas se desarrollarán a través de situaciones que impliquen la alternancia entre dos roles, agente y receptor de gestos. Experimentar papeles recíprocos permite que emerjan el yo y el otro como individualidades diferentes; dichas existencias son complementarias – una no puede existir sin la otra – y antagónicas – para que una individualidad exista debe oponerse a la otra. Estos movimientos dialécticos, en un proceso de fusión/diferenciación, caracterizan el desarrollo de la imitación, que se sitúa entre la “participación fusional con” y la “oposición al” modelo: al intentar ser como el modelo, el niño se distingue de él, del otro.

Según Wallon (1976, 1981) la participación del otro implica la atribución de significados a las acciones del niño desde el primer momento. El otro se concibe como un “compañero perceptual del yo”. Pero esta asociación no supone un vínculo armonioso. La formación de la identidad se presenta como un proceso complejo por el cual el niño se propone a sí mismo como un individuo por oposición a los otros. La formación del yo implica la afirmación de la identidad y la expulsión de los otros fuera de esa identidad.

En este juego de adhesiones y oposiciones, como movimientos de emergencia de la conciencia individual, identificamos la textura dramática de las relaciones sociales. Esta idea de drama impregna las aportaciones de Batjín (1973, 1984), quien está profundamente preocupado por el carácter constitutivo, dialógico y dialéctico del yo.

La contribución fundamental de Batjín es su principio dialógico, por el cual los individuos llegan a ser sujetos, configurados por el otro, por medio de la palabra.

*“Las palabras son, inicialmente, las palabras de los otros y, ante todo, las palabras de la madre. Gradualmente estas “palabras extrañas” cambian, dialógicamente, hasta convertirse en “palabras extrañas propias” que entran en diálogo de nuevo con las palabras de otros, otras voces ...”* (Batjín, 1984, p. 385).

Este movimiento dialógico dinámico conduce al proceso de “monologización de la conciencia”, dado que, apropiándonos de las palabras de los otros, perdemos de vista el origen de nuestras propias palabras. Este dialogismo es, por tanto, profundamente polisémico, y siempre polifónico.

Para Smolka (1997), la contribución más importante de estos teóricos tiene que ver con sus interpretaciones de la constitución recíproca del sujeto y el otro, relacionadas con la tesis de la mediación semiótica. Concluye en su revisión que el postulado vygotskiano de los orígenes sociales de la mente no puede ser reducido a una mera secuencia genética: primero lo inter y después lo intra, ni puede ser entendido como independiente de la tesis de la mediación semiótica.

*“La categoría “otro” – principio de alteridad – y la categoría “signo/palabra” – principio dialógico – propuestas por Batjín parecen dibujar la trama de la textura social, el locus de la constitución del sujeto. La idea de una conciencia individual configurada por/en relación con otros, poblada de muchas “voces” diferentes o palabras de otros, le abre al sujeto la posibilidad de un proceso de constitución muy singular, como un “lugar” único para la articulación de tales voces. El sujeto, poblado por muchas voces emite su propia “voz” en el seno del “coro”: un concierto polifónico, aunque no armónico, caracterizado al tiempo por movimientos sincrónicos y por la presencia de voces distintas, disonantes o en conflicto”* (Smolka, 1997, p. 141).

Si el sujeto se constituye semióticamente – a través del otro / a través de la palabra – y si el signo es fundamentalmente polisémico, la naturaleza del proceso de constitución debe implicar lo diferente, no sólo lo idéntico. A pesar de esto, se da una tendencia general a considerar que los movimientos van de lo caótico a lo claro, de la incomprensión a la comprensión compartida, de lo irregular a lo regular, como si el hecho de alcanzar el segundo polo fuera realmente lo que caracteriza el proceso. De esta manera, queda neutralizado su carácter dialéctico. Las ideas wallonianas sobre la sociabilidad como participación/oposición en las relaciones yo-otro nos permiten pensar en un intercambio de procesos de reconocimiento/negación y de resistencia/adhesión, en relación a la formación recíproca de la identidad del yo y del otro.

Pensamos que las reflexiones presentadas en este apartado sobre la constitución del sujeto y de la conciencia individual en los procesos de participación social, a partir de la revisión sobre el concepto de intersubjetividad y las sugerentes reflexiones propuestas por Smolka, ofrecen un marco interesante para la explicación y comprensión de los procesos interactivos que acontecen en nuestra investigación. Mas concretamente, nos sirven para comprender y fundamentar las situaciones de desacuerdos, conflictos y oposición, que con frecuencia encontramos en el curso de la participación. Poder entender estas manifestaciones como parte de la dialéctica necesaria de la constitución de los sujetos en los procesos de participación social nos parece relevante para la comprensión y el análisis de la interacción. Repensar la interacción como un proceso dialéctico de adhesión/oposición, o de fusión/diferenciación, más allá de una mera progresión de acuerdos y simetría en la relación, nos lleva replantear la esencia de la intersubjetividad en términos de reciprocidad, de alternancia y de complementaridad.

### 2.1.2.3 EL PAPEL DE LA ACCIÓN

Un supuesto fundamental de la aproximación sociocultural a la mente es que lo que debe ser descrito y explicado es la acción humana.

*“Cuando se le da a la acción prioridad analítica, los seres humanos son concebidos en contacto con su ambiente, creando a su ambiente y a sí mismos por medio de las acciones en las que se involucran. Por lo tanto, es la acción, más que los seres humanos o el ambiente considerados independientemente, la que proporciona el punto de entrada al análisis”* (Wertsch, 1993, p.25).

Tomar la acción humana como unidad de análisis para la investigación sociocultural quiere decir que se trata del objeto fundamental a describir e interpretar. Esta aproximación contrasta con otras basadas en la descripción e interpretación de actitudes, conceptos, estructuras lingüísticas y cognitivas, u otras unidades semejantes (Wertsch, 1997). No obstante, este análisis puede relacionarse con análisis basados en otras unidades, cosa que a menudo suele ocurrir en contra de las intenciones explícitas.

Establecer los fundamentos teóricos de esta acción en la investigación sociocultural ha sido objeto de numerosos análisis: Batjin (1986) y Voloshinov (1973), centrados en la elocución como una forma de acción humana; Vygotsky (1879, 1987), Wertsch (1985, 1993) y Zinchenko (1985), con su énfasis en la acción mediada; y Leontiev (1978, 1981) con su teoría de la actividad. Desde Occidente caben destacar las aportaciones de Burke (1966, 1969) sobre la acción y los motivos que la configuran, incidiendo especialmente en la acción simbólica, Habermas (1984) con sus estudios sobre la acción comunicativa o Mead (1934) con su filosofía del acto. Siguiendo a Wertsch (1997), podríamos decir que el denominador común de este conjunto de aportaciones lo constituye el interés en la acción humana concreta, dinámica, que se da en contextos espacio-temporales y sociales reales. Una acción organizada, o configurada, por muchas influencias analíticamente distintas, pero que en realidad interactúan, influencias que variarán en función del contexto y del momento del desarrollo.

Según el análisis presentado por Wertsch, del Río y Alvarez (1997), el énfasis sobre la acción refleja una llamada a reemplazar el estudio de lo que Burke llama “mero movimiento” (Gusfield, 1989) por el estudio de la acción humana significativa. Y ésta es la cuestión que Bruner tenía en mente cuando afirmaba que *“una psicología cultural, casi por definición, no se preocupa por el comportamiento, sino por la acción, su complemento basado en la intención”* (1990, p. 19).

Para la mayoría de los seguidores de la corriente sociocultural, los autores cuyas ideas sobre la acción han desempeñado un papel especialmente importante son Leontiev (1978, 1981, 1982) y Vygotski (1979, 1987). Zinchenko (1997) ha sido quien, quizá, ha ofrecido la exposición más clara hasta el momento de la relación existente entre estos dos autores. Según Zinchenko (1997) existen importantes interconexiones entre la “teoría de la actividad” de Leontiev y la psicología “cultural-histórica” de Vygotsky. Si bien podemos encontrar raíces de la teoría de la actividad en los escritos de Vygotsky, cabe reconocer importantes elementos de evolución y diferenciación que distinguen los escritos de ambos autores.

