

# El espacio social en la construcción compartida del conocimiento

Ignasi Vila

Universitat de Girona. Departament de Psicologia  
Plaça de sant Domènec, 9. 17071 Girona. Spain

---

## Resumen

En el texto se exponen una serie de reflexiones sobre el espacio social de las prácticas educativas, las cuales sintetizan opiniones de las aportaciones de trabajos de investigación de diversos autores basadas en la psicología cultural, que pueden servir para iniciar un debate desde una perspectiva psicoeducativa. Se abordan aspectos sociales implicados en las prácticas educativas, tales como el contexto familiar, el contexto institucional..., aspectos basados en un marco teórico centrado en la construcción del significado, entendido como el eje que relaciona la mente y la cultura.

**Palabras clave:** prácticas educativas, contexto familiar, contexto institucional, construcción del significado.

---

## Resum

Al text s'exposen una sèrie de reflexions sobre l'espai social de les pràctiques educatives, les quals sintetitzen opinions de les aportacions de treballs d'investigació de diversos autors basades en la psicologia cultural, que poden servir per iniciar un debat des d'una perspectiva psicoeducativa. S'hi aborden aspectes socials implicats en les pràctiques educatives, com ara el context familiar, el context institucional..., aspectes basats en un marc teòric centrat en la construcció del significat, entès com l'eix que relaciona la ment i la cultura.

**Paraules clau:** pràctiques educatives, context familiar, context institucional, construcció del significat.

---

## Abstract

The author thinks over the social space of educational practices. These reflections synthesise opinions from different studies based on cultural psychology and which could be used to generate a debate from the psychoeducational view. The article deals with some social aspects involved in educational practices such as the familiar or the institutional environment. These aspects are based on a theoretical frame, which focuses on the construction of meaning, used as the main point relating mind and culture.

**Key words:** educational practices, familiar-institutional environment, construction of meaning.

---

## Sumario

- |   |  |
|---|--|
| 1. Introducción   | 9. Acerca de los mecanismos de influencia educativa                        |
| 2. A vueltas con el contexto  | 10. Actividad, actividades e interactividad                                |
| 3. La actividad autoestructurante y el desarrollo humano                                | 11. El concepto de interactividad  |
| 4. Actividad autoestructurante e influencia educativa                                   | 12. Interactividad y análisis del discurso                                 |
| 5. Interacción social, mecanismos de influencia educativa y desarrollo humano           | 13. Los géneros discursivos o lenguajes sociales                           |
| 6. La «zona de desarrollo próximo» y la metáfora del «andamiaje»                        | 14. Los géneros discursivos como procedimientos de mediación semiótica     |
| 7. Comunicación, mediación semiótica y «zona de desarrollo próximo»                     | 15. Conocimiento cultural y orientación hacia el aprendizaje               |
| 8. La construcción de significado y la atribución de sentido en los procesos educativos | 16. La perspectiva de Basil Bernstein y la reproducción de Pierre Bourdieu |
|   | Bibliografía   |

## 1. Introducción

Cuando Joan Rué me propuso hablar del «espacio social de las prácticas educativas» acepté encantado, aunque ciertamente en mi consentimiento había un alto grado de ingenuidad, ya que, meses atrás, era incapaz de comprender la complejidad de la cuestión. Por eso, lo que sigue no es un «todo» acabado, sino una serie de reflexiones que, a mi entender, tiene exclusivamente el valor de sintetizar opiniones e investigaciones, más o menos dispersas, y de poder iniciar un debate desde una perspectiva psicoeducativa, perspectiva que, hasta hace bien poco, no se preocupaba en exceso por estas cuestiones.

Antes de abordar directamente los aspectos «sociales» implicados en las prácticas educativas es importante especificar el marco teórico que guía mi discurso y que da pie al título de esta conferencia. Pienso que la mente crea y, a la vez, tiene su origen en la cultura humana. En esta concepción, el punto central es la **construcción del significado** (Vigotski, 1993; Bruner, 1995) entendido como el lazo o el vínculo entre la mente y la cultura. La construcción del significado implica la posibilidad de situar adecuadamente las cosas, los estados, las acciones, etc. en los contextos culturales de la realidad de cara a conocer qué son. Los significados están «en la mente», pero su origen se sitúa en la cultura, lo cual asegura su negociación y, en último término, la comunicación. Así, desde esta perspectiva, el conocimiento y la comunicación son dos procesos inseparables con un funcionamiento interdependiente y, por tanto, conocer es construir significados compartidos.

Las aportaciones realizadas por la «psicología cultural» han sido determinantes en este planteamiento. De hecho, los trabajos de Bruner, Cole, Scribner, Edwards, Wertsch, etc., todos ellos tributarios en su origen de las ideas de

Vigotski y sus seguidores y de determinados planteamientos antropológicos, han intentado superar el «dualismo» tradicional en psicología entre el individuo y la sociedad a partir de la reivindicación del estudio de la mente humana desde una perspectiva funcional en la que priman los aspectos de ejecución sobre los meramente formales o estructurales. Este punto de vista, traducido en numerosas investigaciones (Cole y Scribner, 1974; Wertsch, 1988; Morelli y otros, 1993; Rogoff, 1993), ha revelado que, más allá de la existencia de universales cognitivos, aquello que es importante es su diversidad de usos en la resolución de tareas, los cuales son, en gran parte, dependientes del tipo de experiencias educativas y, por tanto, de la apropiación de saberes específicos.

Además, la propia psicología cultural ha reformulado alguna de las ideas de Vigotski sobre el rol mediador de la cultura en la formación de la mente. En concreto, ha criticado la concepción vigotskiana y de sus seguidores de limitar la cultura a una amalgama de instrumentos artificiales que se utilizan individualmente y ha enfatizado sus aspectos institucionales (macrosistema) y sus interrelaciones con la mediación de instrumentos artificiales en el ámbito de lo individual (microsistema) (Wertsch, 1988; Cole, 1994).

Desde este punto de vista, la cultura es mucho más amplia que los signos y símbolos evocados por Vigotski y, tal y como proponen Cole y Wakai (1984)<sup>1</sup>, se deben incluir normas, valores, instituciones, aspectos físicos y relacionales, etc.

La psicología cultural amplía la noción vigotskiana de cultura y se refiere a ella como el medio estructurado en el que se desarrollan los procesos cognitivos. Por tanto, el conocimiento «cultural» de las personas no es únicamente el conjunto de instrumentos artificiales de que disponen, sino también «esquemas» o pautas, tanto para organizar la propia acción como para dotar de significado e interpretar las acciones sociales de los demás. Las propuestas de Bruner (1991) sobre el estudio de las narraciones o las de Cole (1994) sobre los esquemas y *scripts* se sitúan en esta perspectiva.

La comprensión de las prácticas sociales como prácticas educativas ha ampliado notablemente el campo de influencia y de reflexión de la psicología de la educación que, hasta hace bien poco, era casi sinónima de psicología de

1. En concreto, estos autores, siguiendo determinadas propuestas de la antropología cultural, proponen los siguientes aspectos como componentes de la cultura: 1) Aspectos físicos o materiales: arquitectura, máquinas y herramientas, carreteras y puentes, diversos tipos de vehículos, etc. 2) Aspectos institucionales: gobierno, judicatura, legislación, relaciones de producción, escolaridad, bienestar social, etc. 3) Aspectos convencionales: fiestas anuales y rituales, costumbres, ceremonias de iniciación, etc. 4) Aspectos relacionales: familia, cuidado infantil, diversos tipos de organizaciones sociales como los clubs deportivos, los *boy-scouts*, círculos de aprendizaje, sindicatos, asociaciones académicas, etc. 5) Aspectos conductuales: hábitos, lenguaje y habla, trabajo, sentimientos y preferencias, actividad motriz y de exploración, etc. 6) Aspectos relacionados con las ideas: conceptos, juicios, pensamiento, imaginación, intereses y valores, ideologías, etc.

la instrucción y limitaba sus propuestas a la enseñanza escolar. A la vez, ha puesto de manifiesto que si bien es necesaria una reflexión sobre los mecanismos de influencia educativa en el plano microgenético, éstos no se pueden acabar de entender al margen del contexto institucional —social y cultural— en que operan. Y, por eso, se requiere la inclusión de un nuevo nivel de análisis que permita una comprensión global sobre cómo operan.

## 2. A vueltas con el contexto<sup>2</sup>

La noción de «contexto» se utiliza habitualmente en las ciencias humanas y sociales para designar «aquello que rodea» una conducta o una actividad determinada. Esta noción acostumbra a representarse mediante una serie de círculos concéntricos en cuyo centro se encuentra la conducta o actividad a analizar, de modo que «contexto» suele expresarse también como «niveles del contexto». Por ejemplo, en lingüística, es normal considerar que la palabra es el contexto del fonema, la frase, el contexto de la palabra, y el discurso, el contexto de la frase. De hecho, la expresión «niveles del contexto» es aplicable también a la perspectiva ecológica que sostiene Bronfenbrenner (1987)<sup>3</sup> o a Valsiner (1987), el cual concibe el entorno en el que ocurren las interacciones diádicas niño-adulto como el centro de toda una serie de capas superpuestas que encajan una dentro de la otra. Igualmente, el trabajo de Cole y Griffin (1987) sobre la interacción profesor/alumno en el aula se estudia desde esta perspectiva contextual. Su dibujo, en el que las interacciones triangulares (profesor-alumno-objeto de conocimiento) constituyen el centro de diversos círculos concéntricos que van desde la organización de la lección, la organización del aula, la organización de la escuela y la organización de la comunidad escolar, es también un ejemplo de la misma concepción.

Sin embargo, esta concepción tiene algunos problemas. Ya en 1972, Bateson introdujo algunas dudas sobre la utilidad de conceptualizar el contexto de esta forma:

Cuando hablamos de una acción o frase como que ocurre «en» un contexto, se sugiere que la acción particular es una variable «dependiente», mientras que el contexto es la variable «independiente» [...] Es importante comprender la producción particular o la acción como parte del subsistema ecológico llamado *contexto* y no como el producto o el efecto de lo que permanece del contexto una vez extraído de él aquello que queremos analizar. (Bateson, 1972: 338)

2. Una parte importante de este apartado ha sido publicada por I. Vila y M. Bassedas en la revista *Anuario de Psicología* con el título «Acerca de la unidad de análisis en psicología del desarrollo».
3. Por ejemplo, Glossop (1988) acentúa este aspecto de la perspectiva ecológica y afirma que el énfasis de Bronfenbrenner sobre el contexto debe entenderse desde el punto de vista de las relaciones entre los diferentes «contextos».

Un buen ejemplo de esta consideración remite al trabajo de Coll y Onrubia (1993), en el que se pone de manifiesto que las producciones discursivas de los actuantes en una práctica educativa escolar no se pueden analizar fuera de la función instruccional de los segmentos de interactividad en los que aparecen y que, a la vez, dicha función «inherente» se constituye a través del propio discurso de los participantes.

Sin embargo, no es habitual encontrar este tipo de reflexiones con importantes connotaciones metodológicas en los trabajos e investigaciones que, desde una perspectiva cultural, intentan comprender el impacto del «entorno cultural» en una práctica educativa determinada. Otro ejemplo de esta forma de hacer que critica Bateson (1972) remite a los estudios que se han hecho sobre el pensamiento del profesor y su incidencia en las prácticas educativas o el pensamiento de los padres y su impacto en las pautas de crianza. En ambos casos, las «ideas» y las «creencias» se toman como una variable dada del contexto (el círculo concéntrico más macro) y, como variable dependiente, se estudian las prácticas educativas para establecer relaciones entre ambas.

Esta forma de «incluir» el «contexto institucional» en el análisis de las prácticas educativas se olvida de algo que, por otra parte, todo el mundo proclama. La siguiente cita de Erikson y Shultz (1977) clarifica la cuestión:

Los contextos no están simplemente *dados* en el medio físico (la cocina, la sala de estar...) ni en las combinaciones personales (dos hermanos, marido y mujer...). Más bien, los contextos se constituyen mediante lo que las personas hacen y en donde y cómo lo hacen. (1977: 5-6)

Si los contextos se constituyen a través de los actuantes y mediante su propia interactividad, el niño es tan importante como los padres y el alumno tan importante como el maestro. En un reciente trabajo (Vila y Bassedas, 1994) sobre las actividades en la familia y la percepción de las capacidades infantiles, concluimos que la percepción que tienen las madres de las capacidades de sus hijos «es difícil saber [...] si está inducida por el tipo de actividades en que se implican con ellos o responde a sus creencias y expectativas sobre el desarrollo»<sup>4</sup> (1994: 68). De igual forma, resaltamos la importancia de las características individuales de los niños para comprender las interacciones con sus madres.

Tras una reflexión semejante, Cole (1994) revisa su trabajo de 1987 con Griffin y afirma que:

4. En concreto, manifestábamos nuestras dudas sobre la inmutabilidad de las creencias e ideas sobre el desarrollo. Así, eramos más partidarios de considerar que muchas de las creencias se destilan desde la propia interactividad en la familia. Un trabajo reciente (Vila y otros, 1996) realizado con 615 familias con niños y niñas de 6 a 12 años de la provincia de Girona sobre sus representaciones sociales sobre la infancia y la educación de los niños confirma esta idea, ya que una gran parte de los padres justifica su modo de pensar sobre la base de su «experiencia» como padres.

En realidad [...] para que el suceso (una lección) ocurra los participantes se deben implicar activamente en un proceso consensuado de «realizar una lección». Los estudiantes, tanto como los profesores, son cruciales para el suceso que denominamos *una lección*, razón por la cual nos referimos a las lecciones como sucesos de enseñanza y aprendizaje. Sin olvidarnos en ningún momento que el poder de las relaciones entre los participantes entre los sucesos y los niveles del contexto son a menudo desiguales, no es menos importante recordar que la creación del contexto es un proceso activo con dos caras. (1994: 92)

Desde esta perspectiva, la noción de contexto se entiende mejor a partir de la metáfora del tejido, de forma que el contexto sería «aquello que se teje juntos» (Cole, 1994) y que constituye una «unidad de la cultura» (Wentworth, 1980). Desde esta perspectiva, los aspectos institucionales del marco social sirven como fuente de recursos y restricciones para constituir los contextos (por eso, las actividades particulares tienden a reproducir las relaciones sociales) y, a la vez, cada situación es idiosincrásica en el uso de dichos recursos y restricciones y, por tanto, las actividades resultantes no están determinadas sino que, potencialmente, pueden modificar las condiciones que influyen —y condicionan— las vidas de las personas.

