

La interiorización: más allá de una metáfora

Andrés SANTAMARÍA SANTIGOSA
Universidad de Sevilla

Resumen

En la perspectiva de la psicología sociocultural, la instrucción de un aprendiz por un miembro más experto es quizá uno de los aspectos claves para la comprensión de la ontogénesis en general y el aprendizaje en particular. Por su parte, la idea de interiorización va a resultar vital para cualquier teoría que conciba lo social como origen del funcionamiento psicológico individual. En este artículo se considera que dicha noción permite reintroducir el debate acerca de uno de los más antiguos y recurrentes problemas en psicología, el de la relación entre lo externo y lo interno. Más en concreto, la posición que distintas teorías psicológicas atribuyen al hombre en la relación entre la naturaleza y la cultura o, en otras palabras, entre el orden biológico y el orden simbólico.

Palabras clave: instrucción, interiorización, zona de desarrollo próximo, mediación semiótica.

Abstract

Instructional interaction between an expert and a learner is one of the most important topics in sociocultural psychology in order to understand the ontogenesis and the learning process. At the same way, the idea of interiorisation is crucial in any theory that consider the sociogenesis of individual functioning. In this paper, it considers that this notion let us to discuss again one of the oldest problems in psychology, the relationship between external and internal world. Specifically, the relationship between nature and culture, between biological and symbolic world.

Key words: instruction, interiorisation, zone of proximal development, semiotic mediation.

La idea de la interiorización individual de lo social es teóricamente complicada ya que remite al estudio de las relaciones entre el ser humano y el medio social. Estas relaciones han sido tradicionalmente conceptualizadas en múltiples formas que van desde un reduccionismo social que defiende que todos los aspectos del individuo son de naturaleza inherentemente social y que éste no es otra cosa que una copia de lo social, a aquellas visiones que rechazan la relación entre los procesos psicológicos y sociales, y representan la perspectiva de la psicología tradicional centrada en lo individual (reduccionismo individual). No obstante, no existen grandes diferencias entre ambos tipos de reduccionismos que han presidido el desarrollo de la psicología. En ambos casos, el problema puede ser resuelto eliminando la dualidad entre las dos partes de la relación (Valsiner, 1991). De este modo, la interiorización adquiere, así al menos lo creemos, tal y como planteó Vygotski, un papel central en la explicación del desarrollo psicológico del individuo.

Pero no es este el objeto del presente artículo. No se pretende entrar en el debate teórico-conceptual acerca de la interiorización, sino más bien analizar qué papel juega la instrucción en dicho proceso. No obstante, este debate queda recogido en parte en otros trabajos (Santamaría, 1997; Santamaría, 2001; Santamaría, en preparación).

El artículo se centrará pues en el análisis de la actividad instruccional, clave en la comprensión del problema de la interiorización. Se comenzará hablando de la interacción instruccional experto-aprendiz para, con posterioridad, profundizar en los mecanismos semióticos que pueden estar en la base de la explicación de la misma.

Todo ello implica, de alguna manera, el problema de la interiorización.

La Zona de Desarrollo Próximo en el proceso de interiorización: las acciones instruccionales

Uno de los principales aspectos de la concepción vygotskiana se asienta en la consideración de la importancia de las relaciones sociales en las que los individuos se desenvuelven en la comprensión del desarrollo individual. Para Vygotski, la naturaleza psicológica humana no es otra cosa que el resultado de la superposición de las relaciones sociales interiorizadas que se transforman en funciones individuales. A pesar de la relevancia que Vygotski concedió a los fenómenos sociales institucionales en la explicación del individuo, apenas se extendió sobre ellos. Más bien, el tipo de procesos sociales en el que Vygotski centró su interés tenía que ver con los llamados fenómenos interpsicológicos o interacciones cercanas cara a cara.

En esta línea, y estrechamente ligado al concepto de interiorización y al análisis de la influencia de las interacciones cara a cara en el desarrollo psicológico, Vygotski propuso el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP), de acuerdo con el cual el desarrollo transita de momentos en los que el individuo no es capaz de desarrollar su actividad por sí sólo y necesita de la ayuda y guía de otro más capaz, a momentos en los que ya puede llevarla a cabo por sí solo. En palabras de Vygotski:

« La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución

independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados» (Vygotsky, 1979, pág. 47).

Es este uno de los conceptos más interesantes, novedosos e influyentes de la teoría vygotskiana acerca de las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico y el funcionamiento intrapsicológico, y parte de la consideración de dos niveles de desarrollo en el individuo, el real o actual y el potencial, entre los que sitúa la llamada *zona de desarrollo próximo*. Pero, este concepto no es sólo importante en el campo de la educación sino que también sirve de nexo entre otros conceptos e ideas cruciales en la perspectiva vygotskiana.

Es tal la importancia concedida a esta idea en el marco de la psicología vygotskiana que algunos seguidores de la misma llegaron a identificarla como uno de los aspectos diferenciadores de la investigación soviética y americana. Así, Leontiev en una discusión mantenida con Bronfenbrenner (1977), comenta:

«Los investigadores americanos se dedican constantemente a averiguar cómo llega el niño a ser lo que es; en la URSS se intenta descubrir no cómo el niño ha llegado a ser lo que es, sino como puede llegar a ser lo que aún no es» (pág. 528).

De este modo, Vygotski consideraba que conocer el nivel de desarrollo potencial del niño es tan importante, si no más, que conocer su nivel de desarrollo actual o real.

Operacionalmente, el concepto de zona de desarrollo próximo implica tres componentes:

- a) Lo que el niño puede llegar a hacer por sí solo en base a su desarrollo.
- b) Lo que puede llegar a hacer sólo en una situación socialmente definida y, por último.
- c) Lo que el niño puede hacer en interacción con un adulto o con un igual, y hasta dónde puede llegar.

La relación existente entre estos tres componentes nos permitirá reflejar a su vez las relaciones entre desarrollo y aprendizaje.

Algunas reformulaciones y derivaciones de la ZDP. Mecanismos semióticos implicados en la actividad conjunta en la ZDP

El concepto de zona de desarrollo próximo ha venido generando un gran número de investigaciones en la última década (de la Mata, 1993; Moll, 1990; Rogoff, 1990; Rogoff y Gardner, 1984; Wertsch, 1985, 1991; Wertsch y Hickman, 1987; Wertsch y Minick, 1990; etc.), y como hemos visto, ha constituido una de las aportaciones más importantes del enfoque vygotskiano. Sin embargo, algunos autores señalan una serie de insuficiencias en su formulación. De este modo, no todos los teóricos socioculturales plantean de la misma forma la relación entre este concepto y la cultura.

Así por ejemplo, como veremos más adelante, Rogoff (1990) defiende que este concepto puede ser utilizado para entender el proceso instruccional en escenarios

como el escolar pero resulta menos útil en otros contextos diferentes. Frente a éste, y con objeto de revisar la noción de ZDP, esta autora desarrolla la idea de *participación guiada*. Rogoff piensa que la noción vygotskiana de ZDP se encuentra en exceso dirigida a la instrucción escolar y, por tanto, deja fuera aspectos cruciales referidos a situaciones de instrucción de otra naturaleza. La noción que ella plantea pretende enfatizar el papel activo del niño o del aprendiz en su participación en actividades sociales de diversa índole en las que acaba éste apropiándose, haciendo suyas, una serie de destrezas y habilidades de las que anteriormente no disponía (Rogoff, 1990).