La noción de acción formulada por Leontiev (1981) se puede considerar una forma de lo que Habermas (1984) denomina “acción teleológica”. Se trata de una forma de acción que puede evaluarse en base al criterio de verdad y al criterio de eficacia.

*“Desde Aristóteles, el concepto de acción teleológica se ha situado en el centro de la teoría filosófica de la acción. El actor alcanza un objetivo o produce un estado deseado eligiendo medios que prometen tener éxito en la situación dada o aplicándolos de una manera adecuada. El concepto fundamental es el de decisión entre cursos de acción alternativos, con vistas a la consecución de un fin, guiada por máximas y basada en una interpretación de la situación”* (Habermas, 1984, p. 85).

Como veremos más adelante, la noción de acción teleológica resulta insostenible como unidad de análisis, o al menos como única unidad de análisis. Será evidente que el centro de interés será la acción en oposición al comportamiento, sucesos o cualquier otra unidad analítica que no tenga en cuenta aspectos como el significado, la interpretación y la “autointerpretación”.

A continuación presentaremos un análisis reciente ofrecido por Bronckart (1997) en el que construye de manera secuencial la noción de actividad humana a partir de las aportaciones de diversos autores y su propio análisis crítico al respecto.

### 1. Actividad y acción en Leontiev.

Según Bronckart (1997), para una serie de corrientes actuales la actividad humana es esencialmente una exteriorización de las características biológicas del organismo, características funcionales (Piaget) o estructurales (corriente neonativista). A esta noción se opone la opción según la cual lo estructurante de la actividad humana sería de naturaleza socio-cultural. Desde la perspectiva de Leontiev (1981), la noción de actividad remite a las formas generales de organización funcional de los comportamientos mediante los cuales los miembros de una especie acceden al mundo. Para las especies socialmente organizadas, y en especial para la humana, la actividad se desarrolla en forma de acciones, se descompone funcionalmente en comportamientos orientados a unas metas en las que subyacen los comportamientos reglados del grupo. Así, las acciones constituyen las modalidades sociales prácticas a través de las cuales se realizan las actividades. Desde la perspectiva de Bronckart (1997), las aportaciones de Leontiev presentan algunas limitaciones referidas a las condiciones de participación de un agente singular a la acción socialmente reglada: ¿qué estatus psicológico debe concederse a las intenciones, a las decisiones y a los “motivos para actuar” de un agente que participa en una acción?

### 2. La acción con sentido.

Las acciones humanas implican, según Bronckart (1997), un acontecimiento que puede ser explicado, pero también una intervención humana que remite a una acción, que implica un agente, un motivo y por tanto una intención. Diríamos que la interpretación de la acción implica, además del análisis causal (o explicativo), características objetivas del acontecimiento, el análisis comprensivo de las relaciones existentes entre esas características y el poder-hacer relativo al repertorio de las capacidades de acción del agente.

### 3. La acción con sentido y su contexto

Si bien el anterior análisis puede ser esclarecedor, prescinde de los fundamentos sociales del proceder humano del que hablaba Leontiev, por lo que conviene recoger las aportaciones de Max Weber (1971), Ricoeur (1986) y Habermas (1984).

Para Ricoeur (1986) toda acción humana es social, no sólo porque en general es obra de varios agentes cuyo rol individual no puede distinguirse del rol de los demás, sino también porque nuestros actos escapan a nuestro control y tiene efectos que no hemos buscado. Así, la acción, aún cuando parezca que es el resultado de la intervención intencionada de un agente, se desliga de él y desarrolla sus propias consecuencias, constituyendo en realidad una obra abierta, es decir, un fenómeno cuyo significado permanece en suspenso.

Habermas (1984) completa el análisis de Ricoeur distinguiendo tres tipos o categorías de acción, basadas en la relación entre el actor y el ambiente (o “mundos”). Su inventario sobre las clases de ambiente deriva de la teoría de los “tres mundos” de Popper (1972): el mundo de objetos o estados físicos, el mundo de los estados de conciencia o estados mentales, y el mundo de los contenidos objetivos del pensamiento. Pasemos a describir los tres tipos de acción propuestos:

- La acción teleológica, que pone en juego las coordenadas del mundo objetivo, físico. El actor alcanza un fin, eligiendo los medios que se prometen más exitosos en una situación dada y aplicándolos de forma apropiada. El concepto central es el de decisión entre cursos de acción alternativos, con una percepción de la realización de un fin, guiada por máximas, y basada en una interpretación de la situación. La relación entre el actor y el mundo se juzga en términos de veracidad y eficacia.
- Acción dramática. Remite al hecho de que *“los participantes de una acción constituyen recíprocamente para ellos mismos un público ante el que se presentan”* (Habermas, 1984, p. 101). Para Habermas, el actuar dramático implica un mundo subjetivo o mundo de las experiencias vividas, al que sólo el agente tiene acceso privilegiado. Podríamos decir que ese mundo procede en gran medida de la interiorización del mundo social. En contraste con la acción teleológica, en la que la cognición, la creencia y la intención juegan un papel fundamental, en la acción dramática *“deseos y sentimientos tienen un status paradigmático”* (Habermas, 1984, p. 91). Además, en contraste con los juicios basados en la verdad o la eficacia, el juicio en la acción dramática se basa en los conceptos de sinceridad o veracidad y autenticidad.
- Acción regulada por normas. Se refiere a la orientación dada a las acciones de miembros de un grupo por los valores (normas, símbolos etc.) que éste comparte. Pone en juego el mundo social que es concebido como el marco que define las modalidades legítimas de relaciones interpersonales y en el que participan los agentes desempeñando un rol en dichas interacciones regladas. La evaluación de esta acción social se realizará según el criterio de

justeza: ¿la acción es o no conforme a las normas reconocidas como legítimas?.

Con este postulado sobre tres formas de actuar Habermas (1984) defiende la hipótesis según la cual toda acción humana exhibe tres formas de pretensión de validez: presupone el conocimiento común de un mundo objetivo en base al cual podrán ser evaluadas las pretensiones de verdad; presupone el que se compartan (aceptación) las reglas que provienen del mundo social, en base a lo cual podrán ser evaluadas las pretensiones de justeza; finalmente presupone el reconocimiento del mundo subjetivo de todo agente, en base al cual podrán ser evaluadas las pretensiones de veracidad. Estas presuposiciones constituyen el contexto de la acción con sentido (Bronckart, 1997).

#### 4. El actuar comunicacional, fundamento de la acción con sentido.

Habermas (1984) halló necesario proponer un cuarto tipo de acción: la acción comunicativa, referida a la interacción de, por lo menos, dos sujetos capaces de habla y de acción, que establecen relaciones interpersonales (por medios verbales o extraverbales). Los actores buscan alcanzar la comprensión de la situación de acción y de sus planes de acción, con el objeto de coordinar sus acciones por medio del acuerdo. El concepto central de interpretación se refiere a la negociación de definiciones de la situación que admiten consenso.

Para este autor, la construcción de los tres mundos procede de la “racionalización” del “mundo vivido” de un sujeto bajo el efecto del actuar comunicacional que caracteriza toda sociedad humana. La producción de acciones con sentido requiere efectivamente que se establezca entre los interactuantes un entendimiento o acuerdo sobre lo que las situaciones de acción son (es decir, sobre el contexto en el sentido antes definido). El actuar comunicacional (o actividad significativa o lenguaje humano) es el que constituye el medium por el cual esa intercomprensión necesaria se realiza. La actividad significativa constituye por tanto el proceso básico que permite que se establezca, entre los miembros de un grupo, el acuerdo mínimo sobre cuya base el acontecimiento se transforma en acción con sentido.

En contraste con los primeros tres tipos de acción, cada uno orientado hacia uno de los tres mundos propuestos por Popper (1972), la acción comunicativa está orientada simultáneamente hacia los tres. La acción comunicativa es juzgada de acuerdo con el criterio de la comprensión alcanzada.