### 3. La actividad autoestructurante y el desarrollo humano

El límite entre el sujeto y los objetos no está, en modo alguno, previamente determinado y, lo que es más importante, no es estable. En realidad, en cada acción, el sujeto y los objetos se funden. Claro que el sujeto necesita una información objetiva para tomar conciencia de sus propias acciones, pero también necesita muchos componentes subjetivos. Si no practica mucho o si no construye instrumentos perfeccionados de análisis y de coordinación, le resultará imposible saber qué pertenece al objeto, qué le pertenece a él mismo como sujeto activo y qué pertenece a la propia acción, considerada ésta como la transformación de un estado inicial en un estado final. El origen del conocimiento, por tanto, no radica en los objetos, ni tampoco en el sujeto, sino en las interacciones —al principio inextricables— entre dicho sujeto y dichos objetos. (Piaget, 1981: 14)

Este párrafo de Piaget expresa claramente su posición epistemológica sobre «el problema del conocimiento». Para Piaget, epistemología y desarrollo de la inteligencia se saldan en una unidad ya que, desde sus palabras, «el problema del conocimiento [...] se reduce a analizar cómo el sujeto se vuelve progresivamente capaz de conocer exactamente los objetos, es decir, cómo se hace capaz de ser objetivo» (Piaget, 1981: 14). El objeto existe, pero la objetividad no es un dato primario, ya dado en el sujeto o en el objeto, sino que presupone elaboraciones por parte del sujeto que, en último término, radican en las interacciones del sujeto con el objeto de conocimiento.

La concepción interactiva de Piaget lleva implícita su noción de construcción del conocimiento.

Esto nos lleva a una segunda idea central de dicha teoría, la de *construcción*, que es la consecuencia natural de las interacciones... Dado que el conocimiento objetivo no se logra mediante un simple recuerdo de la información exterior sino que se inicia con las interacciones entre el sujeto y los objetos, implica necesariamente dos tipos de actividad: por una parte, la coordinación de las acciones mismas y, por otra, la introducción de interrelaciones entre los objetos. Estas dos actividades son interdependientes porque dichas relaciones sólo se inician a través de la acción. Así pues, el conocimiento objetivo está siempre subordinado a ciertas estructuras de acción. Pero estas estructuras derivan de una *construcción* y no están dadas en los objetos —en la medida en que dependen de la acción—, ni tampoco en el sujeto en la medida en que éste tiene que aprender a coordinar sus acciones. (Piaget, 1981:15)

El niño, al enfrentarse con la realidad física y social, no la adopta tal cual sino que la transforma y la asimila a sus estructuras de conocimiento. El punto de vista de Piaget, interaccionista y constructivo, enfatiza las acciones del sujeto con la realidad como la actividad que permite autoestructurar progresivamente el conocimiento en el sentido epistemológico del término, de modo que las estructuras que el sujeto construye a lo largo del desarrollo traducen, sin discontinuidades, el funcionamiento cognitivo desde la vida al conocimiento científico. La mente humana nunca copia la realidad, ni tampoco la ignora. Por contra, «construye sus estructuras de conocimiento tomando datos del mundo exterior, interpretándolos, transformándolos y organizándolos» (Flavell, 1995: 15-16).

Ahora bien, es ampliamente conocido que, para Piaget, la construcción de conocimiento y, por tanto, el desarrollo cognitivo, es el resultado de necesidades internas de equilibración que surgen en la actividad del sujeto con la realidad y, por tanto, remite la actividad autoestructurante a la actividad individual del sujeto con el objeto de conocimiento.

Ello ha significado que durante bastante tiempo haya perdurado una confusión notable entre actividad autoestructurante y actividad individual (Coll, 1985; Miras, 1991). Así, se entendía que la simple actividad del sujeto con la realidad determinaba necesidades internas de equilibración y que, por tanto, la influencia de las personas (en este caso, enseñantes) y del aprendizaje de contenidos específicos era poco relevante para el proceso de construcción del conocimiento. El famoso párrafo de Piaget (1981) «hay que recordar que cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que habría podido descubrir solo, se le impide a este niño inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente» (1981: 28-29) se tradujo en propuestas pedagógicas en las que tanto el enseñante como los contenidos específicos de aprendizaje pasaban a un segundo término frente al postulado de que el verdadero aprendizaje es el que tiene lugar al margen de la enseñanza y el acto educativo.

#### 4. Actividad autoestructurante e influencia educativa

La influencia de las ideas de Vigotski, el despegue de la psicología cultural y el conocimiento empírico elaborado desde el estudio de las prácticas educativas escolares ha puesto de manifiesto la inadecuación de un planteamiento constructivista en el que actividad autoestructurante y actividad individual queden confundidas. Por contra, en los últimos años, se ha revalorizado tanto el papel del enseñante como mediador cultural de la actividad del sujeto con el objeto de conocimiento como de la relación entre los contenidos específicos que aprende un escolar y las capacidades que desarrolla.

Así, nuevamente se ha puesto sobre el papel que la educación presupone explícitamente la voluntad de incidir en el aprendizaje del alumno y que, por tanto, es abusivo identificar a secas el proceso de aprendizaje que tiene lugar en las prácticas educativas con el proceso de desarrollo o con el aprendizaje espontáneo. La educación presupone mayores o menores grados de intencionalidad de influir en el proceso de aprendizaje de una persona, lo cual comporta decisiones sobre qué debe aprender y en qué condiciones.

Esto, que es cierto en el ámbito de las prácticas educativas escolares, se puede extender a las prácticas educativas en la educación no formal y en la educación informal. Así, las prácticas educativas no formales comportan igualmente un elevado grado de intencionalidad y, en la educación informal, dicha intencionalidad puede estar más o menos explícita, pero también existe. Así, por ejemplo, en relación con las prácticas educativas familiares se han realizado numerosos trabajos (Goodnow y Collins, 1990; Sigel y otros, 1992; González, 1993) en los que se correlacionan las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación, las expectativas que tienen para sus hijos y, consecuentemente, el tipo de habilidades que consideran que tienen que dominar (y aprender), etc. con el tipo de prácticas educativas que realizan. En otras palabras, aunque de forma muy diferente a lo que ocurre en el ámbito escolar o en la educación no formal, es difícil asegurar que existan prácticas educativas como tales al margen de toda intencionalidad.

En este planteamiento, la actividad autoestructurante toma cuerpo y existe como parte integrante de una actividad interpersonal que la incluye. Deja de ser una actividad individual y pasa a formar parte de las interrelaciones que surgen en el triángulo educativo. Ello no significa olvidar que el propio aprendiz es el protagonista de su proceso de construcción de conocimiento y que, por tanto, éste no es moldeable a placer desde el exterior, sino que en la base de dicho proceso está la actividad autoestructurante, la cual tiene unas leyes propias que deben respetarse. Por eso, psicoeducativamente, lo que tiene interés se refiere:

[...] al tipo de ayuda pedagógica y a cómo se realiza su ajuste en relación con un contenido particular de aprendizaje que permite construir un determinado conocimiento a un alumno concreto. (Vila, 1993: 228)

Este planteamiento implica el énfasis en el estudio de los procesos de aprendizaje que son el resultado de un proceso específico de enseñanza. Frente

a la concepción «clásica» de poner el acento exclusivamente en el aprendizaje, se reivindica que la explicación de la construcción individual del conocimiento en el marco escolar no se puede hacer al margen del estudio de la influencia educativa que lo propicia. La búsqueda, por tanto, de los «mecanismos de influencia educativa» (Coll y otros, 1992) se convierte, psicoeducativamente, en la cuestión central para la comprensión de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Este punto de vista debe integrar en un único modelo tanto la actividad constructiva del que aprende como las ayudas que recibe para poder hacerlo. Por eso, no se trata de oponer las visiones individualistas del desarrollo a las interaccionistas o sociales. Pensamos que es un planteamiento incorrecto si se asume que la autorregulación interna opera sólo en la medida en que alguien (adulto, enseñante, madre, amigo, etc.) organiza socialmente la actividad del sujeto con el objeto de conocimiento.

La noción de interactividad<sup>5</sup> (Coll, 1981) es adecuada para abordar el estudio y la conceptualización de los mecanismos de influencia educativa<sup>6</sup>. Este concepto ha sido elaborado desde el análisis de las prácticas educativas escolares y sirve para «designar la articulación de las actividades del profesor y de los alumnos en torno a un contenido o una tarea de aprendizaje» (Coll y otros, 1992: 191). A pesar de ser un concepto relevante para designar las interrelaciones profesor-alumno, pensamos que es útil para abordar el estudio de cualquier práctica educativa, ya que pone el dedo en la llaga al exponer la idea de que no es posible identificar qué aprenden o no aprenden los alumnos en un aula desde el estudio de sus actividades individuales. Entre otros, además de Coll y otros (1992)<sup>7</sup>, la noción de interactividad ha sido utilizada por

5. Esta noción fue formulada, en 1981, en los siguientes términos: «*lo que estamos sugiriendo es la imposibilidad de profundizar en la comprensión de lo que hace el alumno si no se toma en consideración simultáneamente lo que hace el maestro*. El análisis de la actividad del alumno nos conduce así, lógicamente, al análisis de la interactividad maestro/alumno» (Coll, 1981: 9).
6. Posteriormente, analizamos con más detalle esta noción.
7. El grupo de investigación dirigido por C. Coll y ubicado en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona ha utilizado ampliamente la noción de interactividad. Las publicaciones más importantes son: C. COLL, E. BOLEA, R. COLOMINA, I. DE GISPERT, R. MAYORDOMO, J. ONRUBIA, M.J. ROCHERA y M.T. SEGUÉS (1992). «Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta». *Temps d'Educació*, 7, 11-87; C. COLL; J. ONRUBIA (1994). «Temporal dimension and interactive processes in teaching-learning activities: A theoretical and methodological challenge». En N. MERCER; C. COLL (eds.). *Explorations in Socio-Cultural Studies*. Vol. 3. *Teaching, Learning and Interaction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje; R. MAYORDOMO; E. BOLEA (1994). «Creation and control of shared reference: hearing impaired students in logopedic situations». En N. MERCER; C. COLL (eds.). *Explorations in Socio-Cultural Studies*. Vol. 3. *Teaching, Learning and Interaction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje; C. COLL; J. ONRUBIA (1995). «Activitat conjunta, activitat discursiva i construcció del coneixement a l'aula». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 6, 85-99.

Arrieta y otros (1995), Maíz y otros (1995) y Zabaleta (1995) en aulas de parvulario para analizar el aprendizaje de la lengua y de las matemáticas y por Mauri y Gómez (1994), en aulas de la enseñanza secundaria, para conocer las características de los materiales curriculares en la interacción educativa.

El concepto de interactividad es más amplio que el concepto de interacción, ya que no incluye únicamente los intercambios comunicativos cara a cara entre el que enseña y el que aprende, sino también otras actuaciones que, aunque aparentemente sean de naturaleza individual, forman parte del marco social en que se inserta la actividad conjunta. Por ejemplo, en las prácticas educativas escolares, la realización de «deberes» o la actividad individual con un determinado material, organizado exprofeso para que así ocurra, forma parte de las formas de organización de la actividad conjunta profesor-alumno. De igual forma, el estudio de las prácticas educativas familiares requiere un marco más amplio que el de la interacción social. Así, es difícil entender determinadas interacciones sociales si no existe un análisis de la interactividad y, por tanto, del lugar en que se insertan.

## **5. Interacción social, mecanismos de influencia educativa y desarrollo humano**

Onrubia (1992), tras discutir la importancia de abordar desde una perspectiva psicoeducativa el estudio de la influencia educativa para comprender las prácticas educativas escolares, define los mecanismos de influencia educativa como «los procesos subyacentes a las formas y dispositivos a través de los cuales es posible ajustar efectivamente la ayuda educativa a la actividad mental constructiva de los alumnos en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula» (1992: 32). De hecho, esta definición es válida para los mecanismos de influencia educativa en general, independientemente del tipo y de las características de las prácticas educativas que se analicen siempre y cuando el término *alumno* se sustituya por *aprendiz* y se especifique el contexto situacional en el que se realizan las prácticas educativas. Onrubia (1992) da tres argumentos para justificar la importancia del estudio de los mecanismos de influencia educativa. El primero es de orden teórico y se refiere a la importancia de las nociones de ayuda pedagógica y ajuste de la misma para posibilitar el conocimiento y el desarrollo humano. El segundo es de orden práctico y se relaciona con la naturaleza aplicada de la psicología de la educación, en el sentido de poseer más indicaciones que las actuales para incidir en la mejora de las prácticas educativas; y la tercera, relacionada con la anterior, muestra el limitado conocimiento que hoy poseemos en relación con la inmensa mayoría de prácticas educativas de cómo se consigue ajustar la ayuda pedagógica a la actividad constructiva de los aprendices.

Sin embargo, no es cierto que nuestro conocimiento sobre los mecanismos de influencia educativa sea igual de limitado en relación con las distintas prácticas educativas. De hecho, en el ámbito de las prácticas educativas

familiares<sup>8</sup>, ya desde finales de los años setenta, se realizaron numerosas investigaciones desde una perspectiva evolutiva que sugieren elementos y pistas para poder iniciar su estudio en relación con otras prácticas educativas como, por ejemplo, las escolares. Lo que ocurre, como bien dice Onrubia (1992), es que «no configuran un modelo general de conceptualización de los mecanismos de influencia educativa» (1992: 34), ya que, desde la perspectiva que han sido estudiados, el énfasis se sitúa en la adquisición de una capacidad determinada como, por ejemplo, el lenguaje o determinadas áreas del razonamiento.

De cualquier forma, pensamos que tiene interés realizar una recapitulación de los trabajos realizados desde dicha perspectiva, ya que, como hemos dicho, aportan elementos de interés para conceptualizar un modelo para el estudio de los mecanismos de influencia educativa. En concreto, estamos interesados en los trabajos que utilizan el concepto de «zona de desarrollo próximo» para explicar qué hace y cómo lo hace un adulto determinado para posibilitar la adquisición por parte de un niño concreto de una determinada habilidad o de conocimientos relativos a la resolución de una tarea.

## **6. La «zona de desarrollo próximo» y la metáfora del «andamiaje»**

El concepto de «zona de desarrollo próximo» fue utilizado ampliamente al final de los años setenta e inicio de los ochenta, entre otros autores, por Wood y sus colaboradores (Wood, 1980) para analizar la adquisición de las habilidades implicadas en la resolución de tareas como, por ejemplo, la realización de una torre con bloques, por Bruner y sus colaboradores (Bruner, 1985) para estudiar la adquisición del lenguaje y por Rogoff y Wertsch (1984) para mostrar el rol del adulto en relación con determinados aprendizajes infantiles como, por ejemplo, el conocimiento matemático.

La mayoría de estos trabajos utilizaron el concepto de «andamiaje», empleado inicialmente por Wood y otros (1976), para ejemplificar y caracterizar el tipo de ayudas y su ajuste que recibe un aprendiz por parte de los adultos. La metáfora del andamiaje incide en la transferencia de control y responsabilidad de parte del adulto hacia el niño a lo largo de la actividad conjunta. Es decir, de la misma forma que en la construcción de un edificio o en su reparación se colocan una serie de soportes y apoyos que se van quitando progresivamente a medida que el edificio o la obra avanza, la metáfora del andamiaje incide en la idea que, inicialmente, en la resolución de una tarea conjunta el adulto introduce toda una serie de apoyos que, progresivamente, va quitando a medida que el aprendiz se vuelve más autónomo en la resolución individual de la tarea.