Por su parte, Wertsch (1985) plantea la necesidad de examinar tres aspectos que considera cruciales si se quiere que este concepto continúe generando hipótesis de investigación útiles:

- a) La propia visión vygotskiana del desarrollo y su relación con la instrucción.
- b) El análisis vygotskiano de los primeros periodos de la ontogénesis.
- c) Los fenómenos interpsicológicos y socio-institucionales, y las relaciones entre ellos¹.

Como ya sabemos, Vygotski propuso el concepto de ZDP para dar cuenta de los mecanismos interactivos implicados en el proceso por el que las acciones son transferidas del plano interpsicológico en el que se forman al plano intrapsicológico, en el marco de actividades socioculturales. Profundizar en el conocimiento y análisis de

dichos mecanismos nos obliga, tal y como plantea Wertsch (1984) a realizar una revisión del concepto de zona de desarrollo próximo tomando en consideración algunas ideas de carácter semiótico, que supondrán una reformulación de los iniciales planteamientos de Vygotski. Con ese objetivo, seguiremos especialmente la concepción de Wertsch (1984).

Según Wertsch (1984), el concepto vygotskiano de ZDP puede verse clarificado gracias a dos conceptos como los de *definición de la situación e intersubjetividad*. Conceptos que ponen el énfasis en el carácter semióticamente mediado de la interacción en dicha zona. Estos conceptos pueden facilitar la comprensión de cómo la interacción entre un sujeto experto y otro menos diestro favorece la interiorización de las acciones, así como la transferencia de responsabilidad e iniciativa en el desarrollo de una tarea del primero al segundo. Junto a ellos, como a continuación veremos, aparecen otros de gran importancia como los de *asimetría, negociación, desafío semiótico, perspectiva referencial, etc.*, que pueden ayudarnos a conocer los mecanismos concretos por los que se produce la interacción en la zona de desarrollo próximo y la transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

El proceso de negociación en la transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico: el papel de la referencia

El primero de los conceptos a los que hace referencia Wertsch (1984), el de *definición de la situación*, se refiere al modo

1. Un desarrollo extenso de lo que venimos diciendo puede encontrarse en Wertsch (1985).

en el que un contexto es representado (definido) por aquéllos que actúan en él (Wertsch, 1984).

Con este término, Wertsch quiere destacar el papel activo de los participantes en cualquier situación de resolución de problemas. Este concepto es particularmente importante en la medida en que la interacción en la ZDP implica que la representación que de la situación tiene el adulto es distinta a la del niño. Es importante señalar el hecho de que a pesar de que ambos se encuentren en el mismo contexto de actuación, pueden llegar a entenderlo de manera muy diferente. De tal modo que se podría decir que incluso parecen no estar realizando la misma tarea (Ramírez, Cubero y Santamaría, 1990; Santamaría, 1991, 1994).

Esta idea adquiere gran importancia porque como señala Wertsch (1984), las diferencias en la definición de la situación van a estar inseparablemente unidas a diferencias en lo que, con posterioridad, hagan los participantes.

Pero quizá lo más provechoso de la aportación de Wertsch no sea el propio concepto de definición de la situación, sino más bien las implicaciones que éste tiene en la explicación de cómo se produce la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Toda situación de interacción implica de alguna manera una acción conjunta, así como un cierto nivel de intersubjetividad y un proceso de negociación en busca de ésta. En interacciones desiguales, en las que uno de los participantes trata de enseñar algo al otro existe una evidente *asimetría* entre «el que sabe» y «el que aún no sabe», por lo que cobra especial relevancia el modo en que el primero define la tarea y se la muestra al

segundo, sin olvidar por supuesto, la definición que de la misma tiene éste último.

Así por ejemplo, cuando Wertsch, Minick y Arns (1984) piden a madres y maestras que construyan, conjuntamente con sus hijos y alumnos, un puzzle con piezas de distintos colores y tamaños, éstas, pueden definir la tarea, y, plantársela a los niños, de diferentes maneras. Algunas de ellas (las madres principalmente), definían la situación como si el objetivo fundamental fuera construir el puzzle sin más, sin importar cómo o quién lo hiciera; mientras que otras (las maestras), concebían la situación como un buena excusa para que el niño adquiriera un mayor nivel de competencia en la resolución de la tarea. Es decir, las madres actuaban como si la tarea fuera una sucesión inconexa de acciones dirigidas a construir el puzzle, mientras que las maestras la analizaban de un modo más global como si de una situación de aprendizaje de destrezas se tratara. Pareciera por tanto existir dos tareas distintas en esta situación en función de la representación que de la situación hacían madres y profesoras.

En estas situaciones, cuando un adulto plantea al niño una determinada definición de la situación, de alguna manera, le está ofreciendo una especie de contrato a negociar o, más bien, un borrador de ese contrato (Rommetsveit, 1979). Uno de los mecanismos básicos que promueven el desarrollo a partir de las interacciones entre desiguales va a estar relacionado, pues, con la capacidad de los participantes en la interacción para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por ambos. En suma, la capacidad para negociar esos borradores de contratos que el adulto pone sobre la mesa.

En el momento en el que el adulto (o miembro más diestro) ha creado el contexto de actividad, es decir, ha definido la situación de interacción, el proceso de negociación de ésta se pone en marcha. Proceso éste que va a facilitar el desarrollo. Hay que señalar que lo habitual es que la transición en interacciones de esta naturaleza implique, necesariamente, que el niño (o el miembro menos diestro) *redefine* su inicial definición de la situación, con objeto de adoptar otra cualitativamente nueva.

A pesar de esto, y en función de las claves que el niño proporciona en la interacción, el adulto, en ocasiones, deberá modificar su propia definición para llegar a una especie de acuerdo inicial sobre el que asentar la interacción y la resolución de la tarea. Esta modificación de la representación del adulto puede venir dada, o bien porque la definición que éste hace de la situación supone que la tarea sea demasiado sencilla para el niño (se sitúa en su nivel de desarrollo real), o bien porque ésta llega a ser demasiado complicada (cuando se sitúa más allá de lo que el niño potencialmente puede realizar). Lo que resulta realmente relevante para lo que venimos diciendo es que ambas redefiniciones van a ocurrir en la ZDP. De este modo, esta ZDP nunca debe ser supuesta sino más bien debe ser negociada entre el niño y el adulto que le guía (McLane, 1987). Las interacciones de esta naturaleza deben pues ser conceptualizadas como permanentes procesos de negociación en los que el adulto trata de conocer, incidir y, por último, ampliar, en la medida de lo posible, la zona de desarrollo próximo.

