

179



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICADO,
A TRAVÉS DE UN ESTUDIO DE LA
MICROGÉNESIS DEL HABLA EXPLORATORIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N :
SABINA MORALES ROSAS Y
ARTURO ROMERO CONTRERAS

DIRECTORA: DRA. SYLVIA M. ROJAS RAMÍREZ
REVISOR: MTRO. RIGOBERTO LEÓN SANCHEZ
SINODALES:

MTRO. JOSÉ ADRIÁN ALFREDO MEDINA LIBERTY
LIC. MA. EUGENIA MARTÍNEZ COMPEÁN
LIC. IGNACIO RAMOS BELTRAN

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO.

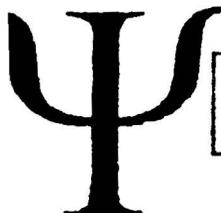
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D.F.

JULIO 2002



PROFESIONALES
DE PSICOLOGIA





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esto no es un agradecimiento, sino una dedicatoria. ¿Y a quién se le dedica algo? ¿qué puede tener que ver el esfuerzo, siempre solitario de la investigación, con el cariño? Dedicar es ofrendar, regalar. No es ningún tipo de paga, tampoco gratitud por el apoyo. Curiosamente, cuando alguien hace algo de valor, se acuerda de los demás, de aquellos a quienes ama. ¿Que extraña relación es aquello que vincula el esfuerzo con el cariño, el trabajo con el don? Las tesis, como los libros, siempre se dedican y no sólo como señal de gratitud a un maestro o a alguien que haya aportado algo al trabajo. La dedicatoria no es un reconocimiento de colaboración. Se le dedica a un hijo, a un padre, a una pareja. Y pocas cosas son tan contrarias: una tesis implica logros, esfuerzo, tenacidad. Yo. La dedicatoria, en cambio, amor, cariño, cercanía. Tu. Podría decir que es una mera convención, una antigua tradición que gusta de embadurnarse de vacío sentimentalismo. Pero no ocurre así, porque todo tesisista, como todo escritor, busca intensamente a alguien que pueda recibir su trabajo como ofrenda, piensa genuinamente en quien es esa persona tan querida que se alegraría de verse recordada en un par de líneas. Renunciamos a tratar de explicarlo por medio de proposiciones, preferimos, en cambio, mostrar la oscura relación que existe entre lo más solitario, la satisfacción y el triunfo y el amor, el regalo y el don.

Es este, pues, un oscuro regalo para aquellos que amamos

Arturo y Sabina

Nos han preguntado en repetidas ocasiones por qué hemos decidido migrar de la psicología a otros parajes, para esta disciplina ajenos. Nos han preguntado con singular extrañamiento por qué hemos dejado de mirar al individuo. Nos han cuestionan ferozmente por qué creemos que la psicología tradicional no ha sido capaz de llenar los vacíos en las explicaciones de lo social y lo cultural que nos remiten al individuo y a la idea de individualidad. Si tan solo entendiera esa psicología que no se trata de huecos que llenar, que no se trata de partículas que separar, que no se trata de mirar hacia adentro y elucidar.

Les hemos preguntado cómo es que se llegó a este punto, cómo es que esa psicología no es capaz de mirarse en un espejo y reconocerse a sí misma, de reconocer a sus ancestrales hermanas, las ciencias sociales, la filosofía. Nos preguntamos cómo es que ha sobrevivido aislada. ¿O es que en un arrebato de congruencia se le ocurrió que sería muy interesante hacer del campo un estudio solitario de la soledad?, un estudio individual de la individualidad. Si tan solo entendiera esa psicología, que se trata de reconocer el diálogo entre las diferentes disciplinas, de enriquecer los puentes que se tienden entre estas, y de ampliar la mirada hacia una franca interdisciplina.

¿Alguna vez se habrán detenido a reflexionar cuando dicen "y bueno, si resulta que la conducta del sujeto no es predecible es porque se debe a variables extrañas como la cultura o la sociedad"? Algunos, después de esfuerzos sobrehumanos han logrado llegar a conclusiones insospechadas que derivan en afirmaciones como "es que la conducta del individuo no es predecible, ya que esta puede ser explicada por la influencia de la cultura y la sociedad", como si fuera posible hablar de algo que se escapara a la cultura, al lenguaje y a la sociedad.

Al parecer el barco se está hundiendo, la tripulación y los pasajeros, hasta los que creen que la conducta es objetivable, no les queda más que rezar y rezan. A los que creen que están afuera de la cultura y la sociedad pero que estas las influyen, no les queda más que rezar y rezan (por influencia de la cultura por supuesto) pero finalmente de hundirse el barco ellos también morirían, o ¿el barco influirá para que ellos mueran por separado, como si no estuvieran a bordo del barco? Pero hay algunos marineros que han tirado algunas lianas, oficio que no aprendieron en el barco, sino en unas islas lejanas, a ellos les queda algo más que rezar, sin embargo, también rezan, pero sin complejos. Y al parecer el barco se está hundiendo, pasan de orejas a manos las voces de auxilio, caen sobre los tablones del piso las máscaras de los científicos, no les queda más que rezar y rezan, regresan a su más "desdeñable" condición humana, no les queda más que hablar y hablan, entender y entenderse, comprender y comprenderse. ¿Qué es esa cosa extraña que les permite comunicarse y hablar?, si al parecer están tan alejados en corazones y opiniones. ¿son las evidencias, son las pruebas?, ¿o hay algo que comparten más allá de la materialidad?

Que gusto toparnos con los marineros de las lianas en nuestro camino a la proa. Que gusto platicar con ellos de sus andanzas por otros mundos. Que gusto de haber visto en el brillo de sus ojos el reflejo de la filosofía y de ciencias sociales, que gusto que finalmente estos marineros también son psicólogos. Que gusto haber recorrido con ellos, amigos y maestros, caminos que en el resto de la psicología no existen. A todos los que han muerto pero sobrevivido por sus intentos de hacer de las lianas puentes firmes para nuestra comprensión del mundo e investigación del mismo, fundados en el lenguaje: subjetividad y cultura. A todos nuestros amigos conductistas que no creen esto, pero lo viven. A todos los herederos pero no por ello menos pioneros, con los que hemos estado y conversado, a todos los que con atención han escuchado nuestras ideas, nuestros amigos y maestros de nuestra amada Universidad y quenda Facultad de Psicología.

Sabina y Arturo

De Arturo para Sabina

Sabina: con quien descubrí el amor, con quien volví a la esperanza, con quien recuperé el mundo.

Lo que tengo

Si me prometieras que esto
Es absolutamente temporal,
Entonces sufriría contigo
Y nos adentraríamos en la selva.

Pero dime, mi aliento diario:
¿no es esto un grito por la vida?
¿los albores de una revolución?
¿Deseo por abandonar un ser
Y evolucionar a otra forma?

Por el amor a la vida
Que cocinamos juntos,
Todos los días.

De Sabina para Arturo

**Qué decirte después de compartir la vida
si no repetirte una y otra vez que te amo.**

**Qué decirte después de que los ojos se encuentran una y otra vez,
cada tarde, cada mañana.**

**Qué decirte, sino lo que está ahí a diario,
la música, las palabras en las que hemos construido nuestras vidas.**

**Decirte que estaré aquí toda la vida, al pie, a la cabeza,
abrazandote todos los días.**

Maria y Sebastián:

**Las joyitas más preciosa de mi vida. Fantasías que olvidaron su origen y ahora ya no pueden
mas que vivir y ofrecerse como pedacitos de alegría**

De parte de Arturo

Papá: Mil días no bastarán para calmar el dolor, como tampoco, en mil días, se apagará mi cariño, ahora volcado hacia la vida. Por todo lo que me es y me fue imposible decirte, por la vida, por la alegría, por la sonrisa: por el saber vivir.

Mamá: Por tu amor infinito, por querer iluminar una vida con tu propia sangre, por tus enseñanzas sobre la lucha, por tu mano perpetuamente abierta, por tu oído. Aunque lo dudes, un roble, un ejemplo, un persona preciosa que no sabe rendirse por el luchar para vivir.

Mis dos fuentes.

Abuelo: Por la pasión, por los innumerables detalles, por la maravilla que hay en cada uno de los rincones.

Abuela: Por tanta suavidad, por haberme escuchado tan atentamente, por haberme dado oportunidad de palabra.

Luis: Por tu nobleza, por tu cariño, por tu ayuda, por todas las historias y tu enseñanza sobre cómo convertir cuchillos en suspiros

Gaby: Por tu ternura que todo lo da y que ignora sobre cualquier tipo de cobros. Por tu mano, tu corazón y tu rostro

Paco: Por tu afecto, por el lazo inquebrantable de una relación familiar que se volvió amistad, verdadera hermandad

Nora: Por tu alegría y el permanente color sobre cualquiera de los panoramas

A los cuatro por confirmar que no hay ausencia capaz de ahogar la felicidad

Jenny: Por tu sonrisa y alegría, por tu luz, por saber acompañar en los momentos más oscuros.