8. Utilizamos el término de «prácticas educativas familiares» aunque ello es discutible. Así, de hecho, el interés de los investigadores está más en relación con el estudio del desarrollo humano como un destilado de la interacción social que con un planteamiento psicoeducativo de dichas prácticas.

Ciertamente, el tipo de ayudas estudiadas dependen enormemente de aquello que debía aprender o resolver el aprendiz y, por tanto, nociones como «formato» (Bruner, 1985) o «marco de actuación» (Kaye, 1986) son relevantes respectivamente en el caso de la adquisición del lenguaje o de las primeras interacciones entre los adultos y sus bebés. Lo importante es que estas nociones y otras como, por ejemplo, la de «participación guiada» (Rogoff, 1993) inciden en el mismo aspecto: la necesidad de ayudas que aporta el adulto para progresar individualmente en la resolución de una tarea o la adquisición de una habilidad que se van retirando a medida que el aprendiz aumenta su control intrasubjetivo de la situación.

Evidentemente, la metáfora del andamiaje resulta relevante para el estudio de los mecanismos de influencia educativa implicados en las prácticas educativas. Es obvia su relevancia en relación con las prácticas educativas familiares, pero también lo es para las prácticas educativas escolares. Así, existen trabajos que muestran que «a menor nivel de conocimiento previo pertinente, mayor es la ayuda que necesita el alumno; e inversamente, a mayor nivel de conocimiento previo, menor necesidad de ayuda» (Coll, 1990: 449). Sin embargo, sería ilusorio pensar que la metáfora del andamiaje se pueda utilizar de la misma forma independientemente de la contextualización situacional e institucional de las prácticas educativas. Así, en la institución familiar, las prácticas educativas estudiadas en general se caracterizan por una situación de cara a cara, mientras que en una clase de la educación secundaria o en una actividad cultural y educativa con personas de la tercera edad es prácticamente imposible que se reproduzca el mismo tipo de interacción social. Por eso, la metáfora del andamiaje es útil si sirve para conceptualizar el traspaso de control y responsabilidad por parte del agente educativo al aprendiz, pero sirve de poco si se utiliza para intentar reproducir en cualquier situación educativa las características de las ayudas y su ajuste, que aparecen en las prácticas educativas familiares.

De acuerdo con nuestro razonamiento, entendemos que los aspectos más relevantes de la metáfora del andamiaje se refieren, de una parte, a la existencia de una aportación mutua tanto por parte del adulto como por parte del niño para establecer la actividad conjunta<sup>9</sup> y, de la otra, la gestión mutua en la realización del proceso. Es decir, la nueva aportación de ayudas o su retirada no es una «decisión» que compete únicamente al adulto, sino que está directamente en relación con las consecuencias del niño en la realización de la tarea. Ambos aspectos enfatizan la importancia de la interacción social en el sentido de los procesos comunicativos implicados en el establecimiento, el mantenimiento y la finalización de la actividad conjunta. Desde la psicología cultural,

9. El adulto debe «representarse» la situación inicial del aprendiz cara a «decidir» el tipo de ayudas a introducir en la actividad conjunta y, a la vez, las propias aportaciones «reales» del aprendiz en la resolución de la actividad conjunta determinan hasta qué punto la «representación» inicial del adulto es adecuada y, en consecuencia, si las ayudas prestadas son adecuadas.

tal y como la hemos conceptualizado al inicio de esta conferencia, competencias humanas y procesos comunicativos están íntimamente relacionados dado que, como hemos explicado, el desarrollo remite, en último término, a la construcción compartida de significados.

## 7. Comunicación, mediación semiótica y «zona de desarrollo próximo»

Desde esta perspectiva, se han realizado numerosos trabajos a lo largo de los años ochenta que inciden sobre todo en los mecanismos semióticos implicados en el establecimiento, el desarrollo y la finalización de las actividades conjuntas adulto-niño. En concreto, Wertsch (1989) estudia dichos mecanismos desde dos nociones distintas y complementarias —intersubjetividad y referencia—. El primer concepto se deriva fundamentalmente del trabajo de Ragnar Rommetveit (1974, 1979) y el segundo es tributario de diferentes investigaciones provenientes de la lingüística y la filosofía del lenguaje (Putnam, 1975; Lyons, 1977).

El concepto de intersubjetividad tiene una larga tradición en la lingüística y está, por ejemplo, implícito en la descripción sujeto-predicado realizada por el Círculo Lingüístico de Praga. Sin embargo, Rommetveit (1974) introduce una nueva perspectiva en su estudio. Clásicamente, la noción de intersubjetividad se relacionaba con el conocimiento común que dos interlocutores poseen en relación con el tema compartido, objeto del diálogo, y se proclamaba que, si éste no existía, la comunicación era imposible. Como, justamente, la comunicación existe, los estudios sobre ésta daban por supuesta la intersubjetividad sin analizar cómo se conseguía y, como mucho, se preocupaban exclusivamente, desde la noción de comentario, de cómo se extendía el conocimiento compartido por los interlocutores a lo largo del diálogo. Como bien dice Wertsch (1989):

Rommetveit sostiene que, en lugar de presuponer un estado de intersubjetividad claramente definido en los escenarios comunicativos, deberíamos convertir todo ello en el problema a investigar y examinar. Su enfoque es un desafío al tradicional supuesto de los investigadores de que el punto de partida del análisis es el bagaje de conocimientos y la definición de la situación que existe de una forma clara y precisa antes y durante la interacción social. (1989: 5)

Desde la posición de Rommetveit, la definición de la situación de diálogo no está ya «dada» desde el inicio, sino que hace falta «negociarla», ya que, entre otras cosas, la perspectiva de cada uno de los hablantes sobre «lo que se va a hablar» (o también hacer<sup>10</sup> como en nuestro caso) puede ser muy distinta.

10. Hacemos esta precisión no porque consideremos que el «hablar» está fuera o es distinto del «hacer», sino para hacer claramente explícito que la noción de «intersubjetividad» remite no sólo al tema implicado en el diálogo, sino también a la necesaria «negociación» de todo tipo de actividad conjunta.

Además, los mismos trabajos de Rommetveit manifiestan que «al interactuar dos partes, rara vez ocurre que una de ellas defina por completo la situación y la otra “se trague” esta definición en su totalidad» (Wertsch, 1989: 5). Al contrario, en el transcurso de la interacción social, ambos interlocutores modifican y transforman su comprensión del escenario discursivo, lo cual implica un proceso permanente de «negociaciones» para mantener la comunicación.

En relación con nuestro problema de estudio, ello significa que la actividad conjunta adulto-niño no presupone de entrada un conocimiento compartido sobre la situación de interacción. Justamente, uno de los aspectos importantes implicados en el propio funcionamiento de la «zona de desarrollo próximo» significa que, independientemente de la perspectiva que adopte cada uno de los participantes, el «éxito interactivo» depende de las progresivas negociaciones que adulto y niño realizan para compartir la situación y «aumentar» su intersubjetividad. Por otra parte, la posibilidad de construir un mundo de significados compartido en relación con la resolución de la actividad conjunta está directamente en relación con el grado de intersubjetividad alcanzado.

Los trabajos realizados desde esta perspectiva en diferentes situaciones de aula muestran que el «éxito interactivo» depende del grado de intersubjetividad alcanzado. Por ejemplo, Newman y otros (1991) utilizan el término de «anализabilidad múltiple» para mostrar las distintas perspectivas que pueden adoptarse por el profesor y los alumnos en relación con un objeto de conocimiento y que, por tanto, uno de los aspectos importantes relativos al funcionamiento de la «zona de desarrollo próximo» remite a la posibilidad (y necesidad) de negociar las diferentes perspectivas para construir un universo de significados compartido. Igualmente, Onrubia (1992), cuando analiza el aprendizaje por parte de un grupo de alumnos de un procesador de textos, observa que, al inicio de la situación, el profesor se refiere a los diferentes dispositivos y mecanismos del procesador (ordenador, tabulador, ratón, etc.) con expresiones que se sitúan en un «marco social de referencia» como, por ejemplo, «esa caja» para referirse al ratón, «una flecha» para hablar del puntero o «esos trastos» para designar los tabuladores y, progresivamente, utiliza un «marco específico de referencia». En palabras de Coll y Onrubia (1993):

[...] estaríamos pues de este modo ante un dispositivo específico que permite, al mismo tiempo, que el profesor introduzca nuevas informaciones sobre el funcionamiento y manejo del procesador de textos y que los alumnos participen en la actividad conjunta en torno a tareas relativamente complejas incluso en momentos muy iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando tienen pocos conocimientos específicos sobre el procesador de textos compartidos con el profesor. Este dispositivo posibilita, por lo demás, el establecimiento de una referencia compartida, de una definición inicial intersubjetiva de la situación, desde el inicio mismo de la actividad conjunta. (1993: 22)

La definición intersubjetiva de la situación depende, como especifican Coll y Onrubia (1993), de los procedimientos semióticos utilizados en el trans-

curso de la interacción social. En este marco, tiene sentido la noción de perspectiva referencial y la distinción entre «marco social de referencia» y «marco específico de referencia». La perspectiva referencial se define como el punto de vista que adopta un hablante para identificar un referente deseado. Evidentemente, como hemos visto, el referente es único, pero la perspectiva a partir de la cual se puede identificar es múltiple. Wertsch (1989) distingue tres procedimientos lingüísticos para introducir una perspectiva referencial que se diferencian en la cantidad de información con respecto al referente. De menor a mayor cantidad de información, dichos procedimientos son los siguientes: la deixis verbal o no verbal, la expresión referencial común y la expresión referencial informativa de contexto. De hecho, estos tres procedimientos tienen como misión compartir la atención conjunta en el ámbito de la interacción social en relación con un referente. Las expresiones referenciales informativas de contexto serían aquellas que especifican más información sobre la base de la máxima economía lingüística (iría de «este» a «rueda» pasando por «el objeto redondo» (Wertsch, 1988)). Parafraseando a Bruner (1985), serían las producciones más culturales.

Los estudios sobre resolución de tareas entre un adulto y un niño muestran que si bien la definición de la situación para el adulto está directamente en relación con el uso de producciones informativas de contexto, ello no es así para el niño y, por tanto, para el mantenimiento de la intersubjetividad el adulto debe recurrir a expresiones deícticas o expresiones referenciales comunes (que, por otra parte, en el ámbito de la interacción social acostumbran a tener también un carácter deíctico). De esta forma, sobre la base de asegurar la comunicación entre ambos, el adulto «arrastra» al niño a una definición de la situación en la que el uso de procedimientos semióticos relativos a producciones referenciales informativas de contexto sea compartido por ambos. Wertsch (1988) se refiere a este «hacer» del adulto como el «desafío semiótico» (1988: 185) que se produce en la «zona de desarrollo próximo» y que provoca, en el ámbito de lo interpsicológico, la posibilidad de que el niño lo reescriba intrapsicológicamente<sup>11</sup>.

En vez de usar signos, en este caso signos lingüísticos, los cuales presuponen que otra persona tiene una definición intrapsicológica de la situación, se usan signos que fomentan la creación de una nueva, tanto en el plano inter como intrapsicológico [...] El uso de signos indica un intento del adulto de introducir al niño en una situación nueva, es decir, de crear una definición de la situación nueva en el funcionamiento social e individual. (Wertsch, 1988: 185)

11. Wertsch también introduce el mecanismo de «abreviación» como dispositivo semiótico a través del cual el adulto promueve el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. No hemos introducido dicho mecanismo en nuestra explicación porque sólo nos hemos limitado a mostrar la importancia de las formas de mediación semiótica que emplea el adulto en la «zona de desarrollo próximo» sin buscar intencionadamente un inventario de todas ellas.

Diversos autores (Bruner, 1985, 1995; Wertsch, 1988; Cole y Engeström, 1993) consideran que, en el ámbito de la interacción social, no sólo se posibilita un instrumento para mantener los intercambios comunicativos, sino que, a la vez, desde su dominio se construye en el ámbito de lo individual una nueva perspectiva sobre la realidad. En definitiva, es lo que hemos denominado «el proceso de construcción de un universo compartido de significados».

Independientemente de los procedimientos semióticos implicados en el mantenimiento de la atención conjunta en relación con un referente, en el ámbito de las prácticas educativas tiene interés referirse a la distinción entre marco social de referencia y marco específico de referencia (Coll y otros, 1992). Ambas nociones provienen de los estudios sobre la actividad discursiva de los participantes en una situación de enseñanza y aprendizaje.

La introducción de esta diferencia es de enorme utilidad para analizar el transcurso de la actividad didáctica desde el punto de vista de investigar el proceso de construcción de un universo de significados compartido en relación con el objeto de conocimiento. Así, los autores de la distinción hipotetizan que, al inicio de las actividades didácticas, se recurrirá más al «contexto social de referencia» y que, progresivamente, los procedimientos semióticos utilizados por profesor y alumnos se establecerán en el ámbito del «contexto específico de referencia».

Probablemente, esta apreciación sea cierta de forma general, pero no lo es en determinadas situaciones didácticas. Por ejemplo, en los programas de inmersión lingüística, las maestras «asumen», al inicio de los programas, que los niños no las entienden y, por tanto, centran sus esfuerzos en la comprensión de su habla. Ello obliga a utilizar un lenguaje enormemente contextualizado en el «marco de referencia» de las actividades que se siguen y, por tanto, el «marco social de referencia» no se utiliza hasta que los escolares han conseguido un cierto dominio de la segunda lengua. El trabajo desarrollado por un grupo de profesoras de la Escuela de Magisterio de Bilbao de la Universidad del País Vasco desde esta perspectiva es un buen ejemplo de ello (Maíz y otros, 1995).

Ramírez (1992), desde una perspectiva distinta, incide en la importancia de «narrar los sucesos y las prácticas de la vida cotidiana como medio para el aprendizaje lecto-escritor» (1992: 81) por parte de adultas analfabetas que son instruidas en la lectura y la escritura en un centro de adultos. El autor señala varias ventajas en relación con este procedimiento, aunque aquí nos interesa resaltar que «las prácticas lector-escritoras resultan más estimulantes a la alumna que se alfabetiza» (1992: 81). Esta afirmación tiene varias lecturas. De una parte, la posibilidad que tiene la alumna de comentar en voz alta (y, por tanto, realizar una narración) hechos de la vida cotidiana que le sugiere el texto que está leyendo, lo cual ayuda a que aquello que lee la alumna tenga más sentido y, por tanto, sea más susceptible de evocar estrategias comprensivas sobre el texto que simplemente mecánicas. Pero, de la otra, permite que la intervención didáctica de quien enseña a leer y escribir sea más contingente y, por tanto, más eficaz en relación con los aspectos comprensivos del texto. Es decir, la posibilidad de leer conjuntamente un texto, profesor y alumna, en el que el

«marco social de referencia» del propio texto es compartido por ambos permite ayudas específicas por parte del profesor en el «marco específico» de la tarea de aprender a leer y escribir que son eficaces para aumentar las destrezas lectoras de la alumna.