Pero, como señala Wertsch (1991), este proceso de negociación, y con él la noción de definición de la situación, puede ser referido no sólo al funcionamiento

intrapicológico de cada participante en la interacción sino también extenderse al funcionamiento interpsicológico. Esta consideración nos lleva a retomar el concepto de *intersubjetividad*, al que ya nos referimos en apartados anteriores. Así, empleando la terminología de Rommetveit, podremos hablar de la existencia de intersubjetividad entre dos interlocutores cuando ambos compartan la misma definición de la situación. Esto no implica que la definición de la situación característica del funcionamiento intrapsicológico de ambos deba ser idéntica. Afirmar esto sería excluir un gran número de situaciones interactivas (y, desde luego, todas aquéllas en las que los interlocutores cumplen papeles asimétricos). Al igual que ocurre con la noción de ZDP, la intersubjetividad no es algo que deba ser supuesto en el momento en el que dos interlocutores inician una situación comunicativa.

Como señala Rommetveit (1979), al desarrollar su noción de comunicación, esto es algo que más bien debe ser alcanzado, construido en interacción. Más que hablar de intersubjetividad, habrá que hablar de estados de intersubjetividad. Esta puede existir a diferentes niveles.

En las investigaciones desarrolladas en esta línea, un extremo en este camino de búsqueda de intersubjetividad lo constituiría el simple acuerdo en la localización de las piezas del rompecabezas en el escenario de interacción (nivel mínimo de intersubjetividad), mientras que en el otro extremo podríamos hablar de una intersubjetividad casi total cuando los participantes en la interacción representan los objetos (piezas, lugares de emplazamiento, etc.), los objetivos de la tarea y los medios empleados de forma idéntica. No obstante Wertsch señala que entre estos dos extre-

mos podemos encontrar una forma de intersubjetividad intermedia que va a estar asociada a una tercera definición de la situación a partir de la cual la comunicación será posible. Una definición de la situación que ya no corresponde ni al adulto ni al niño, sino por así decirlo, a la interacción (o al menos, surge en ella).

Pues bien, el proceso de negociación al que nos hemos venido refiriendo, será el responsable de la aparición de esta forma de intersubjetividad, que va a permitir definir el nivel de desarrollo potencial del niño, y que en la mayoría de los casos exigirá un cambio en su definición de la situación, y, en algunos, incluso en la del adulto.

Pero ¿cuales son los mecanismos concretos implicados en estos cambios? El estudio de los mecanismos que pueden estar en la base, y explicar, los cambios en las definiciones de la situación de los participantes en la interacción nos remite necesariamente al papel de los signos en la interacción. Tal como apunta Wertsch (1985), la integración de los conceptos de definición de la situación e intersubjetividad con el de zona de desarrollo próximo se basa en la noción de mediación semiótica. Puesto que al hacer ambos conceptos referencia a la naturaleza comunicativa de la interacción, de alguna manera, presentan una naturaleza semiótica.

De este manera, y dado el especial interés de Vygotski por el papel de la mediación semiótica en el desarrollo individual, resultará crucial conocer los mecanismos semióticos que pueden estar implicados en dicha transición, y que nos proporcionarán información acerca de los procesos sociales en el individuo, así como la comprensión de cómo y por qué el niño redefine las situaciones de acuerdo con la perspectiva del adulto para ter-

minar funcionando como un miembro maduro de su cultura (Wertsch, 1985).

La referencia

Uno de los mecanismos semióticos más importantes por los que se establece y modifica la definición de la situación en la acción conjunta es la referencia, más en concreto la llamada *perspectiva referencial* (Wertsch, 1979, 1985). Para que la comunicación entre dos interlocutores sea posible, es necesario que éstos sean capaces de dirigir la atención del otro hacia un objeto o un evento específico. Este hecho implica referencia (Wertsch, 1985). En un primer acercamiento, la noción de perspectiva referencial está referida al punto de vista empleado por el hablante para identificar un referente en la comunicación (Wertsch, 1985, 1989). No se trata de poner una etiqueta a un objeto sino más bien, tal y como plantea Wertsch, se trata de crear ese objeto por medio del discurso. De hecho, algo fundamental con respecto a la referencia es que el mismo referente puede ser identificado de diversas maneras -es decir, por medio de diferentes expresiones referenciales-.

En cualquier acto de referencia el hablante introduce necesariamente alguna perspectiva referencial entre un conjunto posible. Es por ello que decimos que la perspectiva referencial es un medio privilegiado para crear y modificar la definición de la situación de los participantes. En la misma línea, podemos afirmar que la perspectiva referencial es también un mecanismo semiótico privilegiado que favorece la creación y desarrollo de estados de intersubjetividad. En la medida en que entendemos la noción de comunicación e intersubjetividad en términos de acción conjunta,

la existencia de un cierto grado de acuerdo a la hora de identificar los objetos implicados en la acción conjunta es un requisito imprescindible para que ésta tenga lugar.

Todo acto referencial tiene como finalidad proporcionar información sobre cómo se produce y cuándo se produce la construcción de sistemas de significados compartidos. Se convierte por tanto en un mecanismo privilegiado que puede favorecer la creación, mantenimiento y desarrollo de estados de intersubjetividad. Analizar el contenido referencial de los enunciados nos permitirá captar una parte importante de su significado identificando los referentes a los que remiten, es decir, identificando aquello de lo que hablan los enunciados. Este supuesto encuentra sus bases en el concepto de *referencia*:

«La referencia (...) es un aspecto del significado del enunciado dependiente del contexto: es una relación que se establece entre los hablantes y aquello de lo que hablan en cada caso» (Lyons, 1981, págs. 221-222).

Cuando identificamos los referentes que aparecen «referidos» en los enunciados, lo que realmente hacemos es identificar las entidades sobre las que hablan los participantes en el desarrollo de una actividad conjunta (objetos, acciones, situaciones, etc.). En este sentido, hemos de tener presente que los enunciados no contienen referentes, sino más bien *expresiones referenciales* que remiten, o si se prefiere, refieren, a unos referentes determinados. El análisis por tanto y, necesariamente, debe partir de las expresiones referenciales que aparecen en los enunciados para inferir, a partir de ellas, las entidades referidas. Así, como señalan Coll, Colomina, Onrubia y

Rochera (1992), podríamos considerar no sólo aquellas referencias empleadas por la mayoría de los enfoques de análisis del discurso, como son: los nombres propios, pronombres, deícticos, etc., sino también otras menos habituales como, por ejemplo, la elipsis.

Algunos autores consideran que para poder realizar un análisis completo y preciso del contenido referencial de los enunciados, se requiere partir de una cierta clasificación de los referentes que pueden aparecer en los distintos enunciados. De este modo, el contenido referencial de éstos puede situarse en ámbitos muy distintos que, a pesar de estar conectados, pueden ser diferenciados. De este modo, distintos enunciados pueden incluir una o más expresiones referenciales y, por tanto, remitir a uno o más referentes. Al mismo tiempo un mismo objeto, acción o situación puede estar referida mediante expresiones referenciales diversas.

Visto lo anterior, se puede afirmar que la información procedente del análisis del contenido referencial de los enunciados puede proporcionar buenos indicadores para explorar hipótesis sobre los mecanismos semióticos subyacentes a la construcción de significados compartidos en la actividad conjunta. Así, la consecución de un cierto grado de acuerdo en el desarrollo de esta actividad conjunta se convierte en un requisito imprescindible para que ésta tenga lugar. Sería necesario pues un grado mínimo de acuerdo para que la comunicación (acción en común) pueda llegar a producirse. Ahora bien, como señala Wertsch (1984), la falta de acuerdo en ciertos aspectos de la actividad permite también desarrollar nuevas formas de intersubjetividad ya que genera un conflicto que obliga a los participantes a ir más allá de sus propias definiciones de la situación.