Ricardo: Por los innumerables episodios que siempre se convirtieron en suceso, por tu cuidado hacia mí

Miguel: Por mostrar la falta de gravedad, por conocer la esencia del juego y de la alegría desenfadada

A los tres por conocer mis mundos

A todos ustedes mis verdaderos hermanos

Chiquis: Por tu complicidad, fuga afectuosa de lo circundante, por tu protección cariñosa

Nora: Por tu escucha, por saber leer más allá del horizonte que ofrecen los libros

Javier: Por haber creído, por haberme tratado como hombre, por haberme confiado tanto

Pita: Por todas las bellas cosas que me has dicho, por el lugar que me has otorgado

Mis otros padres

Marcos: Porque sin música todo está muerto

Lorena: por la puerta a la filosofía

Rascon: Por la permanente disidencia

Marco Antonio: Por la vitalidad desmadrosa

Ivan: Por la afinidad en caminos tan independientes

A los papis

Por haber apoyado y estar apoyando mi proyecto académico
Por todo lo que aprendí y no aprendí de ustedes. Por entender que formar a un hijo no es
moldearlo de la costilla propia, sino explorar sus posibilidades, darle posibilidades, acompañarlo
en su vida. Por ser los papis y no solo unos papás

A la mami

Por estar aquí siempre, por amarme, por confirmar que no hay destino y la historia no tiene por
qué repetirse. Por ser hoy Maru Rosas antes que mamá. Tu independencia, proyección y fuerza
que aprendí desde siempre. Por tu voz y tu canto. Por haber sido de las mujeres que abrieron
espacios, yo disfruto hoy de ello gracias a tu trabajo

Al papi

Por que creo que hoy que estoy luchando por lo mismo que tu has luchado siempre, por ser
feliz antes que cualquier cosa, entiendo que el proyecto de vida propio esta por encima de
todas las cosas, está en todas las cosas. Creo saber hacia donde voy ahora, se que no voy
sola, que mi vida esta con los otros, todos los que me quieren, está con tigo

A Camila, porque el diálogo y habla es lo único que hay y queda, porque hay una nueva historia que construir, porque te quiero.

A mis guempas por ser los abuelos más maravillosos del mundo, mis abuelos. Guema, por tu ternura inmesurable, y amor sin condiciones. Guempa, por tu cercanía, palabra y escucha.

A la bisa, por todo lo que me enseñaste. A mi Tía Chela, por tus brazos arrulladores. Por lo importante que fueron y han sido siempre para mí y mi mamá.

A Danny, por haber crecido juntos y hermanados, por estar siempre interesado en lo que hago, pero sobre todo por las complicidades.

A Marcela, por haber caído del cielo a darme su hombro en el momento más difícil de estos últimos tiempos.

A Diana, Lucero, Ceci y Joel por sus sonrisas y, porqué no decirlo, ayudas con nuestras tareas.

A Angie, por su ternura y cariño.

A Ponquitia, la pequeña Saby.

A Mónica, la manposa que aparece en mis sueños.

A Alejandra. El corazón siempre escucha.

A Patsy y Humberto por su afecto, por todos los momentos y experiencias brindadas y compartidas, por ser mi segundo hogar. Patsy, por tu fuerza.

A Carolina por ser mi amiga antes que mi tía y por la búsqueda de la cercanía. A Lauro, por dar siempre lo mejor de sí a cada momento.

A Margarita, Dutch y Jennifer, tíos quendos, por la hermosa y afortunada coincidencia de que estén aquí ahora con mígo.

A Danny M, Nona, Vicky, Patricio, Tía Nora, Jaques, Mercedes y Antonio por su afecto e enriquecimiento de mi mundo con su palabra.

A Rosi Zaldivar por su enorme generosidad.

A Marco Antonio Mota y a Carlos Leal Leal por salvarme la vida.

A Sylvia por la gran oportunidad brindada,
por los años compartidos y experiencias,
por la guía y por tu proyecto.

A todos los miembros del LCC y al laboratorio mismo, por que gracias a su infraestructura
pudimos llevar a cabo este trabajo, a cada uno de ustedes por esos momentos y por escuchar
nuestras ideas siempre.

Agradecemos también a DGAPA: Proyecto IN300100 y al
CONACyT Proyecto 25339-H por las Beca Tesis

A nuestros sinodales por confiar, por su paciencia e interés:
Rigoberto León, Ignacio Ramos, Adrián Medina y Maru Martínez

A Rancho vergel: por la carencia de estructuras, la creatividad sin dirección una increíble
oportunidad de vivir el mundo de otra manera.

A todos mis otros maestros y escuelas que no han dejado de hacer que me replantee mi mundo
y vida: Ana, Paty, Águeda de montessori. A Lolita y Héctor de CEMAC. A Ramona, Víctor C.,
Juan Antonio, Aurora del Colegio Madrid A Juan Carlos Muñoz Bojalil, Rigoberto León, Víctor
Uriarte, Roxana Pastor, Luis Gadea, Mirna Valle, Lucy Reidl, Jossette Benavides, Gustavo
Bachá, Julio Espinoza, Agustín, Javier y Vivian, Francis, Lucy Juárez, Man todos ellos de la
Facultad de Psicología. A Horneffer de la Facultad de Filosofía. A todos nuestros maestros del
diplomado de la Cuestión Religiosa y curso de Introducción al Análisis Político, el diplomado de
Hermenéutica, y de Lacan, a nuestros maestros de música A todos ellos por haber sido
siempre tan sugestivos y por su compromiso con la docencia

A nuestros amigos
Mónica por su sincacidad que enseña más sobre el alma que cualquier Tertulia
Vicente por habernos topado contigo y tejido una Historia juntos
A Cecilia por portar en alto el nombre de la musa de todas las músicas
A Ma. José y Zenón por ser nuestra pareja amiga, inspiración y contagio
A Alejandro y Enka por ser buenos amigos

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	----------

CAPÍTULO I

APORTACIONES DE LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE A LA DISCUSIÓN SOBRE EL LENGUAJE Y EL SIGNIFICADO	5
--	----------

La tradición Hamann-Herder-Humboldt, los antecedentes de la hermenéutica	6
---	----------

Hamann

Herder

Humboldt

 Perspectiva cognitivo semántica

 Holismo del significado

 Preeminencia del significado sobre la referencia

 Perspectiva comunicativo pragmática

La hermenéutica contemporánea, Heidegger vs. Habermas	16
--	-----------

Heidegger y la apertura lingüística del mundo

Habermas y la acción comunicativa

 Crítica al holismo del significado y a la preeminencia del significado sobre la referencia

El significado y la teoría de la referencia directa	29
--	-----------

 Putnam y el realismo natural

CAPÍTULO II

ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA PSICOLOGÍA	34
---	-----------

El panorama de la psicología en los años de Vygotsky: perspectivas, problemáticas, paradigmas	34
--	-----------

Los principios de Vygotsky y su método para cambiar la psicología	36
--	-----------

Las aportaciones fundamentales de Vygotsky: cuerpo de la teoría y resultados experimentales	38
--	-----------

Conceptos básicos de la teoría	40
---	-----------

 Instrumentos Mediadores

 Procesos de Internalización

 Ley de la Doble Formación

 Zona de desarrollo próximo y Andamiaje

 Instrucción

 Autorregulación

 Funciones Psicológicas Superiores

Posturas críticas del enfoque Sociocultural	45
--	-----------

 Aspectos fuertes y débiles

 Los herederos del enfoque sociocultural

 Rogoff y el aprendizaje del pensamiento

 Bruner: conceptos y estrategias

 Cole y la psicología cultural

Microgénesis y apropiación de procesos psico-socio-culturales	53
--	-----------

 Microgénesis de los procesos psicológicos: una visión sociocultural

 La apropiación participativa: una visión sociocultural integrada

 La internalización de las funciones psicológicas superiores

 Aproximaciones al término apropiación

Leontiev, la diferencia entre internalización y apropiación
 Bajtin y la apropiación en el acto dialógico
 Cole y la apropiación como medio para el cambio cognitivo
 Rogoff y la apropiación participativa
 Apropiación participativa como un proceso microgenético

CAPÍTULO III EL HABLA EXPLORATORIA, UNA FORMA DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL ... 69

La construcción social del significado	70
Harré y Gillet la mente discursiva	
Bruner y los actos de significado	
Shotter y el dialogismo	
Mercer y la construcción de conocimientos	
La interacción colaborativa entre pares: El Habla Exploratoria	80
Propuestas educativas socioculturales para la promoción del Habla Exploratoria	85
Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento	
Laberinto de Colaboracion y Solución de Problemas	

CAPÍTULO IV MÉTODO

Objetivo	90
Participantes	91
Conformación y elección de los casos	
Escenario	93
Instrumentos, materiales y herramientas socioculturales	93
Procedimiento	94
Tipo de estudio y diseño	
Variables	
Obtención de datos	
Fase1 Diagnostico	
Fase2 Intervencion	
Laberinto de Colaboracion y Solución de Problemas	
Objetivo general	
Estrategia general	
Análisis de datos	
Fase1 Diagnostico	
Fase2 Intervencion	
Sistema de Ejes, Categorias y Criterios para el análisis de la Microgénesis del Habla Exploratoria	

CAPÍTULO V RESULTADOS

Resultados de la triada α	109
Resultados de la triada δ	128

CAPÍTULO VI	
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	146
Discusión de resultados de la triada α	147
Análisis axial de la triada α	
Orientación general a la colaboración entre pares	
Rol del facilitador	
Orientación general hacia el Habla Exploratoria (HE)	
Reglas básicas del Habla Exploratoria	
Tomar turnos al hablar	
Expresar y compartir opiniones	
Escuchar las opiniones de los demás	
Argumentar y justificar las opiniones	
Pedir opiniones y justificaciones a los demás	
Tomar una decisión	
Análisis trans-axial de la triada α	
La apropiación progresiva	
La inflexión en la sesión 5	
Discusión de resultados de la triada δ	161
Análisis axial de la triada δ	
Orientación general a la colaboración entre pares	
Rol del facilitador	
Orientación general hacia el Habla Exploratoria (HE)	
Reglas básicas del Habla Exploratoria	
Tomar turnos al hablar	
Expresar y compartir opiniones	
Escuchar las opiniones de los demás	
Argumentar y justificar las opiniones	
Pedir opiniones y justificaciones a los demás	
Tomar una decisión	
Análisis trans-axial de la triada δ	
La apropiación progresiva	
La inflexión en la sesión 4	
Conclusiones	174
Diferencias entre las triadas	
Sobre el estudio en general	
El lugar que ocupa el presente trabajo	
Sugerencias	182
Visión crítica del estudio	
Sugerencias al programa	
REFERENCIAS	185
ANEXOS	191
Anexo 1: Criterios para transcripciones y Criterios de análisis matriz por matriz de Habla Exploratoria	
Anexo 2: Ejemplos de juegos y software educativo utilizado en el Laberinto de solución de problemas	
Anexo 3: Tarjetas Guía de Colaboración	
Anexo 4: Tarjetas Guía de Solución de Problemas	
Anexo 5: Maqueta planos y dibujos	
Anexo 6: Notas etnográficas de la 1er sesión de las triadas α y δ	

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se desprende del programa de investigación "Creando Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento" (CACSC) del Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) de la Facultad de Psicología de la UNAM, dirigido por la Dra. Sylvia Rojas-Drummond. Este programa estudia el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas en educandos de primaria, el cual es abordado a dos niveles: a través de investigación básica y a través de investigación aplicada. Ambos tipos de investigación se realizan dentro del marco de la interacción y el discurso, buscando, por un lado, esclarecer la naturaleza de los procesos de desarrollo y por el otro, proponer innovaciones educativas encaminadas a promoverlo.