Las observaciones realizadas hasta el momento me hacen suponer que, muy posiblemente, la ayuda de la profesora no hubiera servido de gran cosa, si el texto se hubiera referido a cualquier otro tema alejado de las experiencias personales de la lectora [...] A mi juicio, la similitud de vivencias entre la autora (en este caso, la profesora<sup>12</sup>) y su lectora ejerce más influencia en la comprensión del texto que la destreza lectora de la segunda. (Ramírez, 1992: 83-84)

El uso de la distinción entre «marco social de referencia» y «marco específico de referencia» tiene, por tanto, desde nuestro punto de vista, dos virtualidades distintas para analizar en las prácticas educativas cómo se construye un universo compartido de significados. De una parte, tal y como señalan Coll y otros (1992), es adecuado para analizar temporalmente los mecanismos semióticos empleados por profesor y alumno a lo largo de una secuencia didáctica. De la otra, pensamos que sirve también para analizar la pertinencia de los materiales didácticos empleados en las actividades de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de la atribución de sentido por parte del aprendiz al contenido y a la actividad de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, a la posibilidad de recibir ayudas contingentes por parte del profesor en el proceso de construir conocimiento compartido sobre el objeto de la enseñanza.

## **8. La construcción de significado y la atribución de sentido en los procesos educativos**

Este segundo argumento remite a otra de las cuestiones implicadas en la interacción social. Así, en el contexto familiar, las actividades y las experiencias de los niños son enormemente significativas y rápidamente adquieren un valor funcional. Por contra, en el contexto escolar, ello no es tan claro y si los niños no dotan de un sentido propio y funcional a las actividades, los materiales, etc. difícilmente se tornan en experiencias positivas para su desarrollo integral. A veces, tendemos a pensar que un buen material didáctico o una actividad bien organizada y programada tiene por sí misma una virtud mágica que garantiza el desarrollo infantil y nos resistimos a creer que su mera realización, si no tiene un valor funcional para quien la hace, sirve para muy poco. Por eso, en el análisis de las prácticas educativas familiares acostumbran a desaparecer las cuestiones relacionadas con el «sentido» y la «funcionalidad» de la tarea estudiada madre-niño<sup>13</sup>. Sin embargo, un análisis de la práctica educativa que

12. La especificación es nuestra.

13. De hecho, se da por supuesto que el niño está «interesado» en jugar con su madre y, por tanto, es receptivo a las distintas propuestas «educativas» que ésta le hace.

intente explicar la construcción de significados en el plano microgenético debe ser capaz también de explicar los aspectos motivacionales implicados en la interacción mediador cultural/aprendiz y aprendiz/objeto de conocimiento.

El análisis de la construcción de significados en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva individual ha acentuado la necesaria relación entre lo que el alumno debe aprender y aquello que ya sabe. El concepto de «aprendizaje significativo» (Ausubel y otros, 1983) en su doble vertiente de significatividad lógica y significatividad psicológica ha tenido un notable éxito en los últimos años. Sin embargo, se acostumbra a olvidar que si, como hemos propuesto, el conocimiento se construye, ello implica actividad autoestructurante y, por tanto, intencionalidad explícita para actuar con el objeto de conocimiento. Si un aprendiz se encuentra en una situación didáctica, organizada con significatividad lógica y psicológica, pero no encuentra ninguna razón (o «motivo») para actuar con el objeto de conocimiento, por mucha significatividad lógica y psicológica, dicho aprendiz no construirá ningún nuevo significado en relación con el nuevo objeto de aprendizaje. Los alumnos aprenden de forma significativa si al mismo tiempo reconocen la funcionalidad de aquello que están aprendiendo y la pertinencia para ello de las actividades que realizan.

Probablemente, una de las grandes diferencias que existe entre las prácticas educativas familiares y las prácticas educativas escolares se relaciona con este punto (Vila, 1987). Así, como ya hemos dicho, en las prácticas educativas familiares, sobre todo durante los primeros años de vida, los niños encuentran rápidamente sentido y funcionalidad a las actividades que proponen los adultos<sup>14</sup>, lo cual no es tan claro en el contexto escolar, ya que las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en este contexto institucional no son ajenas a las percepciones del alumno sobre la escuela, a sus sintonías o disintonías con el profesor, a sus creencias y expectativas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc. (Genovard y Gotzens, 1990). Así, como señala Coll (1988), las significaciones que construyen los escolares no dependen únicamente de sus conocimientos previos y de sus relaciones con los nuevos conocimientos a aprender, sino también del sentido que atribuye a estos nuevos conocimientos y a la actividad implicada en su aprendizaje.

Ahora bien, una de las claves para comprender el proceso de construcción de significados y de sentidos que realizan los aprendices remite al análisis de la actividad interpersonal y comunicativa que se establece entre el aprendiz y el mediador cultural, de modo que las estrategias y guías que emplea quien enseña no sólo «andamian» la tarea o actividad en la que se implica el aprendiz, sino que, a la vez y simultáneamente, son o no una fuente de sentido para aquél que aprende. Ciertamente, existen otros factores que no forman parte, en sentido estricto, del análisis microgenético como son la autopercepción

14. Nociones como el apego son útiles para comprender el valor para el niño de las actividades que sus padres le proponen en el contexto familiar.

del aprendiz, la percepción del contexto institucional y del enseñante, etc., que son relevantes para comprender la atribución de sentido a los nuevos conocimientos por parte de un aprendiz en un contexto situacional determinado<sup>15</sup>. Pero, aquí nos interesa resaltar que los recursos semióticos<sup>16</sup> que se emplean en las situaciones interpsicológicas no son la única fuente para comprender la construcción compartida de significados. A la vez, es necesario realizar otro tipo de «análisis semiótico» sobre los recursos didácticos (materiales, actividades, etc.) empleados a lo largo de una secuencia didáctica, en el que se ponga de manifiesto cómo se ayuda a los aprendices a dotar de sentido los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje. En la medida en que lo que se hace y de lo que se habla está conectado con «sentidos» ya atribuidos y con una clara funcionalidad, probablemente el contexto situacional de dichas actividades adquiere como tal una mayor significación y, a la vez, permite introducirse en otros contenidos que, al menos inicialmente, despiertan poco interés en los aprendices.

La utilidad de este tipo de análisis es mayor en el caso de prácticas educativas que se realizan en contextos situacionales que no están claramente definidos. Así, en un centro de enseñanza secundaria no hay duda que el motivo que impregna todo lo que allá se hace, tanto para quien aprende como para quien enseña, está directamente en relación con el proceso de enseñar y aprender. Sin embargo, ello queda mucho menos claro en la educación infantil, en un centro de adultos o en la familia. Por ejemplo, en el primer ciclo de la educación infantil, muchas educadoras tienen una clara intencionalidad educativa que se traduce en numerosas prácticas y actividades relacionadas con la organización social de la actividad infantil, con los contenidos que han seleccionado para ser aprendidos, etc. Sin embargo, dicho motivo es evidente que no es compartido de la misma forma por parte de los niños, los cuales pueden encontrar más motivos para asistir a dicho contexto en las actividades de juego que les son propuestas o en los amigos que desean ver. En estas situaciones, es importante analizar cómo construyen conjuntamente educadora y niños el contexto situacional de la actividad o, en otras palabras, cómo construyen los niños nuevos motivos relacionados con el fin último de la institución escolar. Justamente, en relación con este último aspecto, pensamos que para comprender mejor el proceso de construcción de significados, en el ejemplo propuesto, es útil analizar la práctica educativa desde el punto de vista de cómo se relaciona con otras experiencias y conocimientos que el niño aporta a la escuela.

Además, un análisis de este tipo puede aportar datos para entender mejor, en el ámbito de lo microgenético, cómo se ayuda a los aprendices a que atri-

15. Evidentemente, muchos de estos aspectos también se «modifican» a lo largo de los intercambios interpsicológicos en las prácticas educativas.

16. En este caso por «recursos semióticos» únicamente nos referimos a las producciones verbales y no verbales que emplea el que enseña para compartir la atención en relación con un referente.

buyan sentido y funcionalidad a los nuevos contenidos y a las actividades que se relacionan con su aprendizaje.

## 9. Acerca de los mecanismos de influencia educativa

En definitiva, si atendemos a los requerimientos implícitos en la noción de «mecanismos de influencia educativa» podemos hipotetizar, siguiendo a César Coll, dos hipotéticos mecanismos que estarían implícitos en las diversas prácticas educativas (Coll y otros, 1992). El primero, relacionado con la hipótesis del «andamiaje», se especifica como «la cesión y traspaso progresivo de la responsabilidad y del control en el aprendizaje» (Coll y otros, 1992: 195). Ciertamente, la proposición está claramente referida al marco escolar y, por tanto, a las prácticas educativas escolares. Pero pensamos que dicho mecanismo se puede hipotetizar en relación con cualquier práctica educativa. Así, hemos visto que tanto la educación formal como la no formal comparten entre sí el hecho de ser ambas claramente intencionales y, en consecuencia, se organizan de modo que un mediador cultural selecciona una parte de la cultura para ser enseñada a través de actividades específicamente diseñadas para ello. Por otra parte, es un mecanismo que aparece claramente identificado en las situaciones de interacción social cara a cara en las que un adulto «intenta» enseñar algo a un niño. El establecimiento de esta hipótesis en relación con toda práctica educativa tiene también algún problema. Así, el andamiaje funciona explícitamente en situaciones cara a cara y, por tanto, para algunos, puede ser abusivo extenderlo a otras situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que las interacciones individuales mediador cultural/aprendiz son pocas y, además, tienen unas características claramente diferentes de las que aparecen en el contexto familiar. Por eso, la búsqueda de datos empíricos que apoyen esta hipótesis no puede hacerse de igual manera que en el ámbito de la interacción social, sino que requiere otro análisis más macro en el que pueda verificarse. La noción de interactividad que antes hemos descrito puede ser útil para ello, como intentaremos mostrar en el siguiente apartado. Esta reflexión es válida también para cualquier tipo de práctica educativa, incluidas las que *a priori* se consideran menos intencionales, como es el caso de las prácticas educativas familiares.

El segundo, claramente tributario de las propuestas de la psicología cultural, se expresa como «*la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos* a propósito de las tareas, situaciones o contenidos en torno a los cuales se organiza la actividad conjunta de los participantes» (Coll y otros, 1992: 196). En este marco, tienen sentido las nociones de «definición de la situación», «inter-subjetividad» y «negociación», «formas de mediación semiótica», etc. De hecho, una gran parte de estos conceptos provienen del análisis de la actividad discursiva y han sido utilizados para estudiar la interacción social. En otras palabras, no son nociones como la del «andamiaje», que han surgido desde el análisis de la interacción social, sino que provienen de la lingüística y han sido utilizados para estudiar el «quehacer» lingüístico y discursivo en el ámbito de la interacción social. Por eso, pensamos que son útiles para analizar las interacciones que exis-

ten en el triángulo propuesto como objeto de análisis de las prácticas educativas. Evidentemente, no se trata de hipotetizar los mismos procedimientos y dispositivos de mediación que explican la construcción compartida de significaciones en el ámbito de la interacción social, sino de hipotetizar dicho mecanismo para poder especificar dichas formas de mediación en función del tipo de prácticas educativas. La verificación de esta hipótesis comporta el análisis de la actividad discursiva como componente esencial de lo que ocurre al inicio, durante la realización y al final de toda actividad conjunta de carácter educativo.

## 10. Actividad, actividades e interactividad

Traspasar la interacción social y situarse en el ámbito de la organización conjunta de la actividad resulta del todo necesario para el análisis de las prácticas educativas. Sólo de esa forma se pueden comprender las actividades individuales, colectivas o interacciones individuales entre los participantes de una situación de enseñanza y aprendizaje.

Al inicio de esta conferencia, hemos enfatizado la importancia de los sistemas de actividad conjunta en el desarrollo humano. Incluso, siguiendo a Cole y Engeström (1993) y Salomon (1993), hemos defendido la necesidad de trascender el análisis de los mecanismos semióticos en la interacción social para abordar su estudio en el ámbito de la estructura de la actividad conjunta. También, hemos enfatizado las prácticas educativas y sociales como el núcleo de los sistemas de actividad conjunta, lo cual implica reflexionar sobre el concepto de actividad articulada que aparece en las prácticas educativas.

Antes de iniciar nuestra reflexión, creemos que vale la pena introducir alguna de las ideas subyacentes a la teoría de la actividad de Leontiev (1989) para delimitar alguno de los términos empleados. En concreto, nos interesa discutir exclusivamente los diferentes niveles que propone para analizar la actividad humana. Pensamos que la teoría de la actividad de Leontiev tiene serias carencias y, por tanto, no se trata de fundamentar el análisis de las prácticas educativas desde dicha teoría, sino simplemente incorporar aquello que consideramos de mayor interés.

Leontiev (1989) distingue entre actividad, acciones y operaciones<sup>17</sup>. Los tres aspectos constituyen, a niveles diferentes, unidades de análisis que, tomadas globalmente en consideración, permiten, desde su punto de vista, elaborar una teoría sobre la actividad humana. El primer nivel, el más macro, se refiere a contextos definidos socioculturalmente en los que tiene lugar el funcionamiento humano.

La psicología del hombre trata con la actividad de individuos concretos, actividad que transcurre en una colectividad abierta, entre las personas circundantes, conjuntamente con ellas o a solas con el mundo objetual circundante, ante el torno o la mesa de escritorio. Sin embargo, sean cuales sean las condiciones

17. Nuestra discusión se refiere exclusivamente a los términos de *actividad* y *acciones*.

y las formas en que transcurre la actividad del hombre, cualquiera que sea la estructura que adquiera, no puede examinarse desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad [...] La actividad del individuo humano representa un sistema, incluido en el sistema de relaciones de la sociedad. (Leontiev, 1989: 265)

De hecho, la noción de actividad de Leontiev es semejante a la noción de «sistemas de actividad conjunta» desarrollada por Cole (1994). En ambas nociones, se intenta resaltar que las acciones particulares que realizan los individuos se insertan en un marco social más amplio que se caracteriza fundamentalmente por uno o varios motivos. Leontiev (1989) lo expresa claramente en la siguiente cita:

La actividad del batidor, participante en la caza primitiva conjunta, es estimulada por la necesidad de alimento o de vestido, para lo que le sirve la piel del animal muerto. Pero ¿a qué está dirigida *directamente* su actividad? Puede estar dirigida, por ejemplo, a espantar la manada de animales y orientarla hacia donde se encuentran los demás cazadores ocultos en la emboscada. Hablando propiamente, esto es lo que debe constituir *el resultado de la actividad del hombre dado*. Aquí termina la actividad de ese participante en la caza; lo demás lo realizan otros. Se comprende que este resultado —espantar la presa, etc.— *no lleva ni puede llevar por sí mismo a satisfacer la necesidad de alimento o de vestido, etc. que experimenta el batidor*. A lo que se dirigen los procesos dados de su actividad, en consecuencia, no coincide con aquello que la estimula, es decir, no coincide con el *motivo* de su actividad: una y otra cosa están aquí separadas. (Leontiev, 1989: 237)

Para Leontiev, el concepto de actividad está ligado directamente al concepto de motivo. «No existe la actividad sin un motivo: una actividad “no motivada” no es una actividad privada de motivo, sino con un motivo subjetiva y objetivamente oculto» (Leontiev, 1989: 271). Justamente, la existencia de motivos en relación con la actividad distingue a ésta de las acciones. Siguiendo con el ejemplo de la caza y el batidor, Leontiev dirá que las acciones son «*los procesos cuyo objetivo y motivo no coinciden entre sí*. Se puede decir, por ejemplo, que la actividad del batidor es la caza; el espantar la presa su acción» (Leontiev, 1989: 237).