El análisis que realiza Wertsch del concepto de desafío semiótico da buena cuenta de lo anterior. Según éste, uno de los participantes en la interacción, habitualmente el más experto, provoca un desafío semiótico en el otro u otros cuando se comunica con ellos de tal modo que los obliga a redefinir la situación. En su análisis, Wertsch (1979, 1985) se refiere a dos tipos de mecanismos semióticos que pueden ser utilizados para provocar desafíos semióticos: la adopción de diferentes perspectivas referenciales cuando se identifican referentes, y el uso de directrices abreviadas. Con respecto a este segundo mecanismo, que tiene que ver con la llamada regulación indirecta frente a la directa (Wertsch, 1984), señala que éstas provocan un mayor desafío semiótico que las no abreviadas ya que obligan al interlocutor a tener en cuenta pasos implícitos en el desarrollo de la tarea.

El uso de estos elementos nos permitirá conocer si se producen o no desafíos semióticos, cuándo se producen, quién los produce, cómo, qué consecuencias tienen, cómo reaccionan los instruidos ante los desafíos semióticos provocados por los instructores, cómo reacciona el instructor, etc.

Wertsch ha estudiado sobre todo situaciones de interacción de carácter asimétrico, en especial, de interacción madre-hijo en las que la tarea propuesta a la pareja puede considerarse de resolución de problemas (Wertsch, 1984, 1985, 1989). Como señala, en las interacciones asimétricas se asume por parte de uno de los interlocutores o de ambos que sólo uno de ellos tiene la competencia y la responsabilidad de definir los objetos y metas de la situación y dirigir la actividad conjunta. En estos casos, la categorización de los obje-

tos no está sujeta a negociación en el sentido de que el miembro más experto esté dispuesto a abandonar su categorización de manera permanente. La negociación se da sólo en la medida que debe garantizarse la eficacia comunicativa en todo momento. Así, es posible que se abandone temporalmente el uso de una perspectiva referencial para conseguir la meta comunicativa inmediata, persistiendo no obstante el objetivo de emplear de nuevo dicha perspectiva referencial cuando sea posible. El objetivo último de esta forma de negociación sería, por tanto, que el miembro menos experto de la pareja vaya asumiendo progresivamente la perspectiva referencial (y, por tanto, la definición de la situación) propugnada por el miembro que ha sido definido culturalmente como más experto.

Wertsch (1989) ha analizado el uso de distintos tipos de expresiones referenciales. La tarea habitualmente estudiada ha sido la realización de un rompecabezas a partir de un modelo por un pareja formada por madre e hijo. En esta situación identifica tres formas de referencia, relacionándolas con distintos tipos de definición de la situación.

1. La forma más simple de referirse a los objetos, las piezas del rompecabezas, en este caso, es el *empleo de deícticos*. Es decir, signos indexicales como señalar con el dedo o demostrativos del tipo de *este, ese,...* Siguiendo a Peirce (1987, cit. en Wertsch, 1985), Wertsch señala que los signos indexicales establecen una cantidad mínima de información acerca del referente, puesto que lo caracterizan en términos de contigüidad espacio-temporal. El uso de esta perspectiva referencial

requiere sólo un acuerdo mínimo en la definición de la situación de hablante y oyente. Así, la madre puede referirse a una pieza diciendo «Coge esa...». La comprensión de esta expresión referencial por parte del niño no exige que compare la definición de la situación como una tarea de resolución de un rompecabezas de acuerdo con un modelo. Basta con que pueda identificar el referente.

2. El segundo tipo de perspectiva referencial es lo que Wertsch denomina *expresiones comunes de referencia*. En la tarea descrita, serían expresiones como «*El círculo rojo...*». Este tipo de expresiones introducirían poca información sobre la definición de la situación de la madre. Se utiliza el nombre más común, lo que garantiza la identificación del referente por parte del niño. Esta garantía de comprensión se logra a costa de aportar menos información sobre la definición de la situación considerada más avanzada por el miembro experto.
3. El tercer tipo de expresiones referenciales son *las informativas respecto al contexto*. En el ejemplo serían expresiones como «*...la rueda del camión*». En este caso, la expresión referencial introduce mayor cantidad de información sobre el modo en que el hablante ve el referente. De esta forma el referente es caracterizado de un modo que no resulta obvio para quienes no compartan la definición de la situación. Por ello, a la vez que suministran más información sobre la defi-

nición de la situación, exigen un mayor grado de acuerdo entre los hablantes.

Pero quizá más importante aún es el hecho de que estos tipos de expresiones referenciales descritos por Wertsch son considerados como opciones semióticas disponibles para identificar al referente. De esta manera, al identificar un referente determinado, un hablante puede introducir diferente cantidad de información relativa a su perspectiva referencial en la situación discursiva mediante el uso de distintos tipos de expresiones referenciales. De este modo, los niveles superiores de intersubjetividad estarán asociados con el uso de expresiones de referencia más informativas. El miembro más experto puede utilizar diferentes opciones en la perspectiva referencial para establecer y mantener la comunicación. Puede así introducir cambios en la perspectiva referencial cuya comprensión obligue al miembro menos diestro a redefinir la situación de manera semejante a los miembros más expertos de la cultura.

Sin embargo, esta elección semiótica que realiza el hablante a la hora de identificar un referente en una situación comunicativa no ocurre porque sí sino que se encuentra motivada por una serie de factores. Olson (1970), señaló que las circunstancias en las que opera un hablante cuando intenta identificar un referente tienen una gran influencia en la selección de una determinada expresión referencial. Así, una razón para seleccionar una expresión referencial y no otra sería que ésta no sólo identifique correctamente el referente sino que también excluya otras posibilidades (Wertsch, 1989). Otra podría ser el intento

por parte del hablante de emplear perspectivas referenciales que faciliten al oyente los requisitos perceptivos y atencionales que supone la tarea, etc.

No obstante, lo realmente relevante en cuanto a la noción de perspectiva referencial tiene que ver con la existencia de una serie de recursos u opciones semióticas que permiten al hablante minimizar o maximizar la información acerca del punto de vista que éste adopta en la situación discursiva sobre la tarea y los objetos o elementos presentes con objeto de trascender de su «mundo privado» y configurar una realidad social temporalmente compartida.

La investigación en interacciones instruccionales

El estudio de la interacción entre adultos y niños, profesores y alumnos, maestros y aprendices, etc., se ha constituido en un tema central en la investigación sobre desarrollo mental en las últimas décadas. Existen muchas y diversas aproximaciones basadas en enfoques teóricos muy diferentes. No obstante, todos ellos coinciden en señalar la importancia que los aspectos sociales y comunicativos, inherentes a la interacción tienen en el desarrollo.

De este modo, el desarrollo del niño no es visto como un proceso individual sino más bien como un proceso de interacción continua con otros (padres, profesores, etc.). En la mayor parte de estos estudios, la interiorización aparece como un aspecto implícito o incluso explícito del marco teórico. Este es el sentido en el que este tipo de interacción es considerado como un buen ejemplo de la interiorización de habilidades y destrezas sociales y cognitivas. Podríamos afirmar que estos estudios nos permiten, de alguna manera, hacer «tangi-

ble», dar forma, al concepto de interiorización (Hoogsteder, 1992).