El actuar comunicacional consiste en la elaboración de los interpretantes (en el sentido de Pierce, 1931) o de los valores (en el sentido de Saussure, 1960) que están en el corazón de todo sistema semiótico. En términos vygotkianos, es en la construcción de esos valores negociados donde se realiza la fusión de los procesos de representación y de comunicación, constitutivas de lo humano. En términos de Habermas, es en esa misma producción social donde se establecen las coordenadas formales de los mundos

objetivo, social y subjetivo, en cuanto marcos dentro de los cuales puede desplegarse la racionalización humana.

##### 5. Características del actuar comunicacional.

El actuar comunicacional (o lenguaje humano), siguiendo el análisis de Bronckart (1997), tiene, por tanto, tres funciones, o contempla tres características:

- Una función ilocutoria, actividad mediante la cual son emitidas y dirigidas a los interactuantes, pretensiones de validez relativas a los tres mundos. A través de esta actividad los mundos racionales se construyen y se transforman permanentemente, por lo que podemos considerar el lenguaje como autor del mundo. Es el primer significado que puede darse al concepto de mediación.
- Una función locutoria o declarativa. Los mundos representados se encuentran recodificados en los signos y los sistemas particulares que los organizan. El sujeto interioriza ese conocimiento verbal y éste, como tal, se constituye en filtro de su acceso al mundo. Constituye un segundo significado atribuible al concepto de mediación. A medida que las actividades humanas mediatizadas por la lengua se desarrollan y diversifican, ésta tiende a especializarse en formas de organización diferentes o discursos. Los discursos son esas modalidades de la actividad lingüística por medio de las cuales los aspectos ilocutorios y locutorios resultan integrados, “diciendo” el mundo, actuando en él. Toda estructura discursiva constituye un proceso orientado a la superación del estado de discordancia característico del mundo vivido (o no racionalizado), es decir, un intento de comprender el mundo proponiendo una re-figuración o esquematización del mismo.
- Los discursos se constituyen, al igual que las acciones con sentido, como obras abiertas, sobre cuya base los sujetos reconstruyen su comprensión del mundo, y éste es el tercer significado atribuible al concepto de mediación.

Como conclusión Bronckart (1997) propone que, si se admiten estos cinco puntos, podemos considerar que la acción con sentido se constituye en y por el lenguaje, actividad propia de la especie que genera los mundos racionales que definen su contexto. También deberíamos admitir que el lenguaje se materializa en forma de lenguas naturales diversas, relativas a la historia y a los modos de organización de un grupo social y que las unidades o signos de esa lengua son fundamentalmente socioculturales. Finalmente, cada lengua natural se realiza en diversos discursos, adaptados a situaciones de acciones y sirviendo a la vez para re-configurar esas acciones, es decir para conferirles una significación. En este sentido, los discursos particulares constituyen la señal más objetiva de la actividad misma de la interpretación de las acciones humanas.

Wertsch, del Río y Alvarez (1997) analizan las aportaciones realizadas por Burke (1966, 1969) sobre la acción simbólica. Su primera aportación reside en la distinción entre acción y mero movimiento. Para Burke (1966), la acción es acción simbólica en todos los casos. A partir del análisis de Burke, Gusfield (1989) comenta:

*“No puede haber acción sin movimiento, es decir, incluso la acción simbólica del pensamiento puro requiere unos movimientos concomitantes del cerebro (...) Puede haber movimiento sin acción. La acción no es reducible a términos de movimiento. Por ejemplo, la esencia o significado de una oración no es reducible a su pura existencia física como sonidos en el aire o marcas en una página ...”.* (Gusfield, 1989, p. 53; citado por Wertsch, Del Río y Alvarez, 1997).

Burke (1969) perfila su noción de acción dramática en términos de “péntada dramática”, en la que debe haber un acto, un agente, un escenario en el que actúa el agente. Para su actuación, el agente debe emplear algún medio o agencia. Y sólo puede llamarse un acto en el pleno sentido del término si comporta un propósito. Estos cinco términos: *acto, escenario, agente, agencia, propósito*, han sido etiquetados como la péntada dramática. El objetivo de Burke en su descripción de la péntada dramática no es tanto ofrecer una serie de categorías estáticas y formales para proceder a una descripción congelada de una acción, sino más bien tratar de perfilar un conjunto de elementos que existen en tensión dinámica y oposición dialéctica. Desde esta perspectiva, la acción queda siempre abierta a posteriores interpretaciones porque existen ambigüedades que emergen al tener en cuenta los elementos que interactúan dinámicamente. Nuestra tarea será estudiar y clarificar los recursos de la ambigüedad.

En palabras de Burke (1969) la clave debía encontrarse en el papel otorgado al escenario:

*“Al utilizar “escenario” en el sentido de contexto y “acto” en el sentido de acción, se podría decir que “el escenario contiene el acto”. Y al utilizar “agentes” en el sentido de actores se podría decir que “el escenario contiene a los agentes”. El principio del drama es que la naturaleza de los actos y los agentes debería ser coherente con la naturaleza del escenario(...). O bien, si así lo preferimos, el escenario contiene la acción de una manera ambigua (en relación a las normas de acción) y, en el transcurso del desarrollo de la obra, esta ambigüedad se convierte en una articulación correspondiente. La proporción sería: el escenario es al acto como implícito es a explícito”* (Burke, 1969, p.3).

Como observa Gusfield (1989), las diferencias entre la noción de Burke sobre la acción y la aproximación teleológica que encontramos en Leontiev y en Vygotsky son evidentes si profundizamos en el análisis dramático de Burke (1969).

*“El concepto de drama implica acción más que movimiento y la acción es dramática porque incluye conflicto, propósito, reflexión y elección”* (Gusfield, 1989, p.10).

Según Wertsch, del Río y Alvarez (1997), el interés de introducir las consideraciones de Burke sobre la acción es que su marco de referencia posibilita considerar una amplia gama de acciones, acompañadas de una amplia gama de motivaciones, en vez de centrarse en una forma básica como la acción teleológica. Así, aunque su explicación incluye específicamente el constructo de “propósito” (hecho que la hace compatible con la acción orientada a un objetivo de Leontiev) también da cabida a otras formas de acción. Y lo hace permitiendo que varios elementos de su pentada sean las fuerzas que dan forma a la acción y a los motivos a ella asociados. Burke insiste en la idea de que los elementos de la pentada existen en una relación dialéctica que organiza la acción de maneras complejas.

Como conclusión y siguiendo a estos autores (Wertsch, del Río y Alvarez, 1997), podemos sugerir que la noción básica de acción implicada en los estudios socioculturales debe ampliarse para extenderse más allá de la acción teleológica de Leontiev, si bien consideramos útiles algunos aspectos de su marco teórico global. En la formación del sujeto y de los procesos mentales, tarde o temprano debemos tener en cuenta otras formas diversas de acción sugeridas por el análisis dramático de Burke.

De acuerdo con las aportaciones realizadas a la conceptualización sobre la acción como unidad de análisis, podemos presuponer que el conocimiento procede de la acción y, siguiendo a Bronckart (1997), podríamos formular un esquema de la ontogénesis del conocimiento que podría organizarse en cuatro etapas:

1. El estado sensoriomotriz, descrito por Piaget, en que el niño construye elementos de representación del mundo objetivo. Pero, tal y como han mostrado Bruner (1987) y otros autores, ese período se caracteriza por una intensa interacción social (que Piaget obvió en su explicación del desarrollo), en el marco de la cual se construyen otros conocimientos, los de las *significaciones ligadas a la acción*: intención, atención común a un referente, reglas de intercambio, etc. Pero estas representaciones son sólo del orden del “mundo vivido”, que no han sido objeto aun de negociaciones sociales que se desarrollarán con la emergencia de la función simbólica propiamente dicha. Para explicar como el protolenguaje se transforma en lenguaje será necesario estudiar las modalidades por las que los adultos humanos, dotados de un conocimiento racional de los contextos de acción, guían y orientan a los niños en el actuar comunicacional.
2. La segunda etapa comienza con la adquisición de los signos y su organización, es decir, de los *aspectos locutorios* del actuar comunicacional. Gracias al dominio de esas unidades de recodificación de las experiencias vividas, se elaboran las representaciones racionales de los contextos de

acción (es decir, de los mundos objetivos, sociales y subjetivos). Las representaciones iniciales de los mundos se construyen por apropiaciones de valores de un grupo, tal y como se codificaron en la lengua natural que ese grupo utiliza.