Los principales «componentes» de las actividades humanas son las *acciones* que las realizan. Llamamos *acción* al proceso subordinado a la representación del resultado que debe lograrse, es decir, el proceso subordinado a una finalidad consciente. De igual manera que el concepto de motivo se correlaciona con el de actividad, el concepto de finalidad se correlaciona con el de acción. (Leontiev, 1989: 271)

Hemos defendido que las prácticas educativas se realizan en el seno de «estructuras o sistemas de actividad conjunta» que, en términos de Leontiev, comportan uno o varios motivos. Por ejemplo, como ya hemos mostrado, en

la enseñanza secundaria parece claro que la institución escolar (instituto) conforma un sistema de actividad conjunta que tiene como motivo enseñar y aprender. Sin embargo, en un centro del primer ciclo de la educación infantil, la institución consiguiente (escuela infantil o «escuela bressol») comparte dicho motivo con el instituto, pero probablemente incluye también otros motivos relativos al cuidado y bienestar del niño. En el mismo camino, las prácticas educativas implicadas en muchas instituciones que se encuadran en el ámbito de la enseñanza no formal comparten simultáneamente diversos motivos que van desde el aprendizaje hasta el ocio pasando por la diversión. Por eso, para comprender las acciones que realizan las personas en un marco institucional concreto es necesario conocer los «motivos» implícitos y explícitos en la actividad que promueve dicha institución.

En segundo lugar, tal y como señalan Leontiev y la psicología cultural en general, las acciones de las personas, individuales y con otros, se insertan en dicho marco institucional que, en último término, representa una forma cultural de organización de la actividad conjunta y, consecuentemente, no es posible entender las acciones individualmente al margen de su articulación con los demás en dicho marco institucional. Este es, a nuestro entender, el marco en que se genera el esfuerzo de investigar los mecanismos de influencia educativa a partir de un ámbito de análisis más macro que la interacción social<sup>18</sup> que permita el análisis de la actividad conjunta a partir de la articulación de las distintas acciones individuales.

## 11. El concepto de interactividad

La noción de interactividad (Coll, 1981; Coll y otros, 1992; Onrubia, 1992) responde, desde nuestro punto de vista, a dicho esfuerzo por encontrar un ámbito de análisis de los mecanismos de influencia educativa en relación con las prácticas educativas escolares.

No parece posible llegar a identificar lo que aprenden o no los alumnos en una situación de aula utilizando únicamente sus actuaciones individuales. Más bien el análisis debe centrarse en la *interactividad profesor/alumno*, expresión acuñada para designar la articulación de las actividades del profesor y de los alumnos en torno a un contenido o a una tarea de aprendizaje. La idea básica que subyace al concepto de interactividad es, pues, que resulta imposible entender lo que hacen<sup>19</sup> los alumnos, cómo y por qué lo hacen y qué aprendizajes llevan a cabo haciendo lo que hacen, si no tenemos en cuenta simultáneamente

18. Entendida en este caso como interacción diádica cara a cara.

19. En las expresiones «lo que hace el alumno», «lo que hace el profesor», etc., el verbo «hacer» se utiliza en sentido amplio e incluye, por supuesto, «lo que se dice», la actividad discursiva, considerada no como un tipo especial de actividad que ha de ser estudiada al margen de otros tipos de actividad, sino como parte integrante de la actividad global del individuo e integrada en ella. (La nota es de los autores.)

lo que hace el profesor, cómo y por qué lo hace; e inversamente, no podemos entender lo que hace un profesor, cómo lo hace y por qué lo hace, si no tenemos en cuenta simultáneamente lo que hacen los alumnos, cómo lo hacen y por qué lo hacen. El concepto de interactividad, definida como *la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos* (o del adulto y del niño, en el caso de situaciones educativas no escolares) *en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado*, supone pues una llamada de atención sobre la importancia de analizar las actuaciones de los alumnos en estrecha vinculación con las actuaciones del profesor; y reciprocamente. (Coll y otros, 1992: 191)

Los autores de la noción de interactividad se refieren a ella directamente en relación con el análisis de la influencia educativa en las prácticas educativas escolares. Sin embargo, anotan la necesidad de introducir dicha noción en relación con el análisis psicoeducativo de todo tipo de práctica educativa. Ciertamente, su extensión a otro tipo de prácticas educativas menos estructuradas que las prácticas educativas escolares comporta un sinfín de problemas metodológicos, pero pensamos que dicha anotación es adecuada. Así, por ejemplo, en nuestros trabajos realizados sobre la adquisición del lenguaje a partir del análisis de la interacción social en el contexto familiar (Vila, 1984) aparecen suficientes pistas para justificar la importancia de utilizar un análisis más macro para comprender las acciones, en este caso, de las madres y los niños.

Una de las situaciones que analizamos fue la «lectura de libros», entendida como un formato en el sentido de Bruner (1985), en familias de nivel socio-cultural medio/alto. Con la distancia del tiempo podemos afirmar que uno de los motivos claros de dicha actividad era, al menos en la mente de las madres, la enseñanza del lenguaje además de pasar un rato divertido con sus hijos. De ahí que utilizaran, todas ellas, una serie de estrategias claramente dirigidas a que sus hijos identificaran lingüísticamente los objetos, las personas, las acciones, etc. que pasaban ante sus ojos. No era, por tanto, difícil analizar microgenéticamente dichas estrategias y su articulación con las acciones del niño a lo largo de una sesión y estudiar sus efectos sobre el desarrollo del lenguaje infantil. Sin embargo, y también con la distancia del tiempo, varias de dichas estrategias cobran otro sentido si su análisis se sitúa en un marco más amplio que englobe acciones individuales y acciones conjuntas como parte del sistema de actividad implicado. Por ejemplo, en el análisis realizado en 1984 descartamos acciones individuales de los niños en las que contemplaban solos un libro a la vez que emitían sonidos o palabras. Un repaso de aquellos vídeos y transcripciones muestra que algunas de las conductas maternas que aparecen en las situaciones de acción conjunta son directamente tributarias de las actividades «solitarias»<sup>20</sup> de sus hijos.

20. El término *solitario* se refiere a la actividad individual del niño. Normalmente, son acciones que el niño realiza solo, pero ante la presencia de su madre, la cual está haciendo otras cosas como, por ejemplo, ordenar la cocina, atender a otro hijo o hablar por teléfono.

Desde otro punto de vista, el análisis microgenético de un relato de un partido de fútbol realizado por un niño de cinco años en solitario mientras su madre, de espaldas a él, lava los platos y su padre ve la televisión en otra habitación (Vila y Bassedas, 1996a, 1996b) hubiera sido imposible en el marco de la interacción social. La comprensión de dicho relato sólo es posible en el marco de la «interactividad» entendida como la articulación de las actuaciones, en este caso todas solitarias, de un padre viendo un partido de fútbol de la Copa de Europa en el que juega el Real Madrid, una madre, entusiasta del Barça, lavando los platos y un niño jugando solo con una pelota.

## 12. Interactividad y análisis del discurso

Ciertamente, volvemos a decirlo, la noción de interactividad comporta notables problemas metodológicos para poder encontrar índices empíricos que confirmen o nieguen la existencia de los dos mecanismos citados como mecanismos de influencia educativa. En este sentido, los trabajos realizados desde esta perspectiva por Coll y colaboradores (Coll y otros, 1992; Onrubia, 1992; Onrubia, 1993; Coll y Onrubia, 1993; Colomina, 1996) muestran dichas dificultades en situaciones que, por otra parte, tienen un alto grado de estructuración. No obstante, en situaciones menos estructuradas como son, por ejemplo, las prácticas educativas familiares o las mismas prácticas escolares de la educación infantil, es importante no perder de vista que la influencia educativa debe estudiarse en ámbitos de análisis que permitan comprender, de una parte, los mecanismos semióticos implicados en el transcurso de la actividad conjunta y, de la otra, el valor instruccional de las formas organizativas que adopta la actividad conjunta o interactividad. Coll y Onrubia (1993), tras utilizar este análisis para estudiar dos secuencias didácticas<sup>21</sup> en las que un profesor experto enseñaba a un grupo de adultos el manejo de un procesador de textos, concluyen que:

[...] los resultados [...] ilustran [...] la necesidad de integración, desde el punto de vista del análisis y la interpretación, del habla y de los aspectos no discursivos de la actividad conjunta entre profesor y alumnos. Y ello por tres razones fundamentales. Primero, porque nuestra aproximación al análisis del discurso [...] se apoya en la identificación *previa*<sup>22</sup> de las formas de organización de la actividad conjunta —con unas funciones instruccionales determinadas— en cuyo marco se inscribe la actividad discursiva de los participantes [...] el discurso educacional se inscribe en una forma de organización de la actividad conjunta [...] de tal manera que (su) análisis (puede) tomar sentido y converger precisamente a partir de ese marco y ese contexto de interpretación. Segundo, porque el análisis del discurso, pese al evidente interés de las interpretaciones que

21. Una de las secuencias se realizó con alumnos sin conocimientos previos y la otra con alumnos con conocimientos previos.

22. La cursiva es nuestra.

aporta, no es suficiente en sí mismo para explicar cómo se ejerce la influencia educativa [...]; además de este análisis, para tener un panorama completo de la construcción progresiva de significados compartidos en el transcurso de las secuencias didácticas, sería necesario indagar, por ejemplo, cómo y de qué manera se combinan los distintos tipos de segmentos de interactividad a lo largo de las secuencias didácticas [...] Y tercera, porque hemos podido constatar que la función y los efectos de no pocos fragmentos del discurso educacional *están estrechamente vinculados a su posición y al papel que parecen jugar en el flujo mismo de la actividad conjunta*<sup>23</sup>. (Coll y Onrubia, 1993: 31)

Los argumentos propuestos para insertar el análisis del discurso a lo largo del transcurso de la actividad conjunta en relación a una práctica educativa escolar trasciende a ella misma y se pueden aplicar al análisis de cualquier práctica educativa si, como hemos afirmado, para investigar la influencia educativa es necesario comprender simultáneamente las acciones de los participantes y, por tanto, también su discurso en el escenario de la actividad conjunta que desarrollan.

### 13. Los géneros discursivos o lenguajes sociales

Del nivel más micro de las prácticas educativas al más macro hemos llegado al nivel institucional. La incorporación del «contexto institucional» en el estudio de las prácticas educativas significa, desde la perspectiva teórica que hemos enunciado, el estudio de las «formas de mediación» que se emplean para hacer presente el escenario sociocultural —normas, valores, creencias, etc.— en que se desarrollan.

Wertsch (1993) discute de qué forma los diferentes escenarios históricos, culturales e institucionales se vinculan con las diversas formas de la acción mediada y propone el análisis de los géneros discursivos o lenguajes sociales, como forma de mediación de la acción individual en la que se proyectan las determinaciones de los distintos escenarios socioculturales. Su propuesta está íntimamente relacionada con alguna de las ideas de Bajtín (1987, 1989, 1993a, 1993b).

Mijail Mijailovich Bajtín (1895-1975) destaca fundamentalmente por sus análisis sobre el lenguaje y la crítica literaria. Probablemente, una de las ideas que le ayudó a configurar su análisis lingüístico fue su afirmación que el lenguaje «es el producto de la actividad humana colectiva, y refleja en todos sus elementos tanto la organización económica como la sociopolítica de la sociedad que lo ha generado» (Bajtín, 1993a: 227). Este presupuesto le permitió abordar el análisis del lenguaje mediante una unidad de análisis que, hasta hace muy poco, no estaba presente entre los lingüistas. Así, frente a la idea de analizar el lenguaje mediante sus elementos —fonemas, palabras, significados,

23. La cursiva es nuestra.

frases, etc.—, tan presente en la tradición estructural o generativista, Bajtín propuso como unidad de análisis la *enunciación* o *enunciado* (*viskazivanie*)<sup>24</sup>. En términos lingüísticos actuales, Bajtín enfatiza el análisis de las relaciones que se establecen entre la producción, la situación extralingüística y, sobre todo, el hablante. Las implicaciones de este punto de vista son muchas y diversas, pero aquí únicamente nos interesa un aspecto: la enunciación es una categoría psicolingüística.

Si se la quiere estudiar desde las ciencias del lenguaje hay que buscar entonces sus huellas, sus marcas, en su producto, el enunciado. Pero si se despoja el enunciado de todas las marcas del acto de enunciación, se lo convierte en una abstracción, y no en una manifestación concreta. No hay nada en el enunciado que no sea huella de alguna de las circunstancias comunicativas que engendraron su aparición, con excepción de sus características gramaticales abstractas. (Silvestri, 1993: 49)

Bajtín, consciente de ello, afirmó que la lingüística por sí sola no puede dar una explicación adecuada de los enunciados y que, por tanto, es necesario, en sus palabras, un estudio «metalingüístico» de los enunciados. El término *metalingüístico*, dadas sus implicaciones actuales, ha sido traducido como *translingüístico* (Wertsch, 1993) y se equipara a lo que «actualmente se denomina pragmática o análisis del discurso» (Wertsch, 1993: 70).

Con este marco de fondo, Bajtín se introduce directamente en el análisis de las enunciaciones y formula la noción de *voz* (Wertsch, 1993) o, en términos de Holquist y Emerson (1981), «la conciencia hablante» (1981: 434).