Llegados a este punto, procederemos a continuación a realizar un breve análisis de algunos estudios empíricos de orientación vygotskiana sobre interacciones adulto-niño. A menudo, este tipo de interacción ha sido analizado únicamente como un conjunto de instrucciones del adulto al niño, limitando en exceso su conceptualización. Esto ha provocado que algunos resultados metodológicos alcanzados reflejen los problemas conceptuales que, como tendremos ocasión de comprobar, la noción de interiorización tiene.

Algunas líneas de investigación teórica y método lógica sobre interacciones asimétricas

Como ya se señaló, la idea de partida de la mayor parte de estos trabajos gira en torno a que la intervención de un miembro experto de la cultura puede llegar a promover el desarrollo cuando consigue arrastrar a otro miembro menos capaz a través de la zona de desarrollo próximo convirtiéndolo en «desarrollo real» (reconstrucción en el plano intrapsicológico) lo que en un principio era «desarrollo potencial» (plano interpsicológico).

A partir de estos presupuestos, el siguiente paso consiste en indagar cómo se produce el paso, cuándo se produce, qué mecanismos están implicados, cuál es la naturaleza de los mismos, esto es:

«Cómo la interacción social en el nivel de funcionamiento interpsicológico puede conducir a la resolución independiente de problemas en el nivel intrapsicológico» (Wertsch, 1979, pág. 2).

Han surgido así una serie de conceptos y propuestas teóricas y metodológicas que, usando como base empírica la observación de situaciones diádicas madre-hijo o adulto-niño, han tratado de explicar los progresos del niño a través de las zonas de desarrollo creadas en la interacción con los adultos.

Este recorrido se va a articular en base a dos criterios que consideramos cruciales en una visión de conjunto de cómo se han ido desarrollando estas investigaciones. Estos criterios son:

- a) La fundamentación teórica de la investigación.
- b) La perspectiva de análisis adoptada en el estudio.

Antes de continuar, conviene recordar que la separación entre ambos resulta un tanto ficticia y artificiosa, pues a nadie se le escapa que una perspectiva metodológica y de análisis determinada se deriva de una visión teórica específica sobre los procesos a estudiar, y viceversa. Pasemos a hablar de cada uno de ellos.

Estudios relacionados con los fundamentos teóricos de la investigación

Entre las investigaciones que han supuesto y suponen un avance conceptual en torno al análisis de la influencia de las interacciones de esta naturaleza en el desarrollo podemos considerar los trabajos de Bruner y sus colaboradores (Bruner, 1981, 1983; Wood, Bruner y Ross, 1976). Estos trabajos pueden ayudarnos a entender mejor la interacción adulto-niño en la zona de desarrollo próximo. Sin duda, la metáfora del andamiaje (*scaffolding*), introducida

por estos autores, ha sido una de las aportaciones más ricas y fructíferas a este campo de estudio. Mediante esta metáfora se quiere enfatizar tanto el carácter necesario de las ayudas -andamios- que los expertos prestan al aprendiz, como su carácter transitorio, ya que estas ayudas se van retirando poco a poco a medida que el aprendiz va asumiendo mayor autonomía, responsabilidad y control en el aprendizaje. Pero lo que más nos interesa subrayar en nuestro trabajo es la idea central de esta metáfora: *la cesión y traspaso progresivos de la responsabilidad y el control* en el aprendizaje. De este modo, los adultos que consiguen sustentar, andamiar, mejor el aprendizaje de los niños son aquéllos que van ajustando el tipo y el grado de la ayuda a las dificultades que éstos van encontrando y a los progresos realizados en el desarrollo de la tarea. En otros términos, aquéllos que inciden en esa zona próxima de desarrollo vislumbrada por Vygotski. A conclusiones que refuerzan lo que venimos diciendo ha llegado González (1993).

Estas ideas aparecen una y otra vez en las investigaciones de diferentes autores. Así por ejemplo, Wertsch y sus colaboradores (Wertsch, 1979, 1985, 1989) encuentran que algunas madres que resuelven un rompecabezas con sus hijos en situación diádica comienzan la tarea asumiendo totalmente la responsabilidad en su desarrollo, por medio de directrices y órdenes precisas, con objeto de que, desde el comienzo, los niños participen en la resolución de la tarea a pesar de que no dispongan ni de una visión global de la misma, ni de los procedimientos necesarios para su realización. Más adelante, van cediendo progresivamente la responsabilidad y el control de la situación dejando «huecos» cada vez mayores en los que pueden inser-

tarse las acciones de los niños, para que poco a poco asuman una mayor autonomía en la tarea.

En esta misma línea, Wood y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood, Wood y Middleton, 1978; Wood, 1980), utilizan situaciones diádicas en las que piden a las madres que enseñen a sus hijos a resolver problemas de construcción de bloques. Estos autores formulan la llamada *regla de contingencia* por la que la intervención de algunas madres está en función inversa de la competencia del niño. Así, éstas presentan un grado de directividad y ayuda mayor cuanto mayores son las dificultades del niño para resolver la tarea por sí mismo, y menor a medida que éste es más competente.

Según Rogoff (1982, 1990), estas son situaciones que: proporcionan al aprendiz un puente entre la información ya adquirida y el nuevo conocimiento necesario para afrontar la situación; suponen una estructura que actúa de marco para la realización de la tarea; implican un progresivo traspaso de control y responsabilidad; suponen la intervención activa tanto del experto como del aprendiz; y, por último, pueden aparecer de manera explícita o implícita en las interacciones cotidianas entre adultos y niños en diferentes contextos. En estos procesos de cesión y traspaso progresivo de responsabilidad y control se detecta, en palabras de Rogoff, un *proceso de participación guiada*, en el que se van construyendo progresivamente sistemas de significados compartidos.

En relación a este proceso de construcción de significados compartidos, el análisis efectuado por Nelson (1988), muestra cómo cada interlocutor realiza su interpretación del enunciado a partir de su propio sistema cognitivo. Lo que es lo mismo,

establece un *significado subjetivo*. De este manera, para llegar a un acuerdo es necesario que ambos interlocutores lleguen a establecer un *sistema de significados compartidos*. Cuando esto no es posible la incompreensión es absoluta; y a la inversa. No obstante, lo más habitual es que el nivel o grado de coincidencia comience siendo bajo y vaya incrementándose a lo largo de la interacción gracias a los intercambios comunicativos entre los interlocutores. Podemos, de este modo, según Nelson (1988), hablar de tres tipos diferentes de significados presentes en los intercambios comunicativos que se desarrollan en la interacción:

- a) El *significado subjetivo*, establecido dentro del propio sistema de significados del individuo.
- b) El *significado compartido*, establecido entre dos o más hablantes en un contexto dado.
- c) El *significado objetivo*, que viene a corresponderse con lo cultural.