3. La tercera etapa se caracteriza por la *interiorización* de los signos y de su organización, que proporcionarán los ingredientes para desarrollar las operaciones del pensamiento. En este proceso de construcción del conocimiento llama la atención la escasez de descripciones propuestas por la psicología cognitiva para el largo período que va desde la emergencia de la función simbólica hasta la construcción de las operaciones concretas. Bronckart (1997) sugiere la hipótesis de que en este período se encuentran en activo procesos de *abstracción* y de *generalización* de significados de una determinada lengua, organizados en estructuras discursivas diversas y dependientes del contexto, procesos que desembocarán finalmente en la construcción de conceptos cognitivos de validez universal.
4. La cuarta etapa se caracteriza finalmente por la *apropiación de las estructuras discursivas* mismas. Apropiación difícil y larga (que se prolonga mucho más allá del período de las operaciones formales, como numerosos trabajos ya han demostrado) a través de la cual el humano aprende a reconfigurar las acciones, es decir, a dar un status a las intenciones y a las razones de los demás. Y, al tiempo, a comprenderse a sí mismo, es decir, a comprender el rol que él mismo desempeña en las acciones en las que participa.

En este apartado hemos reflexionado sobre la acción como unidad de análisis pertinente para este tipo de estudios, a partir de sugerencias recientes aportadas por algunos autores de la corriente sociocultural, como Bronckart y Burke, y la revisión ofrecida por Wertsch, del Rio y Alvarez (1997), que nos lleva más allá de las aportaciones clásicas de Leontiev sobre la noción básica de acción utilizada habitualmente por los autores de este marco teórico. Las consideraciones aquí expresadas servirán para fundamentar nuestras unidades de observación y análisis de la interacción que presentaremos en el capítulo siguiente.

### 2.1.3 IMPLICACIONES DERIVADAS DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL PARA EL ESTUDIO DE LA INFLUENCIA EDUCATIVA

La teoría sociocultural entiende el aprendizaje como un proceso distribuido, interactivo, contextual y que es el resultado de la participación de los aprendices en una comunidad de prácticas. Aprender, como afirma Lave (1996), no significa interiorizar un conjunto de hechos o entidades objetivas, sino participar en una serie de actividades humanas que implican procesos en continuo cambio.

#### 2.1.3.1 EL APRENDIZAJE COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CONJUNTA

Desde esta perspectiva del aprendizaje como un proceso de co-construcción, los procesos de intercambio y de negociación en un escenario educativo (Rodrigo y Cubero, 1998; Cubero y Luque, 2001) se configuran como procesos de participación guiada. En el plano escolar supone que el profesor se constituye en una guía para el aprendizaje de los alumnos, a la vez que participa conjuntamente con éstos, ofreciéndoles varios tipos de ayuda:

- Construye puentes desde el nivel de comprensión y destreza del niño/a hacia otros niveles más complejos.
- Estructura la participación de los niños, manipulando la presentación de la tarea de forma dinámica, ajustándola a las condiciones del momento.
- Traspasa gradualmente el control de la actividad hasta que el propio alumno es capaz de controlar por sí mismo la ejecución de la tarea.

Desde los planteamientos socioculturales, el proceso de construcción del conocimiento no se entiende como una realización personal, sino como un proceso de co-construcción o de construcción conjunta (Driver y cols., 1994; Edwards y Mercer, 1988; Valsiner, 1988) que se realiza con la ayuda de otras personas. Podríamos así aproximarnos a la escuela (aula) o la familia como una comunidad de prácticas en la que discurren actividades. La ayuda educativa, es decir, los mecanismos mediante los cuales se intenta influir en el desarrollo y el aprendizaje del niño, se lleva a cabo a través de una serie de procedimientos de regulación de la actividad conjunta (Coll y cols., 1995). Esta ayuda será posible gracias a la negociación de los significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hará factible la comunicación y la comprensión (Cubero y Luque, 2001).

### 2.1.3.2 LA ESPECIFICIDAD DE LOS CONTEXTOS

Según Wertsch (1990), hacia el final de su vida Vygotsky estaba interesado en buscar maneras de relacionar el funcionamiento psicológico del individuo con contextos socioculturales concretos. Así, estudió la emergencia de los conceptos en el contexto escolar, y desde aquí analizó cómo las formas del discurso que se encuentran en la institución social de la escolarización formal aportan el marco subyacente en el que se da el desarrollo conceptual. Su línea de razonamiento consistió en identificar las formas de habla o características del discurso de contextos socioculturales concretos y examinar el impacto que tenía su dominio en el funcionamiento mental, en ambos planos: el interpsicológico y el intrapsicológico.

Para Vygotsky, el conjunto de capacidades que se ponen en marcha en una interacción son capacidades específicas que se relacionan con esos contextos prácticos de acción (Vygotsky, 1979).

Siguiendo a Cole, los procesos mentales son específicos del contexto en el que se desarrollan. El funcionamiento psicológico humano tiene sentido dentro de un flujo de interacción social en el que distintos participantes comparten una actividad práctica; son estos individuos concretos, en contextos de relación concretos, sin cuyo sistema social la actividad humana no existiría (Cole, 1990, citado por Cubero y Luque, 2001, p.152).

Será preciso, por tanto, estudiar los procesos psicológicos a través del análisis de la actividad práctica en contextos situados. Este presupuesto tiene consecuencias ligadas a la especificidad de los contextos como son:

- La estructura social y el conjunto de actividades que se realizan son específicas del contexto.
- La estructura de participación y las formas de discurso son, igualmente, específicas. Este aspecto afectará a los instrumentos mediacionales utilizados en cada contexto específico de participación. Así, las formas en que se usa el lenguaje –formas discursivas- informarán sobre la manera en que los instrumentos de mediación semiótica modifican el funcionamiento cognitivo gracias a la participación de los individuos en cada contexto específico de actividad.

Cole (1990) ha aportado ideas de gran interés centradas en el análisis de la escuela como institución para dar cuenta de esta hipótesis, pero no profundizaremos en este análisis ya que responde a un contexto diferente al de la presente investigación.

## **2.2 EL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD : UNA VIA PARA CARACTERIZAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

Abordar los procesos educativos desde una perspectiva interaccionista supone un gran esfuerzo de ajuste y adecuación de los marcos teóricos y también de los métodos de investigación. Desde la perspectiva sociocultural que nos ocupa, el foco de análisis quedará trasladado a los procesos de interacción interpersonal y se centrará en la búsqueda de los mecanismos dialécticos que operan en los diferentes niveles de estas interacciones y que permiten la emergencia de una construcción personal de la actividad y el conocimiento. Esta construcción ocurrirá en los contextos sociales inmediatos en los que el niño se ve inmerso y que se estructuran a través de las actividades cotidianas en las que el niño participa activa y directamente.

Los adultos que rodean al niño jugarán el papel de apoyar, estructurar y guiar sus esfuerzos, transfiriendo la responsabilidad al niño para lograr que avance en las situaciones y problemas que se le plantean, aumentando así su comprensión sobre las situaciones en las que participa, su destreza para utilizar instrumentos culturales y su competencia para relacionarse con los otros y para participar en la interacción.

Por tanto, las actividades cotidianas que el niño realiza junto a sus cuidadores más cercanos cobrarán especial importancia como factores explicativos del progreso infantil. La mayoría del tiempo compartido entre padres e hijos está lleno de situaciones no explícitas de socialización, los padres ejercen una influencia diaria no planificada a través de las continuas e incontables situaciones en que el niño observa e interactúa con ellos (Barajas y Clemente, 1999).

En este capítulo delimitaremos el concepto de interactividad como propuesta para abordar el estudio de los mecanismos de influencia educativa en el contexto familiar. Introduciremos los requisitos metodológicos que requiere el análisis de la interactividad y las decisiones que se derivan de estos requisitos. Finalmente, presentaremos el traspaso de control como el mecanismo de influencia educativa en el que se centrará nuestro estudio y los datos de investigación más recientes recogidos hasta el momento en relación a este mecanismo.