El programa CACSC se alimenta teóricamente de los enfoques socioculturalistas de la psicología y de otras disciplinas como la comunicación, la antropología, la filosofía del lenguaje y la lingüística, es por eso que los trabajos emanados de este, buscan tener un carácter multidisciplinario. A nivel metodológico, el programa se inspira en el modelo educativo llamado "Quinta Dimensión" propuesto por Michael Cole en 1991, por ser este un ambiente útil para la investigación de procesos de naturaleza cultural que atañen a la formación de la mente, desde un nivel micro hasta uno macro genético.

En el año de 2001, el programa llevó a cabo en una escuela primaria, el trabajo específico para el área de "Colaboración y Solución de Problemas", el cual buscó la promoción de estrategias comunicativas y argumentativas, con el fin de tener impacto en la apropiación del Habla Exploratoria. Este tipo de habla, como se ha probado en otras investigaciones, promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas específicas encaminadas a la construcción social de conocimientos compartidos. El trabajo desarrollado en la presente Tesis se desprende

directamente de esta intervencion, el cual, aunque presenta aportaciones interesantes para la teoria sociocultural, adquiere cabal sentido dentro de todo el trabajo realizado en el LCC. En este caso, se investigo la microgenesis del Habla Exploratoria por medio de un esquema de estudio de casos. Dichos casos fueron dos triadas elegidas de entre otras más, que se encontraban tomando el entrenamiento del área de Colaboración y Solución de Problemas.

A partir de este trabajo se analiza desde diversos puntos de vista (teoria de la actividad, filosofia del lenguaje, teoria sociocultural) un problema que concierne a la reflexion contemporanea de la cultura, la mente, a saber, como los niños, a través de los procesos educativos, se juegan los significados en la construccion reciproca de ambas. Inclusive se puede decir que esta problemática solo puede ser abordada desde una perspectiva del significado, pues es aquello que los niños implican al hablar y negocian en las conversaciones. Hemos decidido hablar de significado y no de conocimiento, pues el ultimo es solo un caso del primero. Pero además, con esta terminologia, evitamos ciertas connotaciones positivas y tradicionales que la palabra conocimiento implica.

El significado integra todos los elementos de este trabajo pues, es el concepto que permite ligar dinamicamente a la cultura y a la mente, haciendo visible el proceso en eventos sociales concretos. Por significado, tomamos no el sentido semiótico, como aquello a lo cual una palabra remite, sino el sentido más profundamente cultural. Este sentido de significado tiene que ver con las practicas sociales donde el hombre se inserta: sus formas de experimentar la realidad. Significado quiere decir, sobre todo, significativo, que tiene sentido, que es inteligible. El significado es posible gracias a un código linguístico compartido sociocultural e historicamente conformado. Pero este código no señala un sistema formal, ni una estructura fundamental, sino un sistema donde se desenvuelve la vida de una comunidad. Sentado lo anterior, señalamos que según nuestra concepción, cultura y lenguaje deben ser dos elementos profundamente intrínsecos, al grado de que uno no puede existir sin el otro, mas que no se pueden asimilar el uno al otro. Una cultura se renueva y se recrea constantemente a través de su lenguaje puesto en acto, generando así, una forma dinámica. Por esto es que el lenguaje cumple, al mismo tiempo, las funciones de apertura o posibilidad de vivir un mundo, así como el límite este, una cualidad de herramienta transformadora en tanto modificadora de la mediación, espacio de despliegue del significado y código cambiante. Visto desde este punto de vista, el lenguaje no es afectado por nada que no sea el lenguaje mismo aunque el mismo, sea capaz de referir cosas externas a este.

La mente se comprende como aquella unidad contingente de la cultura que soporta la subjetividad y la individualidad, pero que se debe y pertenece al lenguaje y a la cultura. La mente siempre se forma de manera colectiva, pero para ser concebida como mente, debe de conservar un carácter de individualidad. Caso contrario, hablaríamos solo de procesos sociales. El interés de la mente reside en que hace único el lugar desde donde se piensa y habla, pero siempre en medio y con las palabras de los otros. La mente estaría, de modo un poco más justo, en el camino de un agente socialmente constituido, pero no subsumible dentro de dicha comunalidad. En este sentido, varios autores (Cole, Bruner, Mercer) han señalado que la escuela, en tanto ámbito fundamental de la socialización (al lado del hogar) es uno de los escenarios a través de los cuales los niños se apropian de la cultura de una manera creativa. Es vía la educación que los niños socializan las formas culturales que después estructurarán su pensamiento, aunque se entiende que dichas formas serán reconstruidas y no solo interiorizadas. No es que la escuela tenga un privilegio sobre la casa, pues bien es cierto que los niños se apropian de lo social en todos los escenarios que involucren interacción, sino que ella tiene ciertas características de mayor libertad que permiten cambiar elementos, flexibilizar las reglas e introducir y retirar artefactos. Michael Cole, por ejemplo, basa la efectividad de su propuesta educativa en la flexibilidad del sistema, logrando crear una cultura aparte de aquella propia donde crecen los niños. A partir de esto, se puede crear una microcultura diferente que tenga impacto sobre la gran cultura. Se puede ver que la concepción de la educación en la

teoría sociocultural permite gran flexibilidad, como esta posibilidad de generar una subcultura capaz de transformar su cultura. Por esta razón, pensamos que el marco social no es una estructura fija que abraza de antemano todas las posibilidades en subgrupos o individuos.

La intervención estuvo centrada en el desarrollo de lo que se llama Habla Exploratoria para la promoción de habilidades cognitivas y verbales. Ella es definida (Mercer y Wegenf) como un tipo de habla tal que pone la construcción del conocimiento por encima de la defensa de las identidades, tanto de grupo como individuales. Su importancia reside en que funciona como un elemento que modifica permanente a la cultura en tanto que implica la negociación permanente de significados. Los facilitadores, se encargaron de promover este tipo de habla al intervenir en la dinámica de los niños, a manera de andamiaje, de tal modo que durante el proceso cada vez fuese menos necesaria su intervención. El estilo de interacción que resulta de estas intervenciones es algo particular del grupo de niños involucrados y no idéntica a como el facilitador intento crearla socialmente. Es decir, la forma en que los niños se condujeron entre ellos, no dependió de la dirección dada por el facilitador, sino algo creativo y único que supone el encuentro.

Con todo esto, habiendo explicado que la cultura, el lenguaje y el significado se desplazan constantemente, el Habla Exploratoria resulta una herramienta dinámica que permite una construcción mucho más democrática y consensuada. Al decir que dicho tipo de habla intenta trascender las identidades grupales e individuales, se trata de crear ciertas condiciones de discurso donde haya igualdad de oportunidad y ausencia de toda coacción.

A pesar de que la construcción social de conocimientos, prácticas y formas de razonar se da todos los días y con gran efectividad en el transcurrir cotidiano (pues es la forma en que se reproduce la cultura) esta construcción no se da de con igualdad de oportunidades para todos los que participan de ella. En este sentido el Habla Exploratoria es una forma colaborativa de construcción del conocimiento. El interés por observar la construcción social de conocimientos y significados, tiene el enfoque particular mencionado arriba: es el medio por el cual un niño que ingresa a un mundo, se va apropiando de este para ser un miembro competente, pero también disruptivo, en tanto que no lo reproduce de modo idéntico.

Hasta ahora, respecto al Habla Exploratoria, no se han hecho investigaciones sobre su desarrollo, los elementos que la facilitan o dificultan y como ocurre ello dentro del contexto educativo. Las investigaciones en materia de tipos de habla han mostrado hasta el momento que esta es una habilidad que puede ser enseñada a los niños en edad escolar y que hay programas educativos altamente efectivos encaminados a su promoción sin embargo, hasta antes de esta investigación no se había abordado al Habla Exploratoria en su dimensión procesual o microgenética.

El presente trabajo permitió dar seguimiento a dos casos que estuvieron dentro del entrenamiento en "Colaboración y Solución de Problemas" para la promoción del Habla Exploratoria, y que partieron de dos estilos de habla no colaborativos. Esta observación minuciosa permitió establecer muchas relaciones importantes, hasta ahora poco claras, entre estilos sociales y tipos de habla o entre la importancia de la orientación a la colaboración para la exposición de argumentos etc. Este punto es particularmente importante pues estaría asegurando que cierto tipo de mundo de conocimiento es afectado por las relaciones que se mantienen en la comunidad como lo son la escucha de ideas diferentes, la tolerancia a la disidencia, la construcción conjunta de ideas etc.