En esta misma línea se sitúa el trabajo de Wertsch (1984), en el que desarrolla las nociones de *definición de la situación*, *intersubjetividad*, *negociación de la definición de la situación*, y *mediación semiótica*, en su análisis del concepto vygotkiano de zona de desarrollo próximo, y de los que ya hemos hablado extensamente. Según este autor, el adulto y el niño involucrados conjuntamente en la resolución de una tarea poseen cada uno una representación de la misma y del conjunto de acciones y elementos necesarios para su realización (definición de la situación). Esta definición, que podríamos calificar de *intra-subjetiva*, es diferente para ambos. Es necesario así, cierto nivel de *intersubjetivi-*

dad para que la comunicación pueda ser establecida. Es decir, ambos deben compartirla, aunque sea parcial y temporalmente. Pero no basta con eso. Wertsch sugiere que además deben saber que la comparten. De este modo, o no se establecerá la comunicación, o se hará necesario un proceso de *negociación* que desemboque en una primera *definición intersubjetiva* de la situación.

A pesar de que tanto adulto como niño participan activamente en dicho proceso, y es importante subrayar esta intervención activa de ambos, su papel en la interacción es claramente asimétrico. Como vimos, el cambio que el adulto introduce en su definición intrasubjetiva de la situación es temporal puesto que es fruto de una estrategia para establecer la comunicación, mientras que el que se produce en la del niño es permanente, o al menos se espera que así lo sea, en la medida en la que el adulto trata de tirar de él con fines instruccionales. Hay que añadir a todo esto que, para Wertsch, el proceso que permite esta negociación entre los participantes en el establecimiento de una definición intersubjetiva va a depender de que, en sus palabras, se utilicen *formas adecuadas de mediación semiótica* (Wertsch, 1984).

Estas ideas, como hemos visto, concuerdan en gran parte con el análisis del acto de interlocución realizado por Nelson. La definición intrasubjetiva de la situación se correspondería con lo que Nelson llama el *significado subjetivo* de los participantes; la *definición intersubjetiva*, con el progresivo establecimiento de significados compartidos; y el *significado objetivo* o social sería la meta hacia la que el adulto intenta llevar al niño.

El análisis de Wertsch introduce, a nuestro parecer, dos ideas cruciales. En primer lugar, nos lleva a considerar la importancia que el *contexto* en el que la actividad se desarrolla tiene en el proceso de negociación. Wertsch enfatiza el hecho de que la construcción de significados compartidos es el resultado de una constante negociación de la definición de la situación, lo que obliga a tener en cuenta el contexto en el que ésta tiene lugar: su naturaleza, elementos definitorios, etc. Pero, por otro lado, al afirmar que los resultados de la negociación dependen del uso de formas adecuadas de mediación semiótica, pone de relieve la importancia del lenguaje. Surge aquí un interrogante, ¿mediante qué procedimientos se podrá conseguir el establecimiento de una definición intersubjetiva de la situación que permita la construcción de significados compartidos en la resolución de la tarea?

Uno de los aspectos más sugerentes de la propuesta de Wertsch es el que hace depender los resultados del proceso negociador del uso de formas apropiadas de mediación semiótica. Este hecho refuerza la importancia de la actividad discursiva de los participantes para entender cómo «...*el conocimiento se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal...*» (Edwards y Mercer, 1988, p.13).

Estudios relacionados con la perspectiva de análisis de la investigación

Uno de los factores más importantes en la determinación de la perspectiva de análisis de una investigación se refiere a la base teórica en la que ésta se sustenta.

Como ya hemos dicho, los presupuestos teóricos de alguna manera determinarán el diseño y el análisis empleado. Así por ejemplo, el tipo de análisis Iniciación-Respuesta utilizado en sus investigaciones por Linell, Gustavsson y Juvonen (1988), tiene como base una aproximación etnometodológica a la comunicación entre dos interlocutores; los estudios sobre tutoría (Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood, Wood y Middlenton, 1978; González y Palacios, 1990; González, 1993) están basados en una perspectiva nevyotskiana -interaccionismo social- que centra su análisis en las acciones del adulto y las conductas del niño relacionadas con la tarea; etc.

De manera resumida, podemos afirmar que dos son las principales tendencias a considerar en el análisis de la interacción adulto-niño, y que, necesariamente, dejan sentir su influencia en la perspectiva de análisis adoptada.

Por un lado, aquélla en la que la perspectiva del adulto (o instructor en su caso) domina sobre la acción conjunta de ambos, adulto y niño. En esta línea se podrían situar los trabajos de Heckhausen (1984, 1988, 1989), y algunos de los primeros trabajos de Wertsch y sus colaboradores (Wertsch et al. 1980; McLane y Wertsch, 1986; McLane, 1987; etc.). A pesar de ello, desde esta perspectiva se considera que la comprensión del niño de la situación y de la tarea no está al margen de la del adulto. No obstante, autores como Elbers (1987, 1991), piensan que este tipo de perspectiva supone que el investigador verá dificultado el acceso al conocimiento sobre los procedimientos de comprensión y comunicación del niño en la interacción.

La segunda tendencia concibe la interacción adulto-niño, explícita o implícita-

mente, desde una perspectiva instructor-aprendiz. En esta línea se sitúan aquellas investigaciones que usan dos unidades de análisis en sus trabajos, una centrada en las conductas del adulto (instructor), y otra en las del niño (aprendiz). Trabajos como los de Wood y Middlenton (1975), Wood *et al.* (1976), Wood *et al.* (1978), González y Palacios (1990), González (1993), etc., se sitúan en esta línea. Estos trabajos utilizan sistemas de categorías que fomentan tanto el papel del instructor como el del aprendiz en la interacción.

Con lo anterior no estamos afirmando que los trabajos enmarcados en la primera tendencia no concedan importancia a la actuación del niño o aprendiz, únicamente queremos decir que la dirección de la interacción va del adulto a éste. No obstante, se considera que el niño puede influir con su actuación en el desarrollo de la interacción y jugar un papel importante en el proceso de negociación que puede abrirse, con objeto de conseguir representaciones similares de la situación -un primer estado de intersubjetividad- que permitan la resolución conjunta de la tarea. Por esto, creemos que algunas de las críticas dirigidas a este tipo de trabajos no son del todo acertadas.

La unidad de análisis

En una investigación, la unidad de análisis no es otra cosa que el resultado metodológico de un determinado nivel de descripción de la realidad. En función del marco teórico en el que se sitúe la investigación, uno o más niveles de descripción pueden verse incluidos en el análisis de la interacción adulto-niño. De modo genérico, podemos afirmar que un determinado

nivel de descripción no tiene por qué excluir otros. Incluso, pueden llegar a ser complementarios, a pesar de que la mayor parte de los estudios revisados se inclinan por uno u otro.

Un ejemplo de estudios que describen la interacción adulto-niño explícitamente desde un nivel macro es el trabajo realizado por Dore (1983). En él, este autor introduce la noción de *agenda* y la define como el foco verbal o gestual sobre una actividad.

Por su parte, una muestra de investigaciones que se sitúan en un nivel de descripción intermedio como base para el análisis sería la de Wertsch y colaboradores con su noción de *episodio* (Wertsch, Munick y Arns, 1984; McLane y Wertsch, 1986; McLane, 1987; etc.). Este análisis por episodios llega a funcionar como base para otro más detallado, esto es, para un nivel de análisis micro.