La más simple expresión del hambre: «quiero comer», puede ser pronunciada —expresada— sólo en una determinada *lengua* —aunque sea el lenguaje de las manos— y, será pronunciada con determinada *entonación*<sup>25</sup>, con una gesticulación determinada. Así, nuestra elemental expresión de una necesidad biológica, natural, recibe inevitablemente una coloración *sociológica e histórica*: la de la época, el ambiente social, la posición de clase del hablante, y la de la situación real y concreta en la que tuvo lugar la enunciación. (Bajtín, 1993a: 234)

Bajtín, con este ejemplo, expresa su concepción del lenguaje de forma que la expresión «tengo hambre» recibe una forma completamente distinta si es

24. Los traductores no siempre están de acuerdo y utilizan simultáneamente los términos *enunciado* y *enunciación*, los cuales tienen una definición diferente en el actual funcionalismo pragmático y en las teorías del discurso. Parece que Bajtín no diferenció ambos términos y que el significado de enunciación, tal y como se entiende actualmente en la lingüística, es más adecuado que el de enunciado. Por eso, hemos optado por utilizar *enunciación* y no *enunciado*.
25. La entonación está dada por la elevación o descenso de la voz, que expresa nuestra *actitud hacia el objeto de la enunciación* —actitud que puede ser feliz, afligida, maravillada, interrogativa, etc.— (La nota pertenece al original.)

dicha por alguien en relación con un interlocutor que tiene la obligación de alimentarle o es dicha en una situación de huésped, en la propia casa, en un restaurante, etc. Para Bajtín:

[...] el estado puramente fisiológico del hambre *por sí mismo* no puede tener una expresión: es necesario que el organismo tenga una ubicación *social e histórica*, bien definida. El elemento decisivo está siempre representado por la pregunta: *quién* tiene hambre, *en compañía de quién*, *entre qué personas*. En otras palabras, toda expresión tiene una *orientación social*. En consecuencia, ella está determinada por los *participantes del acontecimiento* constituido por la enunciación, participantes próximos y remotos. La interacción entre los participantes de este acontecimiento le da una forma a la enunciación, hace que suene de una determinada manera y no de otra: como pedido perentorio o como ruego, haciendo valer los propios derechos o bien suplicando un favor, con un estilo simple o altisonante, con seguridad o con timidez. (Bajtín, 1993a: 235-236)

La noción de voz tiene, para Bajtín, las siguientes características. De una parte, las voces tienen una «orientación social» y, por tanto, no existen al margen de otras voces —«están determinadas por los participantes del acontecimiento»—. De la otra, ello significa que el análisis de la perspectiva del hablante en el acto de la enunciación no se puede hacer al margen de la perspectiva que asume el oyente ante el enunciado emitido. Así, desde el punto de vista de Bajtín, las voces se vinculan unas con otras.

En muchas partes —Bajtín— insistió que la significación puede llegar a existir sólo cuando dos o más voces se ponen en contacto: cuando la voz de un oyente responde a la voz de un hablante. Su insistencia en tomar en cuenta ambas voces refleja su interés por la «direccionalidad, cualidad de dirigirse hacia otro». (Wertsch, 1993: 71)

La idea de **direccionalidad** está siempre presente en los trabajos de Bajtín. Para él, es tan importante discernir «el autor» de un determinado enunciado como «su receptor», de forma que en cada enunciado, como mínimo, están implicadas dos voces. Desde este punto de vista, para Bajtín, la comunicación debe entenderse a través de la concatenación de enunciados, los cuales sólo se pueden comprender a través del flujo comunicativo. Otro aspecto importante de la direccionalidad tiene que ver con que *destinatario* no significa necesariamente el hablante inmediato en la situación de habla. Los participantes en una situación de enunciación pueden ser «próximos o remotos».

Cada expresión lingüística de las impresiones del mundo externo, ya sea de las inmediatas, o de las que se han formado en las entrañas de nuestra conciencia y han recibido connotaciones ideológicas más fijas y estables, está siempre *orientada hacia otro*, hacia un oyente, incluso cuando éste no existe como persona real. (Bajtín, 1993b: 245)

La propuesta de Bajtín, implícita en su noción de voz, es considerar el diálogo como «la forma más natural del lenguaje» (Bajtín, 1993b: 250). Incluso, las enunciaciones prolongadas en el tiempo de un solo hablante (razonamiento en voz alta, discurso de un orador, novela, etc.) tienen sólo de monológico la forma externa. «Su esencia, su construcción semántica y estilística, son dialógicas» (Bajtín, 1993b: 250). Su noción de **diálogo** va más allá y no sólo se limita a considerar que cualquier enunciado requiere una **audiencia**<sup>26</sup> presente o ausente, sino que, en la propia situación de enunciación, el hablante mediante su enunciado «dialoga» con voces presentes o ausentes. El siguiente ejemplo<sup>27</sup> sobre cómo Bajtín entiende el proceso de comprensión del habla ilustra esta idea:

Comprender un enunciado de otra persona significa orientarse con respecto a él, encontrar su lugar correcto en el correspondiente contexto. Para cada palabra del enunciado que estamos en proceso de comprender, proponemos, por así decir, un conjunto de palabras nuestras como respuestas. Cuanto mayor sea su número e importancia, más profunda y sustancial ha de ser nuestra comprensión.

De este modo, cada uno de los elementos significativos diferenciables en un enunciado y el enunciado completo como una entidad total se traslada en nuestras mentes a otro contexto activo y responsivo. *Toda comprensión verdadera tiene naturaleza dialógica*. La comprensión es al enunciado lo que una línea del diálogo es a la siguiente. (Voloshinov, 1976: 128-129)

Para Bajtín, diálogo y pluralidad de voces son dos términos relacionados. Así, los enunciados no sólo adoptan una orientación social en el sentido de que expresan la perspectiva del hablante (perspectiva que incluye la del oyente), sino que también incluyen «otras voces» sociales como, por ejemplo, en la parodia. Wertsch (1993) ejemplifica esta idea a partir del uso de la palabra «inoperante» en la sociedad norteamericana, después de ser utilizada por R.L. Ziegler, secretario de prensa de la Casa Blanca en el periodo de Nixon, para desautorizar sus antiguas declaraciones sobre el caso Watergate una vez que había datos concretos de la implicación del presidente Nixon. Wertsch (1993) muestra que cuando se utiliza esta palabra no sólo se escucha la voz de quien la emite, sino también la voz de R.L. Ziegler.

El análisis del lenguaje de Bajtín se completa con su noción de **lenguaje social** y de **género discursivo**. El concepto de lenguaje social, influenciado por

26. Bajtín define la **audiencia** o **auditorio** de la enunciación como la «presencia de los participantes de la situación» (Bajtín, 1993b: 247). Recordemos que dicha «presencia» puede estar «ausente» físicamente.

27. El ejemplo está tomado de Voloshinov aunque lo hemos atribuido a Bajtín. De hecho, existe una larga discusión, aún sin aclarar, sobre la autoría de los textos de Voloshinov y Medvedev, aunque no hay dudas que, aunque no fueran escritos directamente por Bajtín, estaban claramente inspirados por él.

Marr<sup>28</sup>, postula que la lengua no es un fenómeno único (la lengua «nacional»<sup>29</sup>), sino que adopta formas diversas en función del grupo social que la utiliza (clase social, edad, profesión, etc.). La noción de «lenguaje social» implica, en los postulados de Bajtín, que los hablantes siempre apelan a un lenguaje social cuando producen un enunciado, de modo que dicho lenguaje da forma a aquello que intencionalmente el hablante quiere decir. Ello se relaciona con sus nociones de **ventrilocución** e **hibridación**. Con el primero, designa el hecho, ya destacado, de que «una voz habla *a través* de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social» (Wertsch, 1993: 78). Con el segundo, expresa el diálogo implícito en un enunciado entre varios lenguajes sociales.

¿Qué es la hibridación? Es la mezcla de dos lenguajes sociales en el marco del mismo enunciado; es el encuentro en la pista de ese enunciado de dos conciencias lingüísticas separadas por la época o por la diferenciación social (o por una y otra). (Bajtín, 1989: 174)

Ambos conceptos, junto con el de **correlación dialogística de los lenguajes** y **diálogos puros** que no analizamos aquí, le ayudaron a Bajtín a analizar la estructura formal de numerosas obras literarias como, por ejemplo, la obra de Rabelais y la de Dostoievski. En concreto, en relación con la obra de Rabelais asume como contexto de dicha obra toda la cultura popular y oficial de la edad media y el Renacimiento con sus diferentes lenguajes sociales y diálogos entre ellos.

Su idea de lenguaje social se relaciona con la de «género discursivo». A la idea de «lenguajes distintos» incorpora la noción de «puesta en acción» del lenguaje social en el enunciado del hablante. En consecuencia, la noción de género discursivo se asocia con la de lenguaje social en los distintos «tipos de intercambios comunicativos» y, de acuerdo con ello, en la situación en que se producen. En concreto, distingue el intercambio comunicativo artístico, el que se produce ligado a la producción, el de los negocios, el de la vida cotidiana y, finalmente, «el intercambio comunicativo *social* en el sentido propio del término: la *propagandístico, escolar, científico, filosófico* en todas su variaciones» (Bajtín, 1993b: 247). A la vez, define el término de **situación** como «la efectiva reali-

28. Las ideas de Marr sobre el origen del lenguaje y su intento de justificar la supremacía de la lengua rusa sobre otras lenguas que se hablaban en la URSS han sido certeramente criticadas por numerosos autores. A pesar de que Bajtín y, especialmente Voloshinov, se apoyó en algunas concepciones de Marr sobre el origen del lenguaje y sobre las relaciones, postuladas por Marr, entre lenguaje y clase social, para formular sus ideas sobre el **lenguaje social**, pensamos que algunos aspectos de su análisis son válidos para nuestra discusión.

29. Es importante entender porque Bajtín utiliza la terminología «nacional». De hecho, durante los años veinte, la influencia del romanticismo y, en concreto, las ideas de Herder, primero, y de Von Humboldt, después, tenían una gran influencia en la lingüística. Recordemos que una de las razones del olvido de Marr fue justamente la recuperación de dicho término por Stalin prácticamente en el mismo sentido que le había dado Von Humboldt.

zación en la vida real de una de las formas, de una de las variedades, del intercambio comunicativo social» (Bajtín, 1993b: 247).

Cada uno de los tipos de intercambio comunicativo referidos por nosotros organiza, construye y completa, *a su manera*, la forma gramatical y estilística de la enunciación, su *estructura tipo*, que a continuación llamamos *género*. (Bajtín, 1993b: 248)

Es decir, Bajtín considera la existencia de marcadores empíricos de tipo lingüístico que permiten identificar los lenguajes sociales a través de los enunciados de los hablantes. Para nuestra discusión, el aspecto más interesante de la noción de «género discursivo» de Bajtín se refiere a que, para él, los enunciados individuales no sólo manifiestan uno o varios lenguajes sociales, sino que, además, se expresan o existen a través de un género discursivo que los «organiza, construye y completa».

#### 14. Los géneros discursivos como procedimientos de mediación semiótica

Las implicaciones del pensamiento de Bajtín para abordar el estudio de los aspectos institucionales implicados en las prácticas educativas resulta relevante. En concreto, como ya hemos dicho, Wertsch (1993) utiliza las ideas de Bajtín para postular los géneros discursivos como mediadores de la acción individual y, tras analizar diversos intercambios comunicativos en el aula, manifiesta que:

[...] al identificar los géneros discursivos apropiados por los enunciados de los maestros, uno se sentiría tentado a decir que puede oírse «la voz del manual del maestro» o «la voz del currículum». En realidad, algunos materiales del currículum proporcionan enunciados específicos para que el maestro se apropie de ellos, del mismo modo que la maestra [...] ofreció enunciados específicos para que los niños se apropiaran de ellos. Sin embargo, una explicación que tuviera en cuenta sólo este punto no llegaría al centro de la cuestión. Para comprender por qué los manuales del maestro están escritos de esa forma, deben estudiarse las fuerzas que operan en un nivel cultural, histórico e institucional más general. (Wertsch, 1993: 167)

De hecho, en esta cita, Wertsch (1993) critica, aún sin nombrarla, la concepción del contexto (en este caso, la enunciación) como capas concéntricas, de modo que, en los enunciados de los participantes, aparecen las voces de cada una de las capas. De acuerdo con Bajtín, un enunciado no existe al margen de la situación de enunciación, la cual remite a la perspectiva del hablante, quien, a su vez, incluye la perspectiva del interlocutor. Perspectivas que no son ajenas al nivel histórico e institucional (en definitiva, al contexto cultural y social) de la situación en que se genera el enunciado. Desde este punto de vista, tal y como dice Wertsch (1993), el análisis del discurso de los participantes en una situación educativa debe ser capaz de poderse interpretar en tér-

minos no sólo de la actividad conjunta, sino también en referencia al contexto institucional en que se produce.

Sin embargo, es fácil hacer esta afirmación y, mucho más difícil, traducirlo en propuestas metodológicas, como en el caso de la actividad conjunta, que permitan encontrar índices empíricos en los que los enunciados de los participantes puedan ser interpretados. En este sentido, creemos que es necesario realizar varias cosas. En primer lugar, un análisis de contenido de los textos que organizan una situación determinada. Por ejemplo, en relación con las prácticas educativas escolares, es necesario analizar desde los textos legales como el diseño curricular base hasta las programaciones de aula, pasando por el proyecto educativo y el currículum de centro. Dicho análisis de contenido implica necesariamente una perspectiva sociológica, de forma que sea capaz de reconocer las relaciones entre dichos textos y los consensos culturales sobre la educación que transmiten. Se trata, en definitiva, de estudiar el género discursivo que se «propone» a los alumnos que dominen como fuente del conocimiento formal que deben construir. Igualmente, es necesario un análisis desde un punto de vista psicoeducativo en el que se ponga de manifiesto cómo se concreta el triángulo enseñante-aprendiz-objeto de conocimiento que está en la base de toda práctica educativa. En segundo lugar, se debería estudiar el pensamiento y las creencias de los mediadores culturales en relación con la práctica educativa que llevan a término. No porque dicho pensamiento condicione en sentido estricto las formas en que dicho mediador organiza socialmente la actividad del aprendiz, sino porque son un índice para interpretar sus «voces» en la interacción social. En tercer lugar, en relación con prácticas educativas como las que se realizan con los adultos, se debería tener en cuenta también sus condiciones de vida, sus creencias y sus ideas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello es ampliable también a prácticas educativas escolares en las que el conocimiento de las condiciones de vida de los niños y las prácticas familiares en las que están inmersos pueden ayudar a comprender sus interacciones sociales en el contexto escolar. Por último, el conocimiento de las funciones que socialmente se atribuyen a una determinada práctica educativa resulta también relevante para abordar su análisis posteriormente en el ámbito microgenético.

En concreto, proponemos un nivel de análisis que permita estudiar qué hacen y cómo lo hacen los mediadores culturales para que los aprendices se «apropien» del género discursivo adecuado a un escenario sociocultural determinado. Siguiendo a Bajtín, hemos propuesto que los géneros discursivos se ajustan a diferentes tipos de actividad o situaciones de la vida y, por tanto, su apropiación es determinante para poder actuar en dichas situaciones. Por eso, la definición de la situación no remite únicamente a establecer sus límites, sino que también implica ayudas ajustadas que permitan apropiarse del género discursivo adecuado para la resolución de las tareas implicadas. Pero, como señala adecuadamente Wertsch (1993: 150), la propuesta de Bajtín presupone la existencia de una «multiplicidad de lenguajes sociales y géneros discursivos». Es decir, es posible establecer, en un ámbito general, las características del género discursivo implicado, por ejemplo, en la enseñanza formal, pero no es menos

cierto que los «lenguajes sociales» implicados pueden ser muy distintos. Por eso, es necesario analizar, desde una perspectiva discursiva y sociológica, el discurso que se propone a los aprendices como «apropiado» para actuar en dicho escenario sociocultural.