### **2.2.1. DESDE LA INTERACCIÓN HASTA LA INTERACTIVIDAD**

Abordaremos el concepto de influencia educativa desde las formulaciones más recientes elaboradas por Coll y sus colaboradores (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera 1992 a; Coll y cols. 1992 b; Coll y cols. 1995; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001). Si bien la conceptualización de estos autores proviene esencialmente del marco escolar, nos ha parecido útil y potente para abordar el marco familiar que nos ocupa.

Según estos autores el estudio de los mecanismos de influencia educativa supone enfatizar la descripción y comprensión sobre la manera en que aprenden los alumnos/niños gracias a lo que hacen los profesores/adultos. En concreto, supone acercarse a la identificación, descripción y comprensión de algunos mecanismos mediante los cuales una persona consigue incidir sobre otra ayudándole a construir un sistema de significados y, por tanto, a construir aprendizajes sobre un determinado contenido o una parcela de la realidad. Estos mecanismos operan así en el ámbito de las relaciones interpersonales.

Desde esta perspectiva, nos aproximaremos al concepto de “influencia educativa” como la ayuda prestada por el adulto a la actividad constructiva del niño y la influencia educativa eficaz como el ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción de significados llevado a cabo por el niño, de manera que dicha ayuda permita crear zonas de desarrollo próximo en el curso de la interacción.

Esta perspectiva de análisis constituye una aproximación a la influencia educativa entendida como un puente desde la construcción personal de significados que realiza el niño a la necesaria reconstrucción de significados sociales culturalmente vigentes y que afecta no sólo a los contenidos, sino también a los medios y estrategias para apropiarse de dichos contenidos. Para estos autores, por tanto, la influencia educativa supone la asunción del carácter social y socializador de las prácticas educativas en su conjunto, las cuales deberán orientarse a la apropiación de significados culturales por el niño y supone también que esta apropiación no ocurrirá de manera directa o mecánica, sino que estará mediatizada por la actividad mental constructiva del niño/alumno.

Los procesos de intercambio se convierten así en procesos de creación de zonas de desarrollo próximo y de intervención en estas zonas, y la ayuda del adulto se concebirá como un proceso en que esta ayuda se ajusta en calidad y cantidad -en formas y grados- a las necesidades del niño. Se trata de una ayuda de carácter dinámico y que parte del nivel en que se encuentra el niño y de sus posibilidades, le plantea nuevos retos asequibles más allá de ese nivel inicial para, finalmente, potenciar la realización autónoma por parte del niño. El proceso de cesión y traspaso progresivo de control se producirá en la medida en que el adulto ofrezca una ayuda transitoria al niño, partiendo de su nivel de competencias, y que progresivamente la retire promoviendo así su propia gestión sobre la tarea (Onrubia, 1993; Colomina, 1996).

El papel inicial de ambos participantes en este proceso será claramente asimétrico; si bien las características de esta asimetría variarán dependiendo de factores como: la edad del niño, la naturaleza del contenido y las experiencias y conocimientos previos. La naturaleza del contenido será una variable especialmente relevante en nuestro caso, ya que se trata de interactuar en torno al juego y no a una tarea de carácter instructivo. Esto afectará a las metas que guíen la actuación de cada participante, así como a los procesos implicados en la consecución de las mismas.

Retomando las ideas de Wertsch (1985), ya expuestas en un apartado anterior, podemos decir que, a partir de un nivel de intersubjetividad inicial, los participantes realizarán sucesivas redefiniciones de la situación para ir alcanzando progresivamente una ampliación sobre los significados que construyen conjuntamente. Si bien tenemos en cuenta el carácter inicialmente asimétrico de las aportaciones realizadas por el adulto y por el niño, es probable que en el curso de estas aportaciones el adulto renunciará parcialmente a sus definiciones para aproximarse a las del niño, aunque esta renuncia tenga un carácter temporal y estratégico para, finalmente, acercar al niño a una definición más próxima a la suya propia.

Podríamos decir que adulto y niño irán estableciendo progresivamente contextos mentales compartidos que se sustentarán en los conocimientos y experiencias comunes y referidos al contenido en torno al cual interactúan. Al hablar de contexto conviene aclarar que el contexto pertinente desde esta perspectiva de construcción de significados compartidos es siempre un contexto mental.

*“Hay que concebir el contexto como algo mental más que lingüístico o situacional, es decir, como una propiedad de las comprensiones generales que surgen entre las personas que se comunican, no como una propiedad del sistema lingüístico que utilizan o de las cosas que se han hecho y dicho realmente, ni tampoco de las circunstancias físicas en que dichas personas se encuentran (...). Podemos decir que el proceso de la educación, en la medida que tiene éxito, consiste en gran parte en el establecimiento de esos “contextos mentales compartidos”, de comprensiones conjuntas entre maestro y alumnos que les permite realizar juntos el discurso educacional”. (Edwards y Mercer, 1988, p.84)*

Nos encontramos ya en condiciones de definir los mecanismos de influencia educativa como los mecanismos interactivos gracias a los cuales el adulto ajusta su ayuda al proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que lleva a cabo el niño en el transcurso de la actividad conjunta.

Desde esta concepción de la influencia educativa cabe postular dos grandes tipos de mecanismos que posibilitan el ajuste de la ayuda del adulto al niño en el transcurso de la interacción, a saber:

- a) La cesión y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad.
- b) La construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre adulto y niño.

El mecanismo de cesión y traspaso de control nos informa sobre cómo el adulto gestiona la ayuda al niño en el curso de la interacción, manteniendo presumiblemente en el momento inicial cotas altas de control sobre el desarrollo de la tarea o de la actividad y cediendo progresivamente este control al niño en la medida que su capacidad y conocimiento sobre la tarea o actividad aumentan.

El mecanismo de significados compartidos nos informa sobre cómo el adulto ajusta la ayuda al niño consiguiendo progresivamente compartir con él niveles mayores de intersubjetividad en la comprensión de la tarea o de la actividad.

Cabe decir que ambos procesos tienen un carácter complementario y discurren en paralelo, y cualquier tentativa de explicación ha de encontrar una relación teóricamente fundamentada entre ellos (Coll y cols, 1992 a, 1992 b, 1995; Colomina, 1996; Rochera, 1997). Nosotros participaremos también de la hipótesis de la interconexión entre ambos procesos y, por ello, nuestro diseño, si bien se centrará en el análisis del primer mecanismo descrito, es decir, en el proceso de cesión y traspaso de control, tratará de encontrar indicadores empíricos que den cuenta de esas mutuas influencias entre el plano de las actuaciones y el plano de los significados.

Para profundizar en el estudio del proceso de cesión y traspaso progresivo de control, asumiremos el concepto de interactividad propuesto por Coll (1995) y que este autor caracteriza como “las formas de organización de la actividad conjunta”, es decir, “la articulación de las actuaciones del adulto y del niño en torno a una tarea o contenido determinado”.

Este concepto de interactividad subraya la importancia de analizar las actuaciones del niño en estrecha vinculación con las del adulto y viceversa. Incluye no sólo los intercambios comunicativos directos, sino también otras actuaciones de naturaleza individual que discurren y cobran sentido en el marco de la actividad conjunta. Así, el análisis de las formas de la interactividad, es decir, cómo se organiza la actividad conjunta de los participantes, será el paso necesario para abordar el estudio de los mecanismos de influencia educativa.

El paso del análisis de la interacción al análisis de la interactividad supone el paso de una mirada centrada en los componente discretos (adulto o niño) a otra centrada en los procesos interpsicológicos que subyacen a la actividad conjunta adulto-niño (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001), y también la sustitución de un modelo jerárquico y lineal de relación entre la conducta del niño y la del adulto, por otro basado en la asunción de las interrelaciones adulto-niño, en torno a actividades concretas, como unidad mínima significativa para comprender los procesos interactivos.

Pensamos que esta noción de interactividad es más acorde con las formulaciones teóricas que hemos venido exponiendo en apartados anteriores para dar cuenta de los procesos educativos desde una perspectiva sociocultural como procesos de construcción conjunta.