En otros estudios se emplean niveles de análisis micro con objeto de describir la interacción. Así, ésta puede ser descrita al nivel de enunciados, acciones prácticas, operaciones, etc. Este es el caso de investigaciones como la de Sigel (1982), en la que se describe la interacción entre adultos y niños al nivel de unidades de enunciados y conductas individuales. O por ejemplo, los trabajos de Ellis y Rogoff (1986) y Rogoff y Gardner (1984), en los que se hace una descripción de las instrucciones verbales y no verbales usadas por los adultos en su interacción con niños, y en los que la conducta de los niños es descrita al nivel de contribuciones verbales y no verbales ante las instrucciones del adulto.

Regresando al tema de la unidad de análisis, hemos de señalar que la consideración de cuál emplear en una investigación será crucial para nuestros intereses

puesto que ello puede llegar a revelarnos algunos aspectos acerca de la perspectiva de análisis utilizada.

Así por ejemplo, en la investigación de Heckhausen (1984, 1988, 1989) sobre interacción madre-hijo, más arriba mencionada, las transcripciones del material de video eran segmentadas en *turnos interactivos*, de tal manera que un turno de la madre y el subsiguiente del hijo, constituirían una unidad de análisis. Ahora bien, el criterio para establecer una nueva unidad se basaba principalmente en aspectos que tenían que ver con la conducta de la madre. Así, una modificación en el contenido de los intentos de la madre para motivar al niño, o un cambio en el contenido de las instrucciones relacionadas con la tarea, marcarían una nueva unidad de análisis. Un turno del niño se definió como «*todas sus conductas que ocurrían entre el principio del previo y del siguiente turno de la madre*» (Heckhausen, 1987, p.764). De este modo, un cambio en la conducta del niño, por ejemplo mostrar interés en otro aspecto de la tarea, o cualquier otra iniciativa, nunca es considerado como el inicio de una nueva unidad interactiva. La conducta del niño se codifica como respuesta a la conducta de la madre y nunca como una iniciativa a la que la madre puede responder. Desde este punto de vista, queda claro que la conducta de la madre es la que determina la codificación.

Maier (1992) y Elbers, Maier, Hoekstra y Hoogsteder (1992), apuntan que algo similar ocurre con respecto a algunas de las investigaciones de Wertsch y colaboradores (Wertsch, Minick y Arns, 1984; McLane y Wertsch, 1986; McLane, 1987; etc.). La mayor parte de estos trabajos muestran a un adulto y a un niño completando un puzzle. La unidad de análisis

empleada fue el episodio, definido como todas aquellas acciones del adulto y del niño que implicaban una pieza del puzzle y finalizaban con su correcta colocación. Los límites entre los distintos episodios normalmente venían marcados por comentarios evaluativos (*evaluative comments*), como por ejemplo, «bueno», «de acuerdo», y enunciados iniciadores (*initiating utterances*) como «ahora tenemos que», «qué viene ahora», etc., que marcaban el comienzo de un nuevo episodio.

Estos autores plantean una serie de críticas a este tipo de acercamiento que tienen que ver con que, según su criterio, segmentar el material transcrito en esta clase de episodios supone la existencia de una única manera de realizar la tarea y excluye otras posibles. De este modo, argumentan, la única vía para completar el puzzle sería que la díada trabajara siguiendo un procedimiento paso a paso a lo largo de la tarea, en el que la actuación del adulto sería únicamente la de guiar al niño. Sin embargo, continúan argumentando, no todos los niños compartían esta definición de la resolución de la tarea paso a paso. Podía ocurrir que dispusieran de una representación completamente diferente acerca de cómo resolver la tarea, tal y como el propio Wertsch muestra en alguno de sus trabajos (Wertsch, Minick y Arns, 1984). De este modo, es de nuevo la perspectiva del adulto la base del análisis.

Por su parte, en la investigación desarrollada por Wood y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood, Wood y Middleton, 1978) fueron empleadas dos unidades de análisis diferentes: una para el adulto y otra para el niño. La unidad para la conducta del niño se refería a la acción de éste relacionada con la tarea, mientras que la unidad para la conducta del adulto era

toda acción de intervención desarrollada durante la tarea. Esta manera de segmentar la interacción refleja una determinada visión de los papeles del niño y del adulto como el sujeto que realiza la tarea -el niño- y el que controla la interacción -el adulto-. Afirmamos esto ya que uno de los objetivos fundamentales de este tipo de análisis es conocer cuáles pueden ser los procedimientos de instrucción más efectivos. De este modo, de nuevo, los instrumentos analíticos favorecen la perspectiva del adulto siendo la unidad de análisis del adulto de orden superior a la del niño, puesto que tiene que ver con el control de la actuación del niño.

Las categorías de análisis

La unidad de análisis, aun siendo un aspecto crucial, no es el único aspecto reseñable. Un paso más allá en el estudio de la interacción adulto-niño es la selección de las categorías de análisis. El tipo de categorías utilizadas en la sistematización de las unidades de análisis puede asimismo reflejar una perspectiva u otra. Vamos a distinguir aquí tres tipos de categorías.

La primera de ellas tiene a la díada como unidad. Este tipo de categorías es la empleada en trabajos como los de Wertsch, Minick y Arns (1984), así como los de McLane y Wertsch (1986). En estos trabajos se distingue una especie de formato dentro de la acción conjunta del adulto y el niño. En su análisis por episodios, McLane y Wertsch (1986) y McLane (1987), distinguen tres tipos de categorías: mirar, seleccionar y colocar la pieza en el rompecabezas.

Un segundo tipo de categorías está relacionado con las acciones individuales de uno de los miembros de la interacción,

aunque las categorías para el adulto, en principio, no difieren de las existentes para el niño. Este tipo de categorías pueden ser encontradas en la investigación de Linell, Gustavsson y Juvonen (1988), cuando usan el llamado *análisis Iniciación-Respuesta* (I-R). Tienen que ver con una acción individual, pero al mismo tiempo describen algo acerca de cómo uno de los miembros de la interacción se relaciona con el otro.

El tercer tipo de categorías habitualmente usadas en los estudios sobre interacción adulto-niño tiene que ver con la acción individual de uno u otro participante en la interacción, el adulto o el niño. En este caso, las categorías para los adultos difieren de las empleadas para los niños. Wood y Middlenton (1975) clasifican las acciones de los adultos en cinco niveles de intervención diferentes, mientras que, con respecto a los niños únicamente son categorizadas aquéllas que están relacionadas con la tarea, y, habitualmente, en dos categorías diferentes (correcta e incorrecta). En esta misma línea se sitúan los trabajos de González y Palacios (1990) y de González (1993). Ellis y Rogoff (1986) y Rogoff (1984), emplean tres categorías en su análisis, dos para el adulto y una para el niño. Las acciones del adulto se categorizan dentro del *tipo de discurso* (directivo versus abierto) y dentro de la *instrucción no verbal* (gestos y colocación). La conducta de los niños se codifica con la categoría *implicación*.

Algunas notas finales

A lo largo del artículo hemos tenido ocasión de constatar la existencia de gran cantidad de investigaciones que usan un nivel de descripción individual en su aná-

lisis de la interiorización en el marco de la instrucción. Como consecuencia de ello, las categorías empleadas han estado referidas a acciones individuales. No es de extrañar pues que esto lleve a presuponer una visión de la interacción adulto-niño como aquella situación en la que dos individuos separados interactúan. De manera que la calidad de la interacción va a venir determinada únicamente por las contribuciones de uno de los interlocutores y no por el esfuerzo colectivo.