Este trabajo muestra gran relevancia social pues su corazón mismo busca incidir sobre la posibilidad de una construcción social del conocimiento con una participación equitativa de sus miembros. Este tipo de participación tendría dos implicaciones, una a nivel individual y otra a nivel comunitario. A nivel individual las habilidades cognitivas y los conocimientos son apropiados con mayor calidad y profundidad permitiendo mayor vinculación entre ellos y una actividad reflexiva y crítica, lo cual se deriva del supuesto de la ley de doble formación vygotskyano. A nivel comunitario se obtienen beneficios como los señalados por autores como

Shotter en materia de democracia Son los principios de equidad, participación, discusión y crítica, los pilares que sostienen todo sistema democrático y libre, los cuales son la definición misa del Habla Exploratoria, un sistema para construir las ideas y negociar los significados más allá de las identidades individuales y de grupo en un compromiso común por resolver problemas y tomar decisiones

La organización del trabajo

En el primer capítulo se describen los antecedentes filosóficos que guían toda la investigación y la comprensión que se tiene del lenguaje y otros conceptos afines como lo son la comprensión, el habla, el diálogo, la intersubjetividad, etc. La principal rama que nutre y orienta este trabajo es la hermenéutica filosófica (en especial la de Habermas) y el realismo natural (principalmente el de Donnellan y Putnam) y algunas otras reflexiones alrededor de ésta, que tienen como eje fundamental al lenguaje como la única instancia de comprensión, residencia de la verdad y expresión del ser. De esta manera se exponen, en primer lugar, los orígenes de esta tradición o las raíces del llamado giro lingüístico, no con la intención de hacer un examen filológico exhaustivo sino para exponer el centro teórico mantenido en términos generales por la perspectiva contemporánea. En segundo lugar, se explican brevemente los postulados de la hermenéutica contemporánea y las críticas que esta ha recibido, abriendo una posibilidad que mantenga las virtudes del giro lingüístico pero mantenga abiertas las posibilidades de una referencia directa.

En el segundo capítulo se aborda el enfoque sociocultural de la psicología, marco teórico en el cual se inserta la presente investigación. En primera instancia son desarrollados los fundamentos de este enfoque así como las posturas críticas ante dicho enfoque, las cuales enriquecen la teoría original de Vygotsky. En esta sección son abordados autores como Rogoff, Bruner y Cole. En segundo término se abordan diferentes perspectivas en torno a la microgénesis y la apropiación de los procesos psico-socio-culturales, esto se hace desde autores como Leontiev, Bakhtin, Cole y Rogoff.

En el tercer capítulo, se enfoca al Habla Exploratoria como una forma de construcción social. En este capítulo se habla por un lado de la construcción social del significado desde el punto de vista de autores como Harre, Gillet, Bruner, Shotter y Mercer. Posteriormente se presentará el panorama general de las investigaciones que han dado lugar al planteamiento del Habla Exploratoria, así como aquellas que han aportado evidencia empírica sobre métodos efectivos para su promoción. Por otro lado se describen las propuestas educativas de corte sociocultural para la promoción del Habla Exploratoria dentro de la cual se incluye la innovación educativa "Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento".

En el capítulo cuarto se describe el método por medio del cual se abordó la problemática de la microgénesis del Habla Exploratoria, así como el programa de intervención en el cual participaron las triadas a las cuales se les dio seguimiento. En este capítulo se describe el Sistema de Ejes categoría y criterios bajo el cual se analizaron los resultados, los cuales se encuentran en el capítulo quinto. Finalmente en el capítulo sexto se discuten los resultados, se dan las conclusiones del trabajo y sugerencias con un ojo crítico a la presente investigación, y con miras a la práctica educativa.

Esperamos que esta Tesis sea capaz de establecer exitosamente puentes novedosos entre ámbitos teóricos que usualmente no se suelen relacionar con el fin de enriquecer la disciplina y de cumplir con las expectativas de interdisciplinariedad que demanda la investigación contemporánea. Con esto, no solo buscamos aportaciones teóricas sino un esquema bien fundamentado que permita orientar la investigación empírica. Pero todo eso será esclarecido con las críticas y las aportaciones a los lectores de este trabajo.

CAPÍTULO I

PRINCIPALES APORTACIONES DE LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE A LA DISCUSIÓN SOBRE EL LENGUAJE Y EL SIGNIFICADO

En esta sección se describen los antecedentes filosóficos que guían toda la investigación y la comprensión que se tiene del lenguaje y otros conceptos afines como lo son la comprensión, el habla, el diálogo, la intersubjetividad, entre otros. La principal rama que nutre y orienta este trabajo es la hermenéutica filosófica y algunas otras reflexiones alrededor de esta, que tienen como eje fundamental al lenguaje como la única instancia de comprensión, residencia de la verdad y expresión del ser. De esta manera expondremos, en primer lugar, los orígenes de esta tradición o las raíces del llamado giro lingüístico, no con la intención de hacer un examen filológico exhaustivo sino para exponer el centro teórico mantenido en términos generales por la perspectiva contemporánea. En segundo lugar, se explicarán brevemente los postulados de la hermenéutica contemporánea y las críticas que esta ha recibido.

El primero tiene el interés de presentar el más claro relativismo lingüístico, centrado en la defensa de las formas de vida y su propia autonomía. El otro, resalta por su inusitado interés de rescatar a la razón de las cenizas y proponer un nuevo lugar para ella desde el lenguaje. La estructura de este texto se basa, en gran medida en el texto de Cristina Lafont "La Razón como Lenguaje" (1993), pues es un trabajo excepcional en cuanto al enfrentamiento de las nociones de lenguaje como herramienta y como apertura del mundo, centrales en el planteamiento de esta tesis.

LA TRADICIÓN HAMMAN-HERDER-HUMBOLDT, LOS ANTECEDENTES DE LA HERMENÉUTICA

El llamado giro lingüístico parte, por un lado, de la homologación de los términos razón y lenguaje, y por el otro, la reducción del lenguaje a su función de apertura del mundo o lo que llama Cristina Lafont, hipostatación¹ del lenguaje y preeminencia del significado sobre la referencia, lo cual será explicado más adelante

Esta tradición comienza, aunque va mucho más allá, con el rescate de la riqueza de significaciones originarias de la palabra griega *logos*, atribuida comúnmente a razón, ciencia o conocimiento y utilizada como el antecedente griego del *principio de razón*, vía única para el conocimiento del mundo. Este equívoco es identificado por la mala traducción latina que sustituye el *logos* griego por el concepto latino *ratio*². La línea que seguirán Hamann, Herder y Humboldt y más específicamente la recepción de esta en autores de la hermenéutica contemporánea, supeditará la dimensión cognitiva del lenguaje a la semántica, volviendo así al lenguaje condición de posibilidad de toda existencia y decir dentro de esta. Para empezar a aclarar la riqueza de la discusión aquí se muestra una tabla de varias de las significaciones que se han rastreado en este término griego

Tabla 1.1

Significaciones del término griego *logos* según Crane, 2001

logos *logos*, *ho*, [legó3] (A) *the word or that by which the inward thought is expressed*, Lat. *oratio*; and, (B) *the inward thought itself*, Lat. *ratio*

A. Lat. *vox*, *oratio*, that which is said or spoken

- I. a word, pl words, i e language, talk, Hom., etc.; *logou heneka*, Lat *dicis causa*, merely for *talking's sake*, Plat., *logô* in word, in pretence, opp. to *ergô* (in deed, in reality), Hdt., attic
- II. a word, saying, statement, Thuc., an oracle, Pind., Plat.:— a saying, maxim, proverb, Pind., Aesch.
 2. an assertion, promise, Soph.
 3. a resolution, *κοινόν* I by common consent, Hdt.
 4. a condition, *ἐπι λογόν τοῖοδε* id=Hdt.
 5. a command, Aesch.
- III. speech, discourse, conversation, eis *logous elthein*, *sunelthein*, *aphikesthai tri* Hdt., attic, *logou meizon*, *kreisson* beyond expression, Hdt., Thuc.; *logou axon* worth mention, Hdt.
 2. *night of speech*, power to speak, *logon aiteisthai* Thuc., *didona* Xen.
 3. talk about one, report, repute, Lat *fama*, *logos*, Hdt., attic, *logos esti*, *logos echei*, *katechei*, *pheretai*, c. acc et inf., so *the story goes*, Lat *fama fert*, Hdt., attic

¹ *Hypóstasis* (gr hypostasis) Fil. El ser o la sustancia de la cual los fenómenos son una manifestación. (Pequeño Larousse ilustrado 1994) *Hipostático*. (del gr 'upostático,) adj; Teol. (dícese comúnmente de la unión de la naturaleza humana con el verbo divino en una sola persona. (Diccionario de la real academia española)

² *ratio* cuenta, numerando, sumar, cálculo, computar. (Crane, 2001)*

4. speech, language, Plat.

IV. a saying, tale, story, opp on the one hand to mere fable (muthos), on the other, to regular history (hístora), Hdt., Thuc., etc.; then, a fictitious story, fable, like those of Aesop, Hdt., Plat.

2. a narrative, and in pl hístones, history, Hdt. in sg. one part of such a work, id=Hdt. V. generally, prose-writng, prose, Xen., etc.

V. a speech, oration, Oratt.

VI. like rhêma, the thing spoken of, the subject or matter of the logos, Hdt., attic

VIII. that which is stated, a proposition, position, principle, Plat.; also = hónsmos, a definition, id=Plat.

B. Lat. ratio, thought, reason, ouk echei logon admits not of reason, Soph.; orthos I. Plat.; hós echei logon, hós eoiken, Dem. -- kata logon agreeably to reason, Plat.; meta logou id=Plat.

2. an opinion, expectation, Hdt.

3. a reason, ground, plea, Soph., etc., ek tínos logou, on what ground? Aesch.; ex oudenos I. Soph., etc.

4. ho logos haireei, c acc et inf, it stands to reason that, Lat. ratio evincit, Hdt.

II. account, consideration, esteem, regard, logon brotón ouk eschen oudena Aesch.; Mardoniou logos oudeis gignetai Hdt.; logou oudenos genesithai: to be of no account, id=Hdt.; logou poieisthai tina or ti, to make account of a person or thing, id=Hdt.; --so, en oudeni logói poieisthai id=Hdt.; -- en andros logói einaí to be reckoned as a man, id=Hdt.