## 2.2.2. REQUISITOS METODOLÓGICOS PARA ESTE ANÁLISIS

La aplicación de estos principios tendrá implicaciones de orden teórico y metodológico que, a continuación, pasamos a comentar. Así, este análisis deberá integrar la dimensión temporal y, además, atender a las exigencias y condicionantes impuestos por la naturaleza del contenido y/o la estructura de la tarea en torno a los cuales se organiza la actividad conjunta. Deberá, además, atender de forma integrada la actividad discursiva y no discursiva de los participantes y analizar esta articulación a lo largo de todo el proceso. La atención a la dimensión temporal del proceso implicará la necesidad de ubicar cada actuación de los participantes en el flujo de la actividad conjunta, en el momento en que aparece y en el contexto y forma en que se inscribe dicha actuación. Sólo así podrá justificarse la interactividad como un proceso de carácter dinámico y constructivo.

La interactividad constituye un proceso que se construye en el transcurso de las aportaciones respectivas, es decir, emerge y toma cuerpo a medida que se despliega la actividad conjunta de los participantes. Por tanto, la identificación de la estructura de la actividad conjunta se realizará a posteriori de la observación.

Tras esta aproximación al concepto de interactividad, tal y como es elaborada por Coll y sus colaboradores (Coll y cols, 1992 a; Coll y cols, 1992 b; Colomina, 1996; Rochera, 1997), queremos subrayar que su análisis deberá cumplir ciertos requisitos esenciales para guardar coherencia con el constructo teórico que representa, a saber:

- a) Un análisis capaz de captar las *vinculaciones entre las actuaciones del niño y del adulto*, suficientemente potente para dar cuenta de cómo surgen, se organizan y evolucionan las actuaciones respectivas a lo largo de este proceso interactivo y poder caracterizar así el curso de esta evolución, sus progresos y sus estancamientos, y la responsabilidad y rol que cada participante ocupa en el desarrollo de dicha evolución. Esta idea guarda coherencia con las ideas de la perspectiva sociocultural sobre la reciprocidad, mutualidad y contingencia de las actuaciones de los participantes en una situación interactiva (Newman, Griffin y Cole, 1991).
- b) Un análisis respetuoso con la *dimensión temporal* del proceso que pretende explicar, es decir, capaz de aportar información valiosa sobre los procesos que operan en el transcurrir de las actuaciones sucesivas de los participantes. Para comprender la actuación de un participante es necesario ubicarla en el curso de la actividad conjunta. En este sentido, actuaciones o comportamientos en principio idénticos pueden tener significaciones diferentes, desde la perspectiva de los mecanismos de influencia educativa, según el momento del proceso en el que aparecen.
- c) Un análisis capaz de contemplar y atender el *discurso* de los participantes en toda su potencialidad comunicativa, es decir, atendiendo a las *formas verbales y no verbales* del discurso, y esto nos lleva a optar por una perspectiva pragmática del análisis del

discurso. Esta premisa se relaciona con la consideración del habla como una forma específica de actividad, de manera que el discurso que emerge en la interacción forma parte del contexto más amplio de actividad conjunta en que aparece.

- d) Un análisis capaz de *conectar actuaciones y contenido*, de explicar como evoluciona la organización de la actividad conjunta “en torno a” y “en función de” un contenido concreto que se constituye como vínculo de las interacciones. El modo en que adulto y niño o profesores y alumnos organizan su actividad conjunta no es independiente de la naturaleza del contenido sobre el que están trabajando o de las exigencias de la tarea que están llevando a cabo (Stodolsky, 1991; Coll y cols., 1995).
- e) Un análisis respetuoso con el *carácter constructivo* de la interacción, que contempla las actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a una tarea o contenido y que se construye a medida que se desarrolla el proceso interactivo mismo. Esto motiva que no podamos prever el curso interactivo, sino que éste emergerá y tomará forma a medida que se despliega la actividad conjunta de los participantes. La noción de interactividad nos remite, desde esta perspectiva, a un doble proceso de construcción (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p. 446):
- El proceso de construcción de los aprendizajes o significados que realizan los alumnos, y
  - El proceso de construcción de la propia actividad conjunta que realizan profesor y alumnos.
- f) Un análisis capaz de captar como se regula la interactividad de acuerdo con un conjunto de normas y reglas que determinan en cada momento quien puede decir o hacer algo, cuándo, cómo, sobre qué y respecto a quién, es decir, que determinan la “estructura de participación” (Erikson, 1982), que preside la actividad conjunta.

La interactividad se acabará así plasmando en “formas de organización de la actividad conjunta” entre profesores/adultos y alumnos/niños, es decir, en formas concretas en que los participantes articulan y organizan, de forma regular y reconocible, sus actuaciones en torno a una tarea o contenido de aprendizaje (Coll y cols., 1995).

El modelo propuesto para el análisis de la interactividad se apoya en dos decisiones metodológicas básicas (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p. 447):

- La elección de procesos completos de enseñanza y aprendizaje (a los que denominan “secuencias didácticas”), como unidad básica de observación, registro y análisis. Esta elección responde a la importancia concedida a la dimensión temporal en el análisis de la interactividad. Una secuencia didáctica se define como un proceso completo de enseñanza y aprendizaje en miniatura, es decir, como el proceso mínimo de enseñanza y aprendizaje que

incluye todos los componentes propios de este proceso (desde objetivos y contenidos propios hasta actividades y tareas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación) y en el que es posible identificar claramente un principio y un final.

- Distingue dos niveles de análisis, con objetivos diferenciados, pero interconectados entre sí, y para los que se definen unidades de análisis también específicas e interconectadas que forman un sistema de conjunto, y que han sido ya presentados en un apartado anterior:
  - a) El primer nivel de análisis es de naturaleza más molar y se centra en la articulación de las actuaciones del profesor y del alumno en torno a una tarea o contenido de aprendizaje y en su evolución en el transcurso de la secuencia didáctica. Tiene como unidad básica de análisis los “segmentos de interactividad”, es decir, formas particulares de organización de la actividad conjunta regidas por conjuntos particulares de normas que delimitan una determinada estructura de participación.
  - b) El segundo, más fino y encajado en el anterior, se centra en los significados que los participantes negocian y construyen gracias a su actividad discursiva. La unidad básica de análisis son los “mensajes”, expresiones mínimas con significado en su contexto enunciadas por cualquiera de los participantes en la actividad conjunta.

Los resultados ofrecidos por el primer nivel forman el contexto y el marco de interpretación que da sentido y situa, en relación al conjunto de la secuencia didáctica, los resultados del segundo nivel, a la vez que éstos permiten especificar y aportar nuevos elementos explicativos sobre el funcionamiento de las formas de organización de la actividad conjunta identificada en el primer nivel.

El análisis de la interactividad nos permite, por tanto, identificar y describir los dos grandes mecanismos de influencia educativa, anteriormente señalados, que operan en los procesos de enseñanza aprendizaje y, presumiblemente, en cualquier interacción adulto-niño de carácter educativo: un proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos cada vez más ricos y complejos entre profesores y alumnos (en su caso, adultos y niños), y un proceso de traspaso progresivo del control del adulto hacia el niño. Ambos mecanismos compartirán algunas características comunes (Colomina y cols., 2001):

- Son mecanismos *interpsicológicos*, que emergen en la actividad conjunta, y tratan de explicar cómo los alumnos/niños aprenden o construyen significados gracias a la enseñanza y ayuda que reciben de los profesores/adultos, y cómo los profesores/adultos consiguen ajustar la ayuda educativa a ese proceso de construcción de conocimientos.

- No se identifican con comportamientos concretos del profesor o los alumnos, sino que remiten a *procesos subyacentes* a tales comportamientos, procesos que se pueden concretar y llevar a cabo de maneras diversas.
- Estos procesos operan en la *dimensión temporal* y se definen en términos de tendencias o patrones de evolución.
- Su presencia en las situaciones de aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien una cuestión de *grado*. Así, en una situación de aula no se tratará de saber si se da o no traspaso del control, sino de saber en qué grado, cómo, cuándo y de qué manera se está dando ese traspaso.