Los marcos institucionales, traducidos en textos legales y orientaciones para la práctica educativa, en algunos casos (y, en otros, simplemente formando parte de un cierto consenso social) ofrecen recursos y restricciones que median la actividad de los participantes. Como ya hemos dicho, dicho marco institucional no es determinante para el flujo y el mantenimiento de las prácticas educativas, pero lo condiciona en alto grado. Por eso, el análisis institucional debe permitir encontrar índices empíricos sobre el tipo de restricciones y recursos posibilitados y su uso en el ámbito de la realización de las prácticas educativas. En concreto, hemos defendido que el análisis de los géneros discursivos —y, consecuentemente, de los lenguajes sociales— implicados en las distintas prácticas educativas puede aportar luz para ello y, por tanto, para el estudio de los mecanismos de influencia educativa, de forma que las acciones individuales de los participantes puedan comprenderse en términos instruccionales en escenarios socioculturales que permiten, a la vez, la individualización y la socialización.

Wertsch (1993), apoyándose en Bellah y otros (1985), introduce el término de **privilegiación** para designar a «un instrumento mediador, tal como un lenguaje social, que se concibe como más apropiado o eficaz que otros en un determinado escenario sociocultural» (1993: 146) y analiza cuatro situaciones escolares en las que muestra cómo los aprendices se apropian del lenguaje social que les es propuesto en el transcurso de una práctica educativa. Su análisis lo realiza mediante tres marcadores lingüísticos: el contenido semántico referencial de los enunciados de los participantes, la relación del hablante con el enunciado y la relación del hablante con el enunciado de otros. Esta manera de hacer tiene la virtud de mostrar cómo los escolares se apropian de determinados aspectos que se consideran implícitos en el género discursivo que utiliza la enseñanza formal. Sin embargo, no acaba de dar respuesta a los problemas que hemos planteado, ya que se da por supuesto que el género discursivo que utiliza la enseñanza formal es transferible a cualquier situación escolar. Ya hemos dicho que los actuales trabajos sobre análisis del discurso muestran que existen características generales en el tipo de habla que utilizan los maestros y que exigen que dominen los escolares, pero, siguiendo a Bajtín, su puesta en práctica puede ser muy distinta y, además, los esfuerzos de los maestros para que los escolares lo dominen pueden ser diferentes, en el sentido de los aspectos que enfatizan, a lo largo de la escolaridad. Por eso, volvemos a repetir, la posibilidad de comprender dichos esfuerzos requiere un análisis explícito de los géneros discursivos y de los lenguajes sociales que, en este caso, una comunidad escolar propone que sea dominado. En este sentido, el término *privilegiación* puede ser útil para reconocer la plurifuncionalidad de voces que se «escuchan» en un escenario sociocultural y, a la vez, captar la jerarquía de dominancia que se considera adecuada para la realización de las tareas propuestas.

## 15. Conocimiento cultural y orientación hacia el aprendizaje

Los trabajos realizados en escenarios socioculturales distintos de los modelos occidentales muestran aspectos de gran interés para nuestra discusión. Paradise (1991) utiliza la etnografía para identificar, en un aula de los últimos años de la enseñanza primaria, cómo alumnos y profesores utilizan sus conocimientos culturales para organizar su actividad conjunta. En concreto, su investigación fue realizada en una escuela rural de México que escolarizaba niños y niñas mazahuas. En la cultura indígena, la observación aparece como uno de los instrumentos centrales para incorporarse al conocimiento y a las tareas de los adultos (Lee, 1967; Greenfield y otros, 1989). La habilidad para observar está ya presente desde el nacimiento, pero en el propio escenario sociocultural se modela y se refuerza de modo que, por ejemplo, en la comunidad de los indios sioux, desde que el niño es capaz de sentarse, se le enseña a estarse «quieto, a mirar y escuchar» (Paradise, 1991: 76). Esta característica, común a un elevado grupo de indígenas, está también presente en la comunidad mazahua, de modo que, como señala Paradise:

[...] desde que son bebés, los mazahuas tienen la oportunidad de observar, manipular y familiarizarse con todos los objetos y actividades, sobre los que van aprendiendo cada vez más. (Paradise, 1991: 77)

La observación realizada por Paradise (1991) en una situación de aula<sup>30</sup> muestra que, a pesar de que intencionalmente —en los documentos de la escuela— no había interés por incorporar la cultura mazahua en el contexto escolar, los maestros tenían en cuenta la cultura de los niños y se producían «adaptaciones espontáneas eficaces [...] en la práctica escolar por la necesidad tanto de los maestros como de los niños de encontrar estrategias que les permitieran llevar a cabo lo mejor posible el trabajo escolar» (Paradise, 1991: 77-78).

Los ejemplos que trae a colación Paradise (1991) son muchos y diversos. Aquí únicamente mostramos uno de ellos.

Cuando el maestro quiere llamar su atención (la de los niños), un llamado verbal pocas veces resulta satisfactorio por completo y se encuentra en la situación de estar insistiendo repetidamente cada vez con más fuerza, dureza y tono de regaño. Una estrategia más eficaz que se observó es simplemente darles la espalda y empezar a colocar una lámina o escribir algo en el pizarrón, sea éste un problema de matemática, un ejercicio de español, o algo relacionado con cualquier contenido curricular. Sin más, sin tener que dirigirse a ellos directamente, y en menos de medio minuto, todos lo siguen con atención, parados o sentados, pero casi inmóviles. De igual manera, el grado de atención otorgado a cualquier explicación cambia notablemente si el maestro utiliza al mismo tiempo algún apoyo visual. (Paradise, 1991: 79)

30. La escuela estudiada no tiene ninguna relación con el sistema federal de educación indígena. Además, «no existe ninguna intención oficial o formal de incluir su cultura en el currículum o en cualquier otro aspecto de la escolarización que se les ofrece» (Paradise, 1991: 77).

En este ejemplo aparece cómo el maestro puede utilizar determinadas habilidades culturales de los niños mazahuas para conseguir una definición de la situación compartida sobre la cual mantener una actividad de enseñanza y aprendizaje. Desgraciadamente, el estudio de Paradise (1991) y otros semejantes (Vogt y otros, 1987) no profundizan en sus observaciones y, por tanto, no sabemos si el uso de este procedimiento —el ejemplificado en la cita— permite al maestro ir más allá e introducirles en otro tipo de habilidades que son propias de un escenario formal como es la escolarización.

Las observaciones de Paradise (1991) nos hacen ser cautelosos en relación con el tipo de respuesta que se debe buscar al interrogante anterior. En concreto, nos referiremos a dos aspectos: la organización de la actividad en el aula y las ayudas que se prestan los escolares. En relación con el primer aspecto, es necesario aclarar que, en la comunidad mazahua y en otras muchas comunidades indígenas, el papel de la observación comporta una valoración de la autonomía infantil en el sentido de considerar que el aprendizaje depende, sobre todo, de la capacidad del individuo para crear y descubrir situaciones a través de las cuales puede aprender o perfeccionar habilidades que está aprendiendo. Es decir, como señala Paradise (1991: 80), los niños han de ser capaces de «concebir el aprendizaje y llevarlo a cabo solos». Parece claro que esta forma de hacer está claramente adaptada a las necesidades de reproducción y mantenimiento de estos grupos sociales, lo cual no es tan evidente en un sistema de enseñanza formal. Sin embargo, dicha perspectiva aparece también en las formas de la actividad conjunta que se observan en el aula. Así, los alumnos no cooperan entre sí cuando trabajan en «grupo», sino que, en términos de Paradise (1991): «da la impresión de ser una sola persona comentando en voz alta y a sí misma sin darse cuenta» (1981: 81). A la vez, ninguno de los niños «pierde de vista en ningún momento su propio trabajo o esfuerzo individual» (1991: 81). Los comentarios que realizan están siempre en relación con el desarrollo de su propia tarea. Es decir, cada niño se responsabiliza de su tarea individual y se apoya en los demás simplemente a través de su cercanía en «el intercambio constante de comentarios y la observación de los trabajos de los demás» (1991: 81). En este quehacer, cuando un alumno tiene problemas para avanzar en su tarea individual nunca formula preguntas o solicita explicaciones, sino que, simplemente, mira a su alrededor y busca la respuesta.

Esta forma de hacer comporta que, entre los niños, no se hacen preguntas o se solicitan explicaciones sobre las tareas que llevan a cabo, lo cual no significa que no se ayuden. Lo sorprendente son las formas de ayuda.

Hay ocasiones en las que un niño ayuda, de manera abierta y directa, a uno de sus compañeros a realizar y comprender un ejercicio [...] El alumno que sabe cómo realizar el ejercicio simplemente toma el trabajo del otro y lo hace, sin que el otro se lo haya pedido, excepto por el hecho de sentarse quieto mirando alrededor con su tarea no realizada encima de su banca. Cuando un niño ayuda a su compañero de esta manera no le explica lo que está haciendo, ni

adopta una posición física que podría facilitar su observación por el otro. El niño que recibe esta ayuda, por su lado, no hace ninguna pregunta ni comentario, aunque sí observa fijamente, sin moverse, todo lo que el otro hace. (Paradise, 1991: 81)

Estos dos ejemplos muestran la importancia de conocer el escenario socio-cultural en que estos niños se han individualizado y socializado para comprender las formas de organización de la acción conjunta en que se implican en un contexto formal de enseñanza y aprendizaje. Pero, más allá de esta reflexión, los ejemplos tienen un gran interés para «relativizar» culturalmente el estudio de los mecanismos de influencia educativa. Es decir, hemos defendido que el estudio de la influencia educativa en las diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje comporta, en último término, averiguar los mecanismos mediante los cuales los aprendices asumen una mayor responsabilidad en las tareas en que están inmersos y los procedimientos mediante los que construyen un conjunto de significaciones compartidas a lo largo de su actividad con el objeto de conocimiento. Pero, tal y como hemos visto en los ejemplos descritos, ello no siempre se produce desde el «discurso» de los participantes —al menos, desde el discurso verbal explícito—, sino desde otras habilidades con gran relevancia en «su» concepción del aprendizaje. Evidentemente, ello no significa renunciar a nuestra propuesta sobre los «géneros discursivos» como mediadores de la acción individual, sino relativizar «culturalmente» su estudio. Probablemente, en los ejemplos descritos, el análisis del habla de los participantes<sup>31</sup>, junto con los intercambios comunicativos no verbales implicados, aporte datos para comprender el «género discursivo» del cual se «apropian» los escolares, pero, en ningún caso, dicho análisis se puede hacer desde las características discursivas que son pertinentes en nuestro escenario sociocultural —el de las sociedades occidentales.

Las conclusiones de Paradise (1991) sirven para nuestra discusión. Tras reconocer que la orientación hacia la observación de los niños mazahuas comporta la construcción de un escenario interactivo entre el maestro y los niños muy particular, en el que se reconoce una correspondencia con la vida social cotidiana de los niños, afirma:

Esta correspondencia no se da de manera mecánica, ni es exacta. Las interacciones necesariamente se transforman al recrearse y reconstituirse dentro de un ámbito tan distinto del original, como es el salón de clase. (1991: 82)

Es decir, las «exigencias» del aula —de las actividades de enseñanza y aprendizaje— «transforman» el uso de las habilidades desarrolladas por los niños en su vida cotidiana en relación con el aprendizaje. Ello implica, de una parte,

31. La autora reconoce que los niños aprenden cosas de las explicaciones verbales de los maestros.

que el escenario «aula» comporta formas de hacer distintas al escenario de la vida cotidiana y, de la otra, que dichas formas de hacer no son totalmente independientes de las concepciones de los niños sobre el aprendizaje y de su conocimiento sobre las habilidades implicadas en el hecho de aprender. El ejemplo que hemos visto es una buena muestra de cómo los escenarios socioculturales suministran recursos e imponen restricciones a las formas de organización de la actividad conjunta.

Por eso, el estudio de los escenarios socioculturales en que se realizan las prácticas educativas es necesario para poder comprenderlas en su totalidad. En los últimos años, dicho reconocimiento se ha traducido en el estudio del «pensamiento» de los mediadores culturales sobre la base de considerar que, en dicho pensamiento, se encontraba la impronta cultural que permitía explicar sus formas concretas de actuación. Así, se han realizado numerosos estudios en el ámbito de las prácticas educativas familiares (Palacios y otros, 1987; Goodnow y Collins, 1990; González, 1993; Triana, 1993), de las prácticas educativas escolares (Villar Angulo, 1988; Marcelo, 1987, 1992), de las relaciones entre las creencias de los profesores y las familias en la educación infantil (Oliva, 1992; Leonart, 1995; Bosch y otros, 1996), etc. Todos estos trabajos, enmarcados una gran parte de ellos en el marco de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1986) y en la perspectiva ecológica sobre el desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), tienen interés para mostrar alguno de los conocimientos implícitos que utilizan los mediadores culturales en sus prácticas educativas, pero son incapaces de dar cuenta de los recursos y restricciones impuestas por el escenario sociocultural. Así, en el ejemplo anterior, tiene mucho más valor el estudio antropológico sobre las comunidades indígenas y sus aportaciones sobre cómo conciben la individualización y la socialización y los instrumentos que utilizan para ello que los datos, provenientes de un cuestionario, sobre las ideas de los adultos sobre el desarrollo infantil.

Solé (1995), tras repasar la literatura sobre la relación que existe entre ideas de los padres y pautas de crianza en la familia, concluye que:

[...] las relaciones entre ideas y práctica educativa distan mucho de ser directas, como ocurre también en la educación escolar. Pero, podemos añadir, que el intento de establecer tendencias en las ideas de los progenitores y en las prácticas educativas que estructuran es útil a la teorización, a la investigación y a la intervención si no se cae en determinismos y en estereotipos. (1995: 49)

Por nuestra parte, adoptamos el mismo punto de vista. Así, pensamos que el estudio de las ideas, creencias y expectativas de los mediadores culturales puede aportar elementos para comprender aspectos del marco sociocultural en que se desarrolla una práctica educativa, pero, en ningún caso, el estudio de dicho marco se agota en las «teorías implícitas» que utilizan dichos mediadores. Incluso, probablemente, otro tipo de investigación sea más productiva para comprender el escenario sociocultural.

## 16. La perspectiva de Basil Bernstein y la reproducción de Pierre Bourdieu

En este sentido, tienen interés los trabajos realizados por Bernstein (1988) desde una perspectiva sociológica sobre **clase social**, **código lingüístico** y **control social**. Sus tesis, basadas en la distinción entre el **código elaborado** y el **código restringido** y sus repercusiones sobre el éxito o el fracaso escolar, implicaron, en sus inicios, un intento por especificar diferencias lingüísticas formales y estilísticas entre ambos códigos. Sin embargo, como el propio Bernstein reconoce, ésta es la parte menos interesante de su trabajo y, alternativamente, reivindica que lo importante es entender cómo se constituyen los códigos y qué tipo de funciones cumplen. En concreto, los aspectos más estimulantes del trabajo de Bernstein remiten al estudio de las formas de socialización, influenciadas por la clase social en sociedades altamente industrializadas, que orientan hacia determinadas formas discursivas o, en términos de Bajtín, a «géneros discursivos».