2. an account, logon didonai tínos to give an account of a thing, id=Hdt., attic; so, logon parechein Plat.; I. lambanein para tínos Dem.; I. apaitein id=Dem.; hupechein Plat., Dem., etc.; engraphen Dem., etc.; apopherein Aeschin.; cf. logistês

III. due relation, proportion, analogy, kata logon tínos or tini Hdt., attic

C. Ho LOGOS, the Logos or Word, comprising both senses of Thought and Word, NTest

Como se puede ver en la tabla, al igual que referencias relacionadas con pensamiento o razón (B), abundan aquellas relacionadas con el lenguaje (A), como lo son: palabra, habla discurso o conversación. En la primera significación, logos resulta ser palabra en su más amplio sentido, incluyendo desde la narración hasta ordenes y promesas, esta subyace la noción del decir, del hablar, del conversar. En la tradición descrita, el lenguaje es entendido ante todo como el conversar que acontece en las comunidades. Heidegger mismo señala en Ser y Tiempo, al igual que en De Camino al Habla que el hombre es un ser que habla, utilizando el término sprach, die sprache. Gadamer mismo entiende que el círculo hermenéutico sólo puede aparecer durante la conversación, aunque dando ya, siempre por sentado, un lenguaje como acuerdo previo. Sin embargo, existe una diferencia importante entre Hamann, Herder y Humboldt y sus lectores contemporáneos, la cual consiste en que en los primeros, el lenguaje aparece indisoluble al pensar, mientras que en los segundos, el pensamiento queda relegado a un mero efecto del lenguaje. Para Heidegger, por ejemplo, "El habla, habla" (Heidegger, 1990). Pero esta discusión tendrá más sentido después de haber revisado muy brevemente esta tradición alemana, por lo cual revisaremos las ideas principales de Hamann, Herder y Humboldt respecto al lenguaje.

Las aportaciones más trascendentes de este autor están en estricta relación con la teoría kantiana defendida en la Crítica de la Razón Pura

Para Kant, el entendimiento estaba en una esfera no tocada, en absoluto por el lenguaje. Tiempo y espacio eran las categorías trascendentales capaces de organizar los fenómenos dados a la experiencia y, para ello, el lenguaje solo cumplía el papel de comunicación de los hallazgos, no existiendo duda alguna sobre la objetividad de los hechos. Para Hamann, sin embargo, el reconocimiento de que la razón es lenguaje, lógos, implica que esta "... [no] puede pensarse como "alinguística"; ésta tiene que ser ya en sí misma razón lingüística, y Hamann y Herder reprochan a Kant que se aferre a una razón "pura", independiente del lenguaje." (Schädelbach, cit. En Lafont, 1993, pág. 24-5)

Entonces, si la razón es lógos, por tanto su único órgano es el lenguaje, el cual es siempre histórico y contextualizado, afirmación que va en dirección opuesta a Kant, quien busca una razón pura, que garantice la verdad, libre de toda contingencia e historicidad. Pero puesto en palabras del mismo Hamann, esta critica a Kant y a la tradición a la que pertenece, se puede condensar en tres puntos: "La primera purificación de la filosofía consiste en el intento -en parte malentendido en parte fracasado- de independizar la razón de toda tradición y creencia. La segunda es más trascendente y conduce a nada menos que a la independencia de la experiencia y su inducción cotidiana () El tercer punto -tan excesivo como empinco- afecta al lenguaje, el único primer y último órgano de la razón, sin otra acreditación que la tradición y el uso." (Hamann, cit. En Lafont 1993, pág. 25)

El segundo punto en la crítica de Hamann, la relacionada con la independencia de la experiencia, tiene que ver con dos cualidades que aseguraban en Kant, por un lado, la objetividad del mundo via los sentidos, y por el otro, la intelección, pero que sin embargo, no podían resolverse, ellos son la capacidad estética y lógica. Para este último, debía darse un encuentro o una afección de la cosa en sí -inalcanzable- y el entendimiento, punto flaco e insalvable de la teoría. Hamann logra unir ambas cualidades insostenibles por separado, en una sola, es decir, en el lenguaje. "Las palabras son tanto intuiciones puras y empíricas, como conceptos puros y empíricos empíricas, porque por medio de ellas se produce la afección de la vista y el oído, puras, en tanto que su significado no viene determinado por nada perteneciente a esa afección" (Hamann cit. En Lafont 1993, pág. 26)

Finalmente, utilizando también la terminología kantiana, Hamann encuentra en el lenguaje una entidad que es al mismo tiempo a priori como a posteriori. Es a priori en tanto que el lenguaje está siempre ya ahí, antecedendo a cualquier acción, de un modo arbitrario, y a posteriori debido a que se vuelve necesario e imprescindible. Para Hamann, el problema del dualismo entre sujeto-objeto y sus soluciones tanto empíricas como racionalistas, o la kantiana misma, son superadas, pues este dualismo ha quedado eliminado. "Todo aquello que el hombre escuchaba en los inicios, veía con sus ojos, contemplaba y tocaba con sus manos, era una palabra viviente" (Inghien, 2000, pág. 136)* Con esto defiende que, incluso en el más originario de los escenarios humanos, el lenguaje estaba en el corazón del mundo, como su propia estructura. Aunque será Herder, quien con estos principios, desarrollara claramente la idea de que el lenguaje no puede ser engendrado de una condición prelingüística.

De todo esto, Hamann deriva algunas conclusiones sobre la cultura y el lenguaje, la primera de ellas es que "no existe ninguna estructura objetiva de la sociedad que pueda ser reflejada en un lenguaje lógico y universal, los lenguajes son "formas de vida" y las formas de vida están basadas en la experiencia, la cual no puede ser sometida a la crítica, pues no existe un punto exterior arquimedeo desde el cual pueda ser examinada" y finalmente, "un lenguaje no puede

* Las citas que tiene este símbolo refieren a textos originales en idiomas extranjeros, los cuales para fines de citas textuales, fueron traducidos por los autores de la presente tesis.

ser conocido por operaciones lógicas, sino, únicamente, introduciéndose en el simbolismo de éste y sus usuarios." (Fitzgerald, 2001)*

HERDER

Herder, es un lector importante del trabajo de Hamann, y también una gran influencia para Humboldt, aunque también establece un diálogo muy importante con Hume, Kant y Condillac, en una línea muy similar a la de su predecesor

Gran parte de su obra gira en torno al lenguaje³, al pueblo⁴ y a la relación privilegiada que estos guardan. Incluso, adelantando un paso en la concepción de Hamann de que la razón es lenguaje, se da a la tarea de demostrar que " como lenguaje y razón eran uno, y que *razonar* implicaba *ser humano*, entonces *hablar, pensar y ser humano* deberían de ser todas una y la misma actividad" (Inghilen, 2000, pág. 138)* Sentado este carácter ontológico del habla, el siguiente paso de Herder es explicar la vanidad de formas humanas, dándoles su propia autonomía y a la vez haciéndolas partícipes de la gran historia de la humanidad

Durante la época en que Herder vive la discusión sobre la función y el origen del lenguaje se vuelve un tema esencialmente controvertido. En cuanto a la función, tanto el racionalismo como el empirismo radicales suponían una mente estática que no era modificable por la experiencia, ello debido a que no consideraban nunca al lenguaje y por ello, experiencia y razón aparecían como dos eventos irreconciliables, para el acto del conocimiento, no existía una entidad que unificara a sujeto y a objeto, cayendo en la irremediable adjudicación hacia alguno de los dos polos. La propuesta de Condillac intenta incorporar el lenguaje al conocimiento, cuyo único maternal son las sensaciones. De esta manera, las sensaciones fungían como el punto de partida para explicar toda la mente humana, sin embargo, no era hasta que ella inventaba un lenguaje externo, que se podían alcanzar claridad y distinción

Con esto, la función del lenguaje consiste en representar las ideas anteriores (o exteriores) a este. En cuanto al origen, Condillac propone que el lenguaje pudo haber comenzado con sonidos animales, solo para nombrar lo que ya se había constituido en la experiencia

Es a partir de aquí que Herder se inserta en la discusión, con críticas a las nociones representacionales del lenguaje y que intentan explicar un origen absoluto, para proponer la suya propia, y fundar una nueva episteme. La de " *la existencia humana* [que] se caracteriza por un lenguaje que no presupone una mente preexistente. Por el contrario la mente se vuelve ahora dependiente de la existencia histórica del lenguaje" (Gundersen, 2001)*

En cuanto al origen del Lenguaje, Condillac intentó demostrarlo a través de las emociones, las cuales también son consideradas sensaciones. Ante ello, Herder pensó que " no es la organización de la boca la que crea el lenguaje. El punto aquí es que no es un grito emocional ni tampoco una máquina que respira, sino una mente reflexiva la que inventó el lenguaje. " (Herder, 1986)*

En el ensayo de Herder sobre el origen del lenguaje, hay un intento por mostrar una posibilidad del origen del lenguaje, pero siempre se pone en duda la relevancia de la pregunta, pues según Inghillen, si pensar, hablar y ser humano implicaban la misma cosa, el lenguaje, por lo tanto, no tuvo un origen distintivo (Inghilen, 2000)*

A partir de aquí se puede observar el origen de una idea compartida por todas las teorías contemporáneas acerca del lenguaje en donde, debido a que, este, precede al pensamiento y a

³ Cuando decimos lenguaje, en alemán el término es *Sprache*, traducido al inglés como *Speech*. En alemán, el término alude no solo al lenguaje como entidad superior donde se imprime la mente de un pueblo, sino como el acto mismo de hablar.