### **2.3 EL TRASPASO DE CONTROL COMO MECANISMO DE INFLUENCIA EDUCATIVA**

La cesión y el traspaso progresivo de la responsabilidad y control constituye el mecanismo de influencia educativa esencial sobre el cual centraremos nuestro estudio, con el objeto de elaborar un modelo de análisis interactivo capaz de explicar cómo opera este proceso en el curso de la interacción adulto-niño en torno a una actividad de juego simbólico. Se trata, por tanto, de un análisis que podemos considerar de primer nivel, o “macro”, y que pensamos debe ser complementado con otros análisis de carácter más molecular ligados a la construcción progresiva de significados compartidos. Nos interesa elaborar un modelo de análisis interactivo que nos sirva para alumbrar cuestiones tales como:

- Si podemos encontrar indicadores de una cesión progresiva del control por parte del adulto y de una asunción progresiva del control sobre la actividad por parte del niño.
- Si el traspaso progresivo de control tiene un carácter continuo o, más bien, presenta irregularidades y discontinuidades, tal y como ha sido puesto en evidencia por estudios anteriores que comentaremos a continuación.
- Qué papel juegan algunos factores, anteriormente señalados, como la estructura de la tarea o la naturaleza del contenido en torno al cual se produce la interacción
- Qué ocurre cuando la cesión del control es precipitada o inapropiada.
- Qué ocurre cuando el niño no acepta una asunción de responsabilidad ofrecida por el adulto.
- Qué estrategias utiliza el adulto para ajustar la cesión de control hacia el niño.

En definitiva, el esfuerzo de la presente investigación se dirigirá a la construcción de un modelo de análisis que permita caracterizar el proceso de cesión y traspaso de control en una situación diádica en relación a un contenido de juego simbólico en el ámbito familiar. Para ello, partiremos de los principales postulados y conclusiones obtenidos en anteriores investigaciones sobre el mecanismo del traspaso de control a partir del análisis de la interactividad. Comenzaremos por comentar algunas aportaciones procedentes de estudios centrados en el ámbito escolar (Onrubia, 1992; Rochera, 1997) ya que este ámbito ha sido motivo de un mayor número de estudios sobre el tema de la interactividad y los mecanismos de influencia educativa. A continuación pasaremos a exponer las aportaciones realizadas desde este enfoque de investigación en el ámbito familiar (Colomina, 1996), contexto que ha sido objeto de un menor número de estudios hasta el momento.

Un postulado básico en estos trabajos es que el traspaso de control opera en el ámbito de la interactividad y, más concretamente, en su primer nivel: la organización de la actividad conjunta a lo largo de la secuencia didáctica o secuencia de actividad conjunta

El traspaso progresivo del control en el aprendizaje del profesor al alumno es el proceso por el cual los apoyos y ayudas al aprendizaje del alumno van evolucionando y modificándose en la línea de promover una actuación cada vez más autónoma y autorregulada de éste en la realización de las tareas, así como en la utilización de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje. En este proceso, los apoyos y ayudas que proporciona el profesor van retirándose progresivamente o van siendo sustituidos por otros que suponen tipos y grados de ayuda menores cualitativa y cuantitativamente, de manera que el alumno pueda asumir, y asuma efectivamente, un control cada vez mayor sobre las tareas y contenidos y, en último término, sobre su propio proceso de aprendizaje (Coll y cols., 1995; Colomina y cols., 2001).

En apartados precedentes sobre las aportaciones de la corriente sociocultural ya han sido enunciadas algunas de las características de un proceso de mediación y ayuda eficaz por parte del adulto en relación al carácter transitorio, contingente y diverso de dicha ayuda, en el sentido apuntado por la metáfora del “andamiaje” propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976). Dicha actuación se caracterizaba por tres rasgos (Colomina y cols., 1993, p. 453):

1. Permitir al aprendiz insertar su propia actividad desde el inicio de la tarea, haciendo que éste asuma algún tipo de responsabilidad al respecto, por pequeña que ésta sea.
2. Ofrecer un conjunto de ayudas y apoyos “contingentes” al nivel de competencia del aprendiz, es decir, más importantes cuantitativa y cualitativamente a menor nivel de competencia y, progresivamente, menos importantes cualitativa y cuantitativamente conforme se incrementa dicha

competencia; ello implica que quien enseña está realizando una evaluación constante del nivel de competencia del que aprende, a partir de sus acciones a lo largo del proceso y en relación a su propio modelo de análisis de resolución de la tarea.

3. Retirar las ayudas y apoyos ofrecidos de forma progresiva, a medida que – y promoviendo que – el aprendiz vaya asumiendo mayores cotas de autonomía y control en el aprendizaje, hasta desaparecer por completo y posibilitar la actuación independiente del aprendiz al final del proceso; en otros términos, se trata, por parte del enseñante, no sólo de asegurar la resolución de la tarea, sino una forma de resolución compartida que posibilite la progresiva autonomía del aprendiz en futuras resoluciones de la tarea.

El equipo de investigación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, que viene investigando desde hace algunos años sobre este tema, ha encontrado amplia evidencia de los indicadores que informan sobre este proceso progresivo de traspaso del control y la responsabilidad en situaciones de aula (Gispert y Onrubia, 1997), a saber:

- La variación en el grado de control que mantiene el profesor.
- La propuesta por parte del profesor de tareas progresivamente más abiertas.
- La retirada progresiva de apoyos – ayudas o soportes- por parte del profesor en la realización de determinadas tareas.
- El aumento del tiempo dedicado a cierto tipo de tareas y la disminución del dedicado a otras.
- La utilización combinada de actividades con distintos grados de autonomía de los alumnos.
- La modificación en las formas de ayuda ofrecidas por el profesor en función de las dificultades de los alumnos, desde la resolución directa de la dificultad por parte del profesor al ofrecimiento de pistas o claves al alumno, o a la “devolución” al alumno de la dificultad para que intente resolverla de manera autónoma.
- La observación constante por parte del profesor de las actuaciones y ejecuciones de los alumnos.
- El ofrecimiento de ayudas específicas y personalizadas a alumnos distintos en algunos momentos del proceso.

- La asunción o no por parte del profesor de que ciertos conocimientos son ya conocidos por los alumnos y el tratamiento de determinada información como nueva o dada.

Este conjunto de indicadores nos confirma globalmente la existencia del proceso de traspaso como uno de los mecanismos básicos de influencia educativa que interviene en la interacción educativa en situaciones de aula.

Además, y a partir de los resultados generados en este marco de investigación (Coll y cols., 1992 a, 1995; Onrubia, 1993; de Gispert y Colomina, 1994; Rochera y Onrubia, 1996), conviene señalar algunas matizaciones que afectan a cómo entender el concepto mismo de traspaso y su caracterización como mecanismo de influencia educativa. Pasamos a señalar las características del traspaso (de Gispert y Onrubia, 1997) como mecanismo de influencia educativa en situaciones de aula:

1. Existen *multiplicidad de formas y dispositivos*, así como multiplicidad de *niveles*, a través de los cuales se realiza y concreta el traspaso de control sobre la actividad del adulto hacia el niño. Así, éste puede apoyarse en actuaciones que van desde los niveles más amplios (como, por ejemplo, la manera de combinar distintos tipos de actividades) a actuaciones detalladas (como la manera de denominar un objeto que interviene en la actividad), u otras de carácter intermedio (tales como, el grado de apertura de las consignas o la ayuda ofrecida cuando se plantea una dificultad en la realización de la tarea). De esta diversidad se deduce que la cesión del control se podrá realizar en mayor medida cuanto más se tengan en cuenta los distintos niveles implicados y entre ellos se produzcan actuaciones de carácter convergente.
2. Los resultados obtenidos apuntan hacia el *carácter no lineal* de los procesos de traspaso en el aula. Cuando se detectan situaciones de traspaso, éste no suele producirse en la práctica como un proceso suave y constante de disminución progresiva del control del profesor y aumento correlativo de la asunción por parte del alumno, sino más bien parece tratarse de un proceso discontinuo, con avances y retrocesos constantes, con “idas y venidas” entre distintos grados de control para los participantes. Así, nos encontramos momentos en que el profesor recupera, por el motivo que fuere, el control de la actividad conjunta, por ejemplo, cuando observa que los alumnos se desvían del objetivo por él propuesto, o cuando detecta dificultades generalizadas o imprevistas para la resolución de la tarea. En otras ocasiones, pueden ser los alumnos quienes asuman repentinamente el control sobre la actividad, por ejemplo, cuando son demandados por el profesor para realizar una tarea abierta. Esta arritmia en el juego de cesión y recuperación de

control, tal y como señalan de Gispert y Onrubia (1997), parece ser, por otro lado, típica de las situaciones de aula.