Bernstein (1988) estudia la socialización en la familia a través de cuatro situaciones: **situaciones de inculcación moral** —se refieren a las relaciones de autoridad mediante las que se transmiten a los niños reglas morales y sus bases—, **situaciones de aprendizaje cognitivo** —situaciones relacionadas con el conocimiento objetivo de los objetos, las personas y habilidades diversas—, **situaciones de invención o imaginación** —situaciones en las que se estimula al niño a expresarse libremente— y **situaciones de comunicación psicológica** —en ellas el niño aprende a percibir sus estados afectivos y los de los demás—. De sus estudios, concluye que la estratificación social restringe el acceso al código elaborado —caracterizado por significaciones universales libres del contexto inmediato—, de modo que las clases sociales más bajas promueven en el proceso de socialización «géneros discursivos» muy diferentes de los que utiliza la educación formal en las sociedades occidentales.

Bourdieu (1977, 1982) también estudia el mismo fenómeno sociológico que Bernstein e introduce el concepto de **reproducción** a partir de la consideración de que la educación escolar tiende a inculcar y reproducir una norma lingüística específica y concreta. En concreto, Bourdieu considera que socialmente se legitima una forma de hablar —un «género discursivo»— que corresponde a los sectores más elevados de la jerarquía social, de modo que se «expropia» culturalmente al resto de grupos sociales mediante un proceso de dominación cultural. La escuela sería la encargada de legitimar dicho «género discursivo» cumpliendo un doble papel que Varela (1989) describe claramente:

De este modo los menos inclinados, los menos aptos socialmente a aprender y a aceptar el lenguaje escolar serán los destinados a permanecer menos tiempo en las instituciones de enseñanza y no podrán por tanto realizar un aprendizaje de los usos legítimos de la lengua viéndose, en consecuencia, condenados a seguir perteneciendo a las clases vulgares. Pero, eso sí, permanecerán en la escuela el tiempo suficiente para sufrir una presión tanto física como simbólica que les llevará a aceptar y a reconocer como legítimo el código lingüístico que

en ella impera y correlativamente a introyectar una valoración negativa de sus formas propias de expresión, produciéndose así, a través de este conocimiento, un reconocimiento implícito de su propia dominación convertida ahora en inferioridad lingüística, lógica y cultural. (1989: 254)

El resultado de todo ello, para Bourdieu, es que la escuela, a través de la imposición de un «género discursivo» determinado, reproduce el sistema de estratificación social, ya que el origen social de los escolares determina una desigualdad objetiva de promoción social desde la escuela.

Los trabajos de Bernstein y Bourdieu han estudiado con detalle, especialmente los trabajos de Bourdieu, los mecanismos sociológicos que, a través de la legitimización por parte de la escuela de un género discursivo, comportan control y desigualdad social. Sin embargo, ni Bourdieu, ni Bernstein, niegan que la educación formal implica una forma concreta de acceder a la construcción de «significados universales»; lo que critican es que ello se haga sin tener en cuenta las formas de simbolización específicas que utilizan los escolares<sup>32</sup>. En relación con nuestra discusión —la necesidad de un análisis del escenario sociocultural para comprender plenamente los mecanismos de influencia educativa—, los trabajos provenientes de la sociología de la educación colocan en primer plano la pregunta: ¿qué se enseña y qué no se enseña en la escuela?

Si consideramos que la educación es «el conjunto de actividades mediante las que un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada» (Coll, 1986: 13), la pregunta que formula la sociología de la educación es: ¿quién es el grupo social? y, en términos de Bajtín: ¿quién habla o qué voces se escuchan en la escuela? La respuesta, evidentemente, no es el «currículum oculto». Las cuestiones que hemos planteado, bien mediante el ejemplo de los indios mazahuas, bien mediante los trabajos de la sociología de la educación, revelan que, como afirma Cole (1994), el escenario sociocultural condiciona —aunque no determina— lo que se enseña y no se enseña, lo que se hace y no se hace en las aulas de las escuelas.

Por eso, el análisis de los escenarios socioculturales no puede limitarse únicamente a aquello que formalmente «se dice» que se enseña o se hace en relación con una determinada práctica educativa. A la vez, es necesario reconocer «quién habla» en lo que «se dice». Evidentemente, esta empresa requiere de muchos esfuerzos de las distintas disciplinas implicadas en las ciencias sociales. No es posible realizar este análisis al margen de los conocimientos histó-

32. La noción de privilegiación (Wertsch, 1993) es útil para comprender el pensamiento de Bourdieu. Así, este autor no discute la necesidad de un determinado «género discursivo» con un carácter privilegiado en relación con las prácticas educativas escolares. Su crítica se centra en la negación y expropiación de otros «géneros discursivos» como útiles para la construcción del conocimiento y, por tanto, relevantes también para el contexto escolar.

ricos, sociológicos o antropológicos, entre otros. Este análisis debería ser capaz de identificar los «géneros discursivos» y, sobre todo, sus patrones de privilegiación porque, como dice Wertsch:

Uno no puede producir un cambio efectivo simplemente cambiando los géneros discursivos [...] Pero la capacidad para identificar géneros discursivos específicos y sus patrones de privilegiación proporcionará una herramienta analítica, una que habitualmente no se halla con mucha frecuencia, para comprender los escenarios socioculturales y los procesos psicológicos asociados con ellos. Esto, a su vez, nos permite liberarnos de modelos indeseables y crear nuevos modelos. No puede existir un objetivo mayor para la investigación en las ciencias sociales y las humanidades. (1993: 169)

## Bibliografía

- ARRIETA, E. (1996). *Mecanismos de influencia educativa y adquisición del eusquera en Preescolar —cuatro años— Modelo D*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad del País Vasco.
- ARRIETA, E.; MAÍZ, I.; ZARANDONA, E. (1995). «Formas de organización de la actividad conjunta: Primer nivel de análisis en un aula de preescolar». Comunicación a las *III Jornadas de Infancia y Aprendizaje*, Madrid.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BAJTÍN, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.
- (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- (1993a). «¿Qué es el lenguaje?». En SILVESTRI, A.; BLANCK, G. (eds.). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*, p. 217-243. Barcelona: Anthropos.
- (1993b). «La construcción de la enunciación». En SILVESTRI, A.; BLANCK, G. (eds.). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*, p. 245-276. Barcelona: Anthropos.
- BATESON, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Nueva York: Ballentine.
- BELLAH, R.N.; MADSEN, R.; SULLIVAN, W.M.; SWIDLER, A.; TIPTON, S.M. (1985). *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BOSCH, A.; LLEONART, A.; NOVELLA, A.; VALLE, A. del; VILA, I. (1996). «Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad?». *Comunicación, Lenguaje y Educación* (en prensa).
- BOURDIEU, P. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- (1982). *Ce que parler veut dire*. París: Fayard.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J.S. (1985). *La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*. Vic: Eumo.
- (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- (1995). *The Cultural Contexts of Education*. Manuscrito no publicado.
- CARBONELL, J. (1994). *L'escola: entre la utopia i la realitat*. Vic: Eumo.

- COLE, M. (1994). «A Conception of Culture for a Communication Theory of Mind». En VOCATE, D.R. (ed.). *Intrapersonal Communication: Different Voices, Different Minds*. p. 77-98. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- COLE, M.; GRIFFIN, P. (1987). *Contextual Factors in Education*. Madison: Wisconsin Center for Education Research.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. (1974). *Culture and Thought: A Psychological Introduction*. Nueva York: Wiley.
- COLE, M.; WAKAL, K. (1984). *Cultural Psychology and Education*. Ginebra: UNESCO.
- COLOMINA, R. (1996). *La organización de la actividad conjunta en el contexto familiar*. Tesis doctoral no publicada. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- COLL, C. (1981). «Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario». *Cuadernos de Pedagogía*, 81-82, p. 8-12.
- (1985). «Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas». *Anuario de Psicología*, 33, p. 59-70.
- (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- (1990). «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza». En COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación*, II. p. 435-453. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M.J. (1992). «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa». *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, p. 189-232.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (1993). «El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula». *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2, p. 241-259.
- ERIKSON, F.; SHULTZ, J. (1977). «When is a context? Some issues and methods in the analysis of social comparison». *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1 (2), p. 5-10.
- FLAVELL, J.H. (1995). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- GENOVAR, C.; GOTZENS, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- GONZÁLEZ, M.M. (1993). *Interacciones padres-hijos y construcción del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología. Universidad de Sevilla.
- GOODNOW, J.J.; COLLINS, W.A. (1990). *Development According to Parents. The Nature, Sources, and Consequences of Parents' Ideas*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- GREENFIELD, P.M.; BERRY, T.; CHILDS, C.P. (1989). «From birth to maturity in Zinacantan: ontogenesis in cultural context». En BRICKER, V.R.; GOSSEN, G.H. (eds.). *Ethnographic encounters in Southern Mesoamerica: Essays in honor of Evon Zartman Vogt*. Austin: University of Texas Press, 177-216.
- HOLQUIST, M.; EMERSON, C. (1981). «Glossary». En HOLQUIST, M.; EMERSON, C. (eds.). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- KAYE, K. (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.

- LEE, D. (1967). «A socio-anthropological view of independent learning». En GLEASON, G.T. (ed.). *The theory and nature of independent learning*. Scranton, PA: International Textbook, p. 51-63.
- LEONTIEV, A. (1989). «El surgimiento de la conciencia del hombre». En V.V.A.A. *El proceso de formación de la psicología marxista*. Moscú: Progreso.
- LYONS, J. (1977). *Semantics*. Vol. I. Cambridge: Cambridge University Press.
- LLEONART, A. (1995). *Les idees sobre l'educació i el desenvolupament d'educadors d'escola bressol de les comarques gironines*. Memoria de investigación del tercer ciclo. Departament de Psicologia. Universitat de Girona.
- MAÍZ, I.; ZARANDONA, E.; ARRIETA, E. (1995). «Mecanismos de influencia educativa y formas de organización de la actividad conjunta». Comunicación a las *II Jornadas sobre Investigación en Psicodidáctica*, Bilbao.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- (1992) (ed.). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Irala: Cincel.
- MAURI, T.; GÓMEZ, I. (1994). «Characteristics of the influence of the use of curriculum materials in the teacher-student interaction». *Póster al XIV Cours Avancées des Archives Jean Piaget*. Ginebra.
- MIRAS, M. (1991). «Educación y desarrollo». *Infancia y Aprendizaje*, 54, p. 3-17.
- MORELLI, G.A.; ROGOFF, B.; ANGELILLO, C. (1993). «Cultural Variation in Children's Work and Social Activities». Póster presentado a la reunión de la *Society for Research in Child Development*. Nueva Orleans.
- MOSCOVICI, S. (1986). *Psicología Social*. Vol. II. Barcelona: Paidós.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1991). *La Zona de Construcción del Conocimiento*. Madrid: Morata/MEC.
- OLIVA, A. (1992). *Madres y educadores: diferentes concepciones del desarrollo y la educación infantil*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología.
- ONRUBIA, J. (1992). *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. Tesis doctoral no publicada. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- (1993). «Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica». *Anuario de Psicología*, 58, p. 83-103.
- (1995). «La reforma desde la perspectiva sociocultural: ¿para qué queremos la escuela?» Comunicación a las *III Jornadas de Infancia y Aprendizaje*, Madrid.
- PALACIOS, J.; GONZÁLEZ, M.M.; MORENO, M.C. (1987). «Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar». *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, p. 159-169.
- PARADISE, R. (1991). «El conocimiento cultural en el salón de clases: Niños indígenas y su orientación hacia la observación». *Infancia y Aprendizaje*, 55, p. 73-85.
- PIAGET, J. (1981). «La teoría de Piaget». *Monografías de Infancia y Aprendizaje*, 2, p. 13-54.
- PUTNAM, H. (1975). *Mind, Language and Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RAMÍREZ, J.D. (1992). «Diálogo en el aprendizaje lecto-escritor: nuevas perspectivas en el estudio de la alfabetización de adultos». *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, p. 73-86.

- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B.; WERTSCH, J.V. (1984) (eds.). *Children's Learning in the Zone of Proximal Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROMMETVEIT, R. (1974). *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. Londres: Wiley.
- (1979). «On the architecture of intersubjectivity». En ROMMETVEIT, R.; BLAKAR, R.M. (eds.). *Studies of Language, Thought and Verbal Communication*. Londres: Academic Press.
- SALOMON, G. (1993) (ed.). *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIGEL, I.E.; MCGILLICUDDY-DELSI, A.V.; GOODNOW, J.J. (1992) (eds.). *Parental Belief Systems. The Psychological Consequences for Children*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- SILVESTRI, A. (1993). «Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia». En SILVESTRI, A.; BLANCK, G. (eds.). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*, p. 17-104. Barcelona: Anthropos.
- SOLÉ, I. (1995). *Les pratiques éducatives com a contextos de desenvolupament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- TRIANA, B. (1993). «Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo». En RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J. (eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, p. 203-241. Madrid: Visor.
- VALSINER, J. (1987). *Culture and the Development of Children's Actions*. Chichester: Wiley.
- VARELA, J. (1989). «Política de la lengua y escolarización». En ORTEGA, F.; GONZÁLEZ GARCÍA, E.; GUERRERO, A.; SÁNCHEZ, M.E. (eds.). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor, 248-255.
- VILA, I. (1984). *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida*. Tesis doctoral no publicada. Departament de Psicologia General. Universitat de Barcelona.
- (1987). «El uso del lenguaje en contextos educativos y contextos familiares». En ÁLVAREZ, A. (ed.). *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica*. Madrid: Visor/MEC, 234-237.
- (1993). «Psicología y enseñanza de la lengua». *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, p. 219-229.
- VILA, I.; BASSEDAS, M. (1994). «Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles». *Infancia y Aprendizaje*, 66, p. 59-70.
- (1996a). «Langage egocentrique, dialogue e intersubjectivité». En MORO, Ch.; SCHNEWLY, B.; BROSSARD, M. (eds.). *Apprentissage et Developpement*. Amsterdam: Peter Lang, en prensa.
- (1996b). «Acerca de la unidad de análisis en psicología del desarrollo». *Anuario de Psicología*, en prensa.
- VILA, I.; SÁNCHEZ-CANDAMIO, M.; BOSCH, A.; LLEONART, A.; NOVELLA, A. (1996). «Las representaciones sociales de las familias sobre la infancia y la educación». Comunicación al *Congreso The Piaget-Vygotsky & The Growing Mind*. Ginebra, 11-15 de septiembre.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1988) (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.

- VOGT, L.A.; JORDAN, C.; THARP, R.G. (1987). «Explaining school failure, producing school success: two cases». *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4), p. 276-286.
- VOLOSHINOV, V.N. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- VIGOTSKI, L.S. (1993). *Obras Escogidas*. Vol. II. Madrid: Visor/MEC.
- WENTWORTH, (1990). *Context and understanding: An inquiry into socialization theory*. Nueva York: Elsevier.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- (1989). «Semiotic mechanisms in joint cognitive activity». *Infancia y Aprendizaje*, 47, p. 3-36.
- (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- WOOD, D.J. (1980). «Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language and thought». En OLSON, D.R. (ed.). *The Social Foundations of Language and Thought*. Nueva York: Norton.
- WOOD, D.J.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. (1976). «The role of tutoring in problem solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, p. 89-100.
- ZABALETA, F. (1995). *Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión*. Madrid: Santillana/Zubia.