⁴ Del término alemán *Volk*.

la experiencia, no es posible encontrar un origen o grado cero anterior, pues para ello sería necesario o una mente previa que tuviera la capacidad de pensar sin necesidad del lenguaje, el cual lo habría inventado como herramienta, o un mundo trascendental, donde la relación objeto-sujeto no mediada, permitiera la nominación de hechos y cosas

Herder, acepta que es un Dios el que provee al hombre con la capacidad de lenguaje, mas no con un lenguaje fijo y acabado, por el contrario es su creación una " mente humana capaz de formar y crear lenguaje por sus propios poderes" (Herder, cit En Inghilen, 2000, pag 138)* El lenguaje es necesariamente, una energía creativa, una fuerza hacia adelante, que al mismo tiempo conserva y crea Conserva pues es constituido históricamente y tiene sus fundamentos en la tradición, pero al mismo tiempo es móvil pues responde a lo actual a través de la creatividad y la reflexión

Son dos conceptos los que dan cuenta de la esencia creativa y móvil del lenguaje en Herder *Bessonenheit* y *Kraft* Por *Bessonenheit* Herder entendía "la posesión innata de una mente creativa y reflexiva percibida como un todo organico e interactivo", en tanto que *Kraft* significaba "la totalidad de las fuerzas humanas mentales interactuando, cuyo efecto constituía todo crecimiento y movimiento " y justamente como producto de ese movimiento, era que Lenguaje, Pensamiento y Sentido emergían al mismo tiempo (Inghilen, 2000, pag 139-40)* El lenguaje es, en Herder, reflexivo, pues es el encargado de recoger y transmitir las ideas y percepciones de un pueblo el cual es en todo momento actual

Dado que Herder consideraba a la mente como un todo, no como una suma de habilidades, y en inherente tensión, ello volvía al lenguaje dinámico, sin reposo El lenguaje es un despliegue que siempre esta siendo, y cuyos efectos solo se pueden ver en la extensión sincrónica del grupo y diacrónica de su historia Además, debido a que comprende al lenguaje como una actividad reflexiva, al mismo tiempo que constituida históricamente, hay una implicación de que el lenguaje siempre aparece siendo o actuando, jugando un papel en la vida, resolviendo cuestiones y transmitiendo la estructura de la sociedad Al igual que Hamann, Herder sintetiza en el lenguaje razón y experiencia, para volver al mundo y a la mente, evolución permanente

Con una noción de lenguaje como capacidad reflexiva, comunicativa, portadora de conocimientos y evolutiva, es natural deducir que los grupos humanos con diferentes características ambientales, deberían de desarrollar formas igualmente distintas El pluralismo es la evidencia mas clara de la libertad del lenguaje, y el argumento mas sólido a favor de la libertad de autodeterminación de cualquier grupo humano "Así las naciones cambian según el lugar, el tiempo y su carácter interno, cada una lleva dentro de si la medida de su perfección, incommensurable con otras (Herder, cit En Jahoda 1992 pag 94) Sin embargo, Herder no veía la diversidad como una derva que desembocaba en el relativismo lingüístico, sino como un grupo de elementos que en conjunto constituían la historia misma de la humanidad

Para poder hablar de una Humanidad, era preciso suscribir la idea de que todas las culturas tenía un mismo origen y que las variaciones eran conquistas culturales específicas, provenientes de la relación de los pueblos con el clima Esta noción de *clima*³ es entendida en sentido amplio comprendiendo "no solo el medio geográfico sino también el social y el político" (Jahoda 1992 pag 93) A Herder se le considera uno de los primeros filósofos en defender un relativismo cultural-lingüístico defendiendo las medidas internas que tiene cada grupo para defender su desarrollo pero al mismo tiempo, nunca abandono la idea de un gran cuadro de la humanidad Como mencionamos anteriormente el pluralismo de Herder no significa un camino cerrado a la comunicación Si bien es cierto que defiende la idea de que una cultura no puede comprender a otra mas que por un acto de empatía, siempre las entiende como abiertas dialogicas y con influencia mutua El concepto de *Volk* el cual hemos utilizado en español como pueblo (o comunidad cuando se indica), es la unidad cultural que integra a los hombres en una

* Del termino en alemán *Klima*

determinada *visión del mundo*⁶, los mantiene juntos y les otorga identidad a través del lenguaje, en donde "reside el dominio de su pensamiento entero, su tradición, historia, religión, y base de la vida, todo su corazón y su alma" (Herder, 1998)*

Herder influyó, por un lado, al desarrollo de la relatividad lingüística y a la noción del lenguaje como portador de la historia de una comunidad, forjada históricamente, base misma de su pensamiento. Pero según Mora Inghilern, es fundamental retomar del él, como en cierta medida lo haría Gadamer más adelante, la idea de que las tradiciones "Culturales y lingüísticas, no eran simplemente el reflejo de un conjunto fijo de prácticas y creencias acumuladas, ellas eran el resultado de un "diálogo vivo" permanente" (Inghilern, 2000, pág. 141)*

Por otro lado, aunque este es el apartado de filosofía, no se puede perder de vista que desde Herder, se prefiguran ya muchos de los temas esenciales en el trabajo de Vygotsky (Jahoda, 1992), en especial como se forja la mente a través del lenguaje. Es especialmente en la psicología donde el pensamiento como actividad dialógica se busca mantener, en tanto que en la filosofía, éste queda completamente subordinado al lenguaje en la dimensión que Lafont llama de preeminencia del significado sobre la referencia.

HUMBOLDT

Humboldt implica el siguiente paso en la constitución de la tradición sobre la cual se engrana la hermenéutica filosófica, volcándose de lleno a la cuestión del lenguaje. Sus planteamientos son mucho más sistemáticos que los de Hamann y en varios sentidos constituyen una radicalización, de éste, así como de Herder.

Su propuesta, en términos generales también ataca la concepción del lenguaje como herramienta para colocarlo en un lugar primario, constitutivo de todo comprender y como absolutamente necesario para el pensar, incidiendo de esa manera sobre la posibilidad de un mundo exterior fuera del lenguaje, el papel atribuido a la conciencia, a la subjetividad y a la razón.

Para él, el lenguaje, en tanto perspectiva del mundo, no es un sistema de signos utilizado para designar las cosas existentes con antenoridad y uniformes en toda forma de vida humana. "la diversidad de los lenguajes consiste en más que una mera diversidad de signos que las palabras y sus sintaxis al mismo tiempo conforman y determinan los conceptos y que considerados en su sistematicidad y su influencia en el conocimiento y la sensibilidad los distintos lenguajes son de hecho distintas perspectivas del mundo" (Humboldt cit. En Lafont 1993, pag. 32)

Al igual que sus antecesores, Humboldt hace una identificación entre pensar y hablar, y no solo ello, sino que incluso pone al lenguaje como condición de posibilidad de todo pensar. De este modo, la única acreditación que puede tener la razón es aquella que le permite el lenguaje, a saber, la tradición, la experiencia y el uso. Muy similar a las ideas de sus antecesores, Humboldt señala que "El lenguaje es el órgano que forma el pensamiento. El trabajo intelectual tan mental, tan interior y en cierta manera sin dejar rastro, resulta superficial y perceptible por los sentidos, por el sonido en el habla. Este y lenguaje son, por lo tanto, unidad inseparable el uno del otro" (Hilbert, 2001)*. Aquí queda ya muy claramente delineada la función primordial del lenguaje, que Lafont llama carácter de apertura del mundo. Es decir, que el lenguaje es la única vía de acceso que tenemos para el mundo que habitamos, la cual es perspectiva determinante en la filosofía hermenéutica de Heidegger, Gadamer y el mismo Habermas.

Pero para poder sostener tal argumento es forzoso incidir directamente sobre la relación que guardan los conceptos y la palabra. Cuando Humboldt ataca la posición de otros

* Del término en alemán *Weltanschauung*.

contemporáneos suyos que defienden la idea del lenguaje como herramienta, esta aseverando que las palabras no remiten a una entidad física abstracta o universal, sino a un concepto, pues sólo de esa manera ellas pueden constituir una perspectiva del mundo y no una simple variación de nombres de cosas. Tal es entonces la cualidad del signo, doblemente ideal por un lado la palabra y por el otro el concepto, ambos forjados en la historia de las comunidades y embebidos en el lenguaje. Esto no quiere decir que el volumen del diccionario de una cultura de cuenta de la riqueza de conceptos, pues según Jahoda, Humboldt "no pensaba que fuera justificable evaluar el conjunto de conceptos que posee un pueblo en una época dada por medio de su vocabulario" (Jahoda, 1992, pag. 167), pero si que palabra y concepto son indisolubles. Durante la época en que Humboldt desarrolló sus ideas, la palabra era atribuida típicamente al ámbito del lenguaje o del habla, en tanto que los conceptos pertenecían al espacio de la razón y el entendimiento, pero esto sucedía con una dirección: las primeras estaban para designar a las segundas. Una síntesis ya formulada de manera intuitiva por Hamann y por Herder entre razón y experiencia, es explicitada aquí por Humboldt en la palabra, donde deja de ser un signo en el sentido de ser la representación de algo previo para volverse algo más fundamental, el concepto "adquiere su completud sólo mediante la palabra y ambos no pueden ser separados. Desconocer este hecho y considerar a las palabras como meros signos es el error principal que destroza toda ciencia del lenguaje" (Humboldt, cit. En Lafont 1993, pag. 34-5).

Según Cristina Lafont la aportación de Humboldt puede verse desde dos perspectivas: una cognitivo-semántica y otra cognitivo-pragmática. La primera recoge la idea de que el lenguaje es el responsable de la apertura del mundo a través de:

- a) el holismo del significado y
- b) la preeminencia del significado sobre la referencia. La segunda desarrolla una concepción de lenguaje como praxis y como el responsable de asegurar la intersubjetividad, condición de posibilidad de todo entendimiento.