3. Cabe señalar, como tercera característica, que el traspaso de control presenta un *carácter problemático*, en el sentido de que resulta difícil de asegurar y no siempre se consigue (Edwards y Mercer, 1988), incluso ni a veces en que es planteado como objetivo explícito por el profesor y éste plantea recursos para conseguirlo. Como consecuencia, podemos decir que la utilización de determinadas formas de cesión del traspaso por parte del profesor no asegura la asunción automática del mismo por parte de los alumnos, ya que el proceso excede las intenciones del profesor e implica un verdadero proceso de ajuste y negociación y un proceso de construcción conjunto. Este dato viene a confirmar “*la necesidad de entender conceptualmente el proceso de traspaso como un mecanismo auténticamente interpsicológico y no como algo ligado a la actividad de uno de los participantes en la interacción. Así mismo, implica la necesidad de un análisis empírico del proceso centrado realmente en la actividad conjunta de los participantes*” (De Gispert y Onrubia, 1997, p. 110). Tal y como afirman estos autores, una consecuencia inmediata, a nivel educativo, es que no podrá planificarse a priori el proceso de traspaso, sino que será necesaria una evaluación constante de lo que ocurre en el aula y un ajuste continuado de las ayudas y soportes empleados para promover la autonomía.
4. El traspaso de control en el aula está *interrelacionado* y es *interdependiente del proceso de construcción de significados compartidos* que se realicen con respecto al contenido en torno al cual gira la interacción. Podemos suponer que un avance, bloqueo o retroceso en uno de ellos, corresponderá, hasta cierto punto, a un avance, bloqueo o retroceso en el otro. En este sentido, estos autores hipotetizan que un conjunto relativamente amplio de significados compartidos por el profesor y los alumnos permite una cesión y un traspaso fluidos del control, e inversamente, el ejercicio de un mayor control y autonomía por parte de los alumnos permitirá comprobar hasta qué punto es exitoso el proceso de construcción de significados compartidos. En este sentido, por ejemplo, cabe esperar que el profesor tenderá a recuperar el control sobre la actividad cuando detecte rupturas, incomprensiones o malentendidos por parte de los alumnos y, en cambio, tenderá a cederlo en mayor medida cuando no los detecte.

Esta interdependencia plantea como consecuencia, al menos, dos cuestiones:

- Para el investigador, la necesidad de poner en relación en sus diseños la búsqueda de indicadores de traspaso con la de indicadores del proceso de construcción de significados. Dado que estos últimos dependen de las formas de mediación semiótica que emplean los participantes y, especialmente, del

habla, se deduce la necesidad de tener en cuenta el análisis del discurso para una mejor comprensión del traspaso como mecanismo de influencia educativa.

- Para la práctica, revestirá especial importancia que el profesor diseñe y desarrolle dicha práctica de manera que pueda detectar con facilidad las incomprensiones, rupturas y malentendidos que se produzcan en la comprensión de los alumnos, que éstos puedan identificarlas y operar al respecto. El conocimiento de estos datos permitirá al profesor tomar decisiones más ajustadas sobre cuándo, cómo y hasta qué punto ir cediendo o retomando el control sobre la actividad a lo largo de la secuencia interactiva.
5. La última característica, según el análisis de estos autores, se refiere a la *vinculación* de este proceso de traspaso con el *tipo de contenidos y/o tareas* de enseñanza/aprendizaje alrededor de las cuales se articula la actividad conjunta del profesor y los alumnos. De manera aún tentativa y preliminar, y a partir del análisis de algunas situaciones sobre contenidos de diversas áreas curriculares, estos autores apuntan algunas ideas:
- En situaciones en las que el objeto de enseñanza son contenidos procedimentales, relativamente bien definidos y delimitados, el traspaso parece ocurrir gracias a la modificación progresiva en la complejidad y grado de apertura de una serie de tareas de práctica guiada.
  - En cambio, en situaciones cuyos contenidos son de naturaleza más conceptual, el traspaso parece realizarse mediante una diversificación progresiva de los tipos de tareas que se proponen, así como mediante la realización de recapitulaciones y reconstrucciones explícitas de los conceptos implicados y sus relaciones.

Este conjunto de reflexiones para caracterizar el mecanismo de cesión y traspaso de control nos sitúan frente a un proceso *complejo, no lineal y problemático*, que puede operar de manera selectiva sobre determinados aspectos de la actividad compartida y no sobre otros, es decir, de carácter más *relativo* que absoluto.

Los comentarios precedentes hacen referencia a algunos aspectos del traspaso de control de estudios centrados en el ámbito escolar. A continuación, comentaremos las conclusiones del estudio realizado por Colomina (1996) en el ámbito familiar, observando una interacción diádica madre-hija en torno a una actividad de juego simbólico sobre el mundo de los gnomos. Este estudio, si bien ratifica en general las observaciones anteriores, aporta matices referidos al marco familiar, más cercano a nuestro propio estudio.

Según esta autora, puede afirmarse que se da un proceso de traspaso del control del adulto hacia el niño a medida que avanza la actividad, y que este traspaso se produce sobre algunos aspectos de la actividad y no sobre otros. Por ejemplo, se traspasa – con éxito- el control sobre las reglas de participación social y también se traspasa el control sobre algunos contenidos específicos del juego. En cambio, cuando aparecen contenidos nuevos en el juego, la madre asume plenamente el control de la actividad.

En este estudio, el análisis de las actuaciones de los participantes ha permitido también encontrar indicadores de momentos en que la madre traspasa el control y éste no es asumido por la niña (p.e. propuestas de representación), de manera que la madre debe retomar el control para asegurar la continuidad de la actividad conjunta. En este sentido, apunta en sus conclusiones que el análisis de estas discontinuidades ha permitido identificar algo que no estaba previsto al inicio de la investigación y que se ha caracterizado como un “traspaso de control precipitado” por parte de la madre que, en ocasiones, puede ser responsable de la no asunción de control por parte de la niña.

Este estudio aporta, además, la identificación de algunas cuestiones sobre las que el adulto retiene mayor o total control, como por ejemplo: la ubicación de determinados materiales, la distribución de roles, o el tema de la representación o de la profundización que acompaña o sigue a las secuencias de representación.

Por tanto, la hipótesis inicial de que se produce un traspaso progresivo de control quedaría matizada : hay contenidos sobre los que no se da dicho traspaso, o se da de una manera más limitada. Se confirma así nuevamente la hipótesis de un proceso no lineal o discontinuo más que de un proceso gradual, en el que la madre mantiene el control sobre algunos contenidos específicos de la actividad conjunta. Incluso cuando la madre cede temporalmente el control, la función de dicha cesión parece más bien dirigida a provocar retos a la niña para conocer su grado de competencia y/o provocarle desequilibrios que le ayuden a avanzar. Según las actuaciones mostradas por la niña, la madre ajustará progresivamente sus ayudas. Si los retos no pueden ser asumidos, la madre retomará nuevamente el control cedido.

En este apartado hemos pretendido repensar la interacción educativa como un espacio dinámico y potencial, como un espacio de participación y creación conjunta, con el objeto de ir encontrando un discurso teórico ajustado, potente y sugestivo, capaz de apresar y explicar la realidad que queremos observar. Comprender los mecanismos que regulan las interacciones educativas profesor- alumno o padres-hijos y que permiten la creación de un espacio conjunto, transitado por significados y formas de relación, es tarea compleja. Pensamos que las propuestas y aportaciones de los autores aquí revisados y sus sugerentes conceptualizaciones nos ofrecen una vía rica y matizada para ir abordando y delimitando la comprensión de las dinámicas interactivas que nos ocupan.

Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control  
en una situación de juego interactivo padres-hijos