Se ha analizado también aquellos otros estudios en los que las acciones de los dos miembros de la interacción son categorizadas de manera diferente. Como consecuencia, en estos casos, la relación entre el adulto y el niño ha estado determinada por las categorías empleadas. En estos estudios, las acciones del adulto se categorizan de acuerdo con sus aspectos instruccionales, niveles de intervención, modos de control de la conducta del niño, etc. Mientras que las contribuciones del niño son categorizadas en función de aspectos de relación con la tarea como respuesta a las iniciativas e intervenciones del adulto. Esta evidente asimetría en los papeles del adulto y el niño, no es tanto resultado del análisis como un hecho predeterminado por los procedimientos de análisis. A pesar de lo que venimos diciendo, nadie podría negar que el adulto y el niño hacen esfuerzos conjuntos para resolver un problema.

No obstante, siendo esto así, cabe señalar, por último, que los adultos y los niños, los instructores y los aprendices, van a desempeñar, a lo largo de la interacción en curso, distintos papeles y a utilizar distintas estrategias, enfrentándose así a la tarea de distinto modo, y alcanzando así distintos grados en el proceso de interiorización.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bruner, J. (1981). Intention in the structure of action and interaction. En Lippsit, L.P. (Comp.), *Advances in infancy research, vol 1*. Norwood, N.J.: Ablex
- Bruner, J. (1983): *Child's talk: Learning to use language*. Nueva York: Norton.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. Y Rochera, M^a. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- De la Mata, M.L. (1993). *Mediación semiótica y acciones de memoria: un estudio sobre la interacción profesor-alumno en educación formal de adultos*. Tesis doctoral no publicada.
- Dore, J. (1983). What's so conceptual about the acquisition of linguistic structures? *Journal of Child Language*, 6(1), 129-137.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Elbers, E. (1987). Interaction and instruction in the conservation experiment. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 77-89.
- Elbers, E. (1991). The development of competence and its social context. *Educational Psychology Review*, 3, 73-94.
- Elbers, E., Maier, R., Hoekstra, T. y Hoogsteder, M. (1992). Internalization and adult-child interaction. *Learning and Instruction*, 2, 101-118.
- Ellis, S. y Rogoff, B. (1986). Problem solving in children's management of instruction. En E.C. Mueller y G.R. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationship*. Nueva York: Academic Press.
- González, M.M. (1993). *Interacciones padres-hijos y construcción del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales*. Tesis doctoral no publicada.
- González, M.M. y Palacios, J. (1990). La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 99-122.
- Heckhausen, J. (1984). *Mother-infant dyads in joint object-centered action*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Heckhausen, J. (1987). Balancing for weakness and challenging developmental potential: a longitudinal study of mother-infant dyads in apprenticeship interactions. *Developmental Psychology*, 23 (6), 762-770.
- Heckhausen, J. (1988). Becoming aware of one's competence in the second year: developmental progression within the mother-child dyad. *International Journal of Behavioural Development*, 11 (3), 305-326.
- Heckhausen, J. (1989). A longitudinal study on the development of mastery in mother-infant interactions throughout the second year. *IVth European Conference on Developmental Psychology*. Stirling, 27-31, Agosto.
- Hoogsteder, M. (1992). Internalization and instruction. Vygotskian interpretations of internalization. *Learning and Instruction*, 2, 1-22.
- Lawrence, T. y Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: from transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- Linell, J., Gustavsson, L. y Juvonen, P. (1988). Interactional dominance in

- dyadic communication: a presentation of initiative-response analysis. *Linguistics*, 26, 414-442.
- Lyons, J. (1981). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Mclane, J.B. (1987). Interaction, context and the zone of proximal development. En M. Hickman (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando, Fl.: Academic Press.
- Mclane, J.B. y Wertsch, J.V. (1986). Child-child and adult-child: A vygotskian study of dyadic problem-solving systems. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 8, 98-105.
- Maier, R. (1992). Internalization in cognitive development: an examination of piagetian theory. En R. Maier (Ed.), *Internalization: conceptual issues and methodological problems*. ISOR Faculteit der sociale wetenschappen, Utrecht The Netherlands.
- Moll, L. (1990). *Vygotsky and Education: instructional implications and applications of sociocultural psychology*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. la adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza.
- Olson, D. (1970). *Cognitive Development: The Child's Acquisition of Diagonality*. Nueva York: Academic Press.
- Ramírez, J.D., Cubero, M. y Santamaría, A. (1990). Cambio sociocognitivo y organización de las acciones. Una perspectiva sociocultural para el estudio de la educación de adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 169-190.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. y Gadner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. En B. Rogoff y J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En R. Rommetveit y R.M. Blakar (Eds.), *Studies of language, thought and verbal communication*. Londres: Academic Press.
- Santamaría, A. (1991). *En torno al carácter social y semiótico de los procesos psicológicos*. Trabajo de investigación de Tercer Ciclo. Manuscrito no publicado. Universidad de Sevilla.
- Santamaría, A. (1994). The experimental situation as a communicative situation: a sociocultural analysis of its intersubjectivity nature. En C. Coll y N. Mercer (Eds.), *Explorations in sociocultural studies (Vol.3) Teaching, learning and interaction* (págs. 65-71). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Santamaría, A. (1997). *Mediación semiótica, acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de interacciones en educación de personas adultas*. Tesis Doctoral no publicada.
- Santamaría, A. (2001). Semiotic mediation and Internalisation: the role of reference in instructional actions. En S. Chaiklin (Ed.), *The theory/practice of cultural-historical psychology: An international perspective*. Aarhus University Press.
- Santamaría, A. (en preparación). *La noción de interiorización desde una visión social y cultural del desarrollo*. Manuscrito no publicado.

- Sigel, I.E. (1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behaviour. En L.M. Laosa y I.E. Sigel (Eds.), *Families as learning environments for childrens*. Nueva York: Plenum Press.
- Valsiner, J. (1991). Building theoretical bridges over a lagoon of everyday events. A review of "Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context", by Barbara Rogoff. *Human Development*, 34, 307-315.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J.V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22(1), 1-22.
- Wertsch, J.V. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues. En B. Rogoff y J.V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the «zone of proximal development»*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- Wertsch, J.V. (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 3- 36.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Aprendizaje: Visor, 1993.
- Wertsch, J.V. y Hickman, M. (1987). Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. En M. Hickman (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando, Fl.: Academic Press.
- Wertsch, J.V. y Minick, N. (1990). Negotiating sense in the zone of proximal development. En M. Schwebel, C.A. Maher y N.S. Fagley (Ed.), *Promoting cognitive growth over the life span* (págs. 71-88). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Wertsch, J.V., Minick, N. y Arns, F.J. (1984). The creation of context in joint problem solving. En B. Rogoff y J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wood, D.J. (1980). Teaching the young child: some relationships between social interaction, language and thought. En D. Olson (Ed.), *The social foundations of language and thought*. Nueva York: W.W. Norton.
- Wood, D.J., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 2, 89-100.
- Wood, D.J. Wood, H.A. y Middleton, D. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of behavioral development*, 1, 131-147.