Perspectiva cognitivo semántica

Para responder a la característica del lenguaje como responsable de apertura del mundo, Humboldt (2001) explica la manera en que se deben de relacionar pensamiento, lenguaje y sensibilidad. En primer lugar, una consideración tal del lenguaje implicaría pensarlo como un acto de creación, como una actividad que genera conocimiento. Para Kant, los juicios sintéticos eran aquellos que aportaban algo nuevo, algo externo, a diferencia de los analíticos cuyo uso sólo podía arrojar un círculo. Hamann y Herder ya habían puesto en duda a la experiencia como una actividad pura, carente de lenguaje y ahistorica, al igual que la razón. Humboldt al respecto concluyó que en la generación de lenguaje habría de poderse llevar a cabo "un procedimiento sintético en el más genuino sentido de la palabra: donde la síntesis crea algo que no existía con anterioridad en ninguna de sus partes" (Humboldt cit. En Lafont 1993, pag. 36). A este acto sintético, Humboldt lo llama *articulación*. En este acto de articulación, es necesario que las percepciones se unan al lenguaje y a la reflexión: quienes de esta manera constituirán a la cosa misma, pues finalmente, sólo se puede pensar a través de conceptos, quienes como ya se mencionó, sólo se completan en la palabra. La percepción, en tanto mediada, debe unirse sintéticamente a la "acción del espíritu" con el fin de formar una representación. Pero la actividad intelectual está ligada a la necesidad de establecer una conexión con el sonido: el pensamiento no podría de otro modo cobrar claridad ni la representación convertirse en concepto (Lafont 1993). Con esto, la percepción aparece como necesariamente mediada, el objeto del conocimiento como constituido, y razón y lenguaje como acontecimientos.

simultáneos profundamente intrincados e inseparables. Aquí se puede ver que las categorías de Kant de a priori y a posteriori, al igual que los juicios sintéticos y analíticos, quedan sin efecto, pues ya no es posible trazar una línea clara que los distinga. En toda experiencia hay ya siempre historia, inscrita en el lenguaje.

Según este análisis los elementos principales de la hermenéutica filosófica están ya prefigurados, sin embargo, hay todavía una diferencia importante y es que todavía no se anula la idea de pensamiento. En especial Heidegger, reduce toda actividad del pensamiento al "hacer hablar" al ser o lograr que un ente "se muestre en tanto tal" a través del lenguaje. En tanto que pensamiento y lenguaje están unidos pero no asimilados, es posible todavía defender un grado de subjetividad cognoscente antes de llegar a afirmaciones radicales como que "el habla, habla" (Heidegger, 1999), por eso para Humboldt la esencia del pensar todavía consiste en "... reflexionar, esto es, en distinguir al pensante de lo pensado" y para ello es necesario "unificar lo representado... [con el fin de] ponerlo frente a sí como objeto" (Humboldt cit. En Lafont 1993, pág. 38) en forma de concepto.

Sin embargo, paradójicamente, es justamente esta concepción de pensamiento como reflexión y actividad de sujeto y objeto la que quedará imposibilitada con la concepción misma del lenguaje en tanto apertura del mundo, pues si se piensa que un objeto tiene constituida su esencia sólo en el lenguaje y éste es público, entonces no existe posibilidad alguna de reflexionar en torno a este y, mucho menos, de "conocerlo". Son dos las ideas, como se mencionó anteriormente, las que imposibilitan la concepción del lenguaje de Humboldt, cumplir las misiones que le había reconocido, las cuales son la crítica principal de Lafont en toda su obra; el holismo del significado y la preeminencia del significado sobre la referencia.

Holismo del significado

El holismo del significado se caracteriza por concebir al lenguaje como un todo organizado de límites precisos, del tal modo que sea cual sea el lugar desde donde se habla, acontezca el lenguaje en su totalidad, así sea de manera implícita. Y es gracias a esta característica total del lenguaje la que nos permite que el mundo aparezca como una totalidad estructurada. El lenguaje es no sólo el responsable de la imagen del mundo que nos llega a los hombres, sino la instancia que le da su estructura misma y su inteligibilidad, y con ello, constituye una comunidad.

Ante esto Humboldt afirma que "... el lenguaje se puede comparar con una enorme red en la que cada parte con las otras y todas ellas con su totalidad se encuentran conectadas de forma más o menos reconocible. El hombre entra en contacto al hablar, parte de las relaciones que parta, sólo con una parte aislada de esa red... [aunque]... como si al mismo tiempo tuviera presente todas aquellas otras con las que cada parte individual necesariamente tiene que concordar... [El] hombre se va quedando enredado... [en el lenguaje]... y cada lengua traza, en torno a la nación a la que pertenece, un círculo del que sólo es posible salir en la medida en que se entra al mismo tiempo en el círculo de otra lengua" (Humboldt cit. En Lafont 1993, pag. 42-3).

Como se puede ver en Humboldt, el lenguaje, lejos de aparecer como una entidad fracturada, heterogénea y con vínculos hacia el exterior con otros lenguajes, resulta ser una red completa, donde cada parte se corresponde forzosamente con el todo, y así puede aparecer un mundo ordenado, no polifónico y con perspectivas diferentes. Con esto, un objeto sólo puede aparecer de una manera, sistemática y encajada dentro de la coherencia del mundo, y quien difiera de esa perspectiva, quiere decir que entonces no pertenece a la comunidad y con ello, queda clausurada toda posibilidad de diálogo, pues para poder hablar es necesario estar dentro de la misma red. Aquí ha quedado cerrada también cualquier posibilidad de influencias o

intercambios culturales de significados, al igual que toda génesis de intersubjetividades entre diferentes tradiciones

Aunque parezca que Humboldt había planteado cierta posibilidad de acceso a otras culturas por medio del aprendizaje de su lengua, aclara pronto que "... el aprendizaje de una lengua extranjera tendría que ser la adquisición de un nuevo punto de vista en la perspectiva del mundo precedente, puesto que todo lenguaje contiene la red completa de conceptos y modos de representación de una parte de la humanidad [Sin embargo ello no es posible, pues] siempre se transfiere a la lengua extranjera, en mayor o menor medida, la propia perspectiva del mundo..." (Humboldt cit. En Lafont 1993, pág. 43).

Preeminencia del significado sobre la referencia

La preeminencia del significado sobre la referencia implica que aquello a lo que el lenguaje se refiere, sólo lo podemos aprehender a través del lenguaje mismo. Es decir, nada existe en cuanto tal, sólo a través del lenguaje. Este punto implica que no se puede acceder a una cosa más que a través de su concepción a través del lenguaje y, si como propone Humboldt concepto y palabra son indisolubles, entonces la cosa sólo existe como un predicado. Lafont dice que bajo esta perspectiva, el lenguaje funcionaría como una fórmula matemática donde una cosa, por ejemplo y , está definida por su concepción, por ejemplo $y=3x+z$. Dada esta fórmula no sería posible encontrar ninguna y que no equivaliese a $3x+z$, a menos que tuviéramos un acceso diferente a z . Por esta razón Humboldt dice que los objetos se le presentan al hombre "... tal y como el lenguaje se los presenta y, puesto que su sentir y actuar depende de sus representaciones, incluso exclusivamente así" (Humboldt cit. En Lafont 1993, pág. 43).

A continuación se reseña brevemente la forma en que Humboldt desarrolla su teoría para dar cuenta de la constitución lingüística de los objetos. Como habíamos señalado anteriormente, para este, "(1) La esencia del pensamiento consiste en reflexionar, esto es, en distinguir el pensamiento de lo pensado" (Humboldt, 2001)⁷. Con esto queda claro que el pensamiento forma los objetos que se oponen al sujeto con el fin de que éste los conozca. Para que dicha reflexión pueda ser llevada a cabo, "(2) la mente (*geist*, traducido también por espíritu) debe, en su progresiva actividad, detenerse por un instante para reunir lo representado en una unidad y de esta manera presentarlo como objeto para sí misma" (Humboldt, 2001). Pero el pensamiento no ocurre como un acto trascendental, pues según él, "(5) ni siquiera el más puro, puede tener lugar sin ayuda de las formas universales de nuestro entendimiento, sólo en ellas podemos aprehender y retener el objeto" (Humboldt, 2001). Para Humboldt la sensibilidad⁸ no es comprendida como una recepción humana pasiva de la voz de una naturaleza independiente, no mediada, sino la "disponibilidad del objeto a nuestros sentidos físicos" pero sobre todo, desde una noción de inteligibilidad (Vessey, 1998). Y por supuesto, hablar de inteligibilidad es ya hablar de lenguaje: esta "designación sensible de las unidades, en las que se agrupan ciertas porciones del pensamiento, para poder ser puestas como partes a otras partes de una totalidad mayor, como objeto para el sujeto, es llamado, en el más amplio sentido de la palabra lenguaje" (Vessey, 1998)⁸. De este modo, aquello que llega a nuestra sensibilidad es absolutamente inaccesible, pues es la misma sensibilidad la que ya lo reúne en unidades significativas, transformadas en objetos en cuanto tales y con ello, asequibles al sujeto. Este proceso no sólo atañe a la posibilidad de conocer los objetos, sino a nuestra relación con ellos.

⁷ Todas las referencias de Humboldt 2001, provienen del alemán y fueron traducidas con ayuda de los textos de Lafont, 1993 y Vessey, 1998 y con la corrección de David Mota de la Parra.

⁸ *Sinnlichkeit*: sensibilidad según el término en alemán

Como habíamos señalado, lenguaje y razón aparecen de modo indisoluble, pero no sólo eso, sino que "el lenguaje comienza inmediata y al mismo tiempo que el primer acto de reflexión [...] la palabra se encuentra ahí como el primer impetu que se otorga el hombre, de repente para erguirse, mirar a su alrededor y orientarse a sí mismo" (Humboldt, 2001). Por esta razón el lenguaje, en su papel de hacer inteligible el mundo y posible la percepción, crea el mundo mismo, determinando la relación que podemos establecer con las cosas. Cuando el hombre mira en derredor y determina su lugar con respecto a las otras cosas, su mundo mismo, no hace otra cosa que lenguaje.

Es en este punto en el que chocan dos concepciones de Humboldt. Por una lado, es el lenguaje el que segmenta el mundo en objetos, aunque por el otro lado, no hay posibilidad de percepción de ellos, pues sólo lidiamos con objetos inteligibles. De este modo, no hay posibilidad de acceder a la referencia de las palabras sino únicamente a sus significados, no hay posibilidad de análisis ni de crítica, sino únicamente de uso. La idea de un mundo o un sustrato que se divide y unifica en objetos de significado, resulta ser un supuesto teónico, pero sin ningún efecto. Lo que muchos autores critican aquí es que el objeto como tal es intocable, pues ello implicaría ir en contra (o prescindir) del lenguaje, en tanto que su ser mismo está embebido; la única posibilidad de modificar el objeto es el lenguaje, pero dado que el lenguaje funciona de manera holista, no por segmentos, no puede existir posibilidad de crítica al interior de las comunidades, tan sólo una sucesión de etapas o estadios igualmente inconmensurables. Sólo el lenguaje permite al objeto serlo, sólo el lenguaje permite que exista un sujeto opuesto a un objeto, "el hombre estaba destinado, tan pronto como reconociera claramente un objeto como separado de sí mismo, a pronunciar inmediatamente el sonido que iba a significarlo" (Humboldt, 2001).

Perspectiva comunicativo pragmática

La otra dimensión que Humboldt atribuía al lenguaje, estaba basada en la idea del lenguaje como habla y conversación. El punto de partida es que "... el lenguaje no es un producto ergon sino una energía energética" (Inghillen, 2000, pág. 143), el cual se forma y transforma en el diálogo cotidiano. Este es su intento por hacer del lenguaje una actividad siempre en movimiento y siempre actual, que en determinados puntos resulta incompatible con la perspectiva cognitivo semántica.

Para Humboldt el lenguaje se sostiene en el habla y el habla sólo puede hacerse gracias a que un lenguaje lo precede. Esta circularidad se fundamenta en el concepto de intersubjetividad, o la idea de que sólo los miembros de una comunidad tienen la posibilidad de acceder a la comprensión mutua. El lenguaje está necesariamente vivo, evolucionando, pero al mismo tiempo condicionando. El lenguaje, en tanto no puede ser visto desde lejos, sino en su uso cotidiano, entonces tampoco puede cumplir una función de herramienta, pues forma parte, es constitutivo. A primera vista esta noción del lenguaje se contraponen con la planteada por Vygotsky, sin embargo, hay puntos de confluencia con la perspectiva cognitivo pragmática que serán explorados en los siguientes capítulos.

Esta cimentación del lenguaje que Humboldt realiza en la conversación, no tiene hacia una concepción más mundana, plural, concreta y discontinua, sino una forma que asegura el mundo, lo hace objetivo, e igual para todos los miembros que participan una clara y definida cosmovisión⁹. Este asegurar el lenguaje mediante el diálogo, excluye toda posibilidad de divergencia intramundana y por supuesto cualquier ruptura en el holismo del significado y la apertura del mundo.

⁹ Weltanschauung término en alemán.

Este privilegio a la conversacion, cobrará otros matices en la hermenéutica contemporánea, especialmente la de Gadamer y la de Habermas, pero por el momento, nada tiene que ver con el reconocimiento de los prejuicios. Humboldt observa cómo la conversación diana se vuelve el único vehículo que puede asegurar la intersubjetividad de una comunidad, sin embargo, deja de lado cuestiones como por qué existe la divergencia, la discontinuidad de dicha intersubjetividad y la posibilidad de ejercer la crítica, proyecto de fondo de la ilustración, el cual también suscribió él mismo. En el tercer capítulo se exploran las perspectivas construccionistas sobre esta problemática.

LA HERMENÉUTICA CONTEMPORÁNEA, HEIDEGGER VS. HABERMAS

Las teorías que desarrollaron Hamann, Herder y Humboldt, tan actuales en cuanto a la dimensión otorgada al lenguaje, quedaron opacadas por otras líneas filosóficas, en especial la de Hegel, quien a pesar de su decisivo historicismo, nunca le concedió al lenguaje un lugar tan fundamental. Es a partir de Heidegger que esa tradición cobra una nueva vida, justo con el nacimiento de la hermenéutica contemporánea, la cual basa toda su arquitectura en el lenguaje y la interpretación.

La obra de Heidegger es esencial para comprender la mayor parte de la filosofía continental contemporánea y también la raíz de muchos de sus callejones sin salida, pues su herencia se puede rastrear tanto en pensadores estructuralistas, como postestructuralistas, pragmatistas y posmodernos a lo largo de su extensa obra. Debido al volumen de los escritos de Heidegger simplemente obviaremos algunos de los elementos de su obra en torno al lenguaje que atañen a la discusión que desarrollamos, para después hacer una crítica desde diversos puntos que justifiquen la tarea pedagógica encomendada. Se ha hecho una distinción ya tradicional en la obra de Heidegger, la cual muestra un primer período definido por su obra *Ser y Tiempo*, donde, influenciado por la fenomenología de Husserl, el eje de la reflexión es el hombre y la hermenéutica de su facticidad, mientras que el segundo, iniciado por su Carta al Humanismo, está más centrado en la doctrina de Ser y su relación con el lenguaje, yendo más allá de los límites del hombre mismo.

HEIDEGGER Y LA APERTURA LINGÜÍSTICA DEL MUNDO

Ya desde *Ser y Tiempo* (comprendido su curso sobre la Hermenéutica de la Facticidad) se encuentra mostrado el proyecto de relatar la historia del Ser en Occidente, señalándola como una tradición ontoteológica, iniciada por Platón y Aristóteles y culminando en Nietzsche. Dicha tradición tiene como medula espinal *El olvido del Ser*, la cual, según Heidegger, confunde a este con el ente, volviendo a toda indagación una simple objetivación. Según la interpretación de Rorty (1993), Platón es quien comienza por defender la necesidad de justificar lo que decimos, poniendo en duda la validez de lo que se dice tranquilamente. Es con este filósofo que nace la necesidad de certeza, de verdad invariable, de algo más allá de lo mundano que pueda justificar la existencia, en lo sucesivo, la historia de Occidente se concentra en la búsqueda de esa certeza entendida como dominación del hombre. Heidegger piensa que él ha rastreado el supuesto común a Platón, al esceptico y a los pragmatistas —el supuesto de que la verdad tiene

algo que ver con la evidencia, con el ser claro y convincente, con el estar en posesion de ideas o argumentos poderosos penetrantes y profundos —ideas o argumentos que le situarian a uno en una posición dominante respecto a algo o a alguien mas Occidente, piensa Heidegger, ha venido realizando una trayectoria de dominio desde que, con los griegos, se inventó a sí mismo” (1993 pág 53-4) Este dominio que observa Heidegger en cuanto a la concepción del Ser, la rastrea a través del desarrollo de la epistemología, la cual busca siempre ver cual es la relacion entre objeto y sujeto, donde uno determina al otro, o bien, la idea de un sujeto trascendente que obtiene la verdad al encontrarse por encima de toda contingencia o por la revelación de Dios. En este sentido la *Wille zur Macht* de Nietzsche seria la coronacion de la metafisica en tanto que entiende que la verdad es simplemente el triunfo (imposicion) de una interpretacion sobre otra. Asi, la historia completa de occidente es resumida en los pasos que se alejan del Ser. Lo importante de este argumento radica en que Heidegger intenta concebir a la verdad como algo que nunca puede ser alcanzado en su estadio final. El poder pretende encontrar algo perfectamente cierto, estable y definitivo, que pueda ser aprehendido por la mente y que pueda onentar todos los pasos futuros.

Para salvar este problema, Heidegger desacraliza la razon como certeza para proponer una perspectiva humana, propia de la existencia. Cuando pretende realizar una hermeneutica de la facticidad, ataca directamente la posibilidad de un conocimiento que trascienda la temporalidad propia de nuestro Ser. En tal sentido, hermeneutica es para Heidegger “ hacer el existir propio de cada momento accesible en su caracter de ser al existir mismo, de comunicarselo, de tratar de aclarar esa alineacion de si mismo [] En la hermeneutica se configura para el existir una posibilidad de llegar a entenderse y de ser ese entender” (Heidegger 1999 pag 33) Interpretar es, para Heidegger, la forma en que los hombres concretos se vuelcan sobre si mismos para explicarse, pues en esa explicacion va su vida misma. El conocer en tanto hermeneutica “ no tiene por objetivo la posesion de conocimientos, sino uno conocer existencial, es decir, un ser ” (Heidegger 1999 pag 37) Y esta existencia del hombre, factica, opera en el como del *ser-ahora*. La existencia se vuelve no objeto sino “ ser, existe, esta *aquí* solo en cuanto <sea> el vivir de cada momento” (Heidegger 1999 pag 38), la facticidad como forma del *Da sein*¹⁰ es nuestro existir propio en cada ocasion.

La otra linea que cruza Ser y Tiempo es la de la finitud y la inseguridad, la cual intenta “ volver a captar un sentido de la contingencia, de la fragilidad y el riesgo de cualquier proyecto humano —un sentido que la tradicion ontoteologica le ha hecho dificil alcanzar” (Rorty 1993, pag 57-8) Por esta via Heidegger pretende proponer un ambito de la verdad que se encuentre lejos de la demostrabilidad, de la evidencia irrevocable, de la dominacion cientifica. La historia de la metafisica ha olvidado al Ser justamente porque se ha concentrado en su haberselas con los entes como si estos fueran la ultima instancia. Aquello que precede a los entes mismos es el Ser, solo este es el que por medio de su funcion de apertura permite la emergencia del mundo y, con este, de los entes que en el habitan. El Ser es la instancia superior que no puede ser dominada por medio de una explicacion extenuante, sino que simplemente se accede a ella por la comprension la hermeneutica. El concepto Ser de Heidegger lo entiende Rorty como aquello en torno a lo cual se construyen los vocabularios finales de cada epoca siendo estos los que “ no podemos dejar de utilizar, pues cuando lo[s] alcanzamos nuestra hoja de corte esta del revés. No podemos cortarlo[s] porque no disponemos de un metavocabulario en el que expresar criticas acerca de [ellos]” (Rorty 1993, pag 62) Esta es justamente la piedra de toque de toda conocer y todo preguntar, lo que les precede y ya no puede ser sometido a mas indagacion pues funciona como condicion de posibilidad.

¹⁰ *Da-sein* al igual que en muchas traducciones de Heidegger, aquí hemos pretendido dejar el termino en su forma original alemana. En español la traducción aproximada seria el ser aquí, en este momento, en el ahora.

Este Ser sólo puede ser accedido lingüísticamente, es en el lenguaje en donde se despliega el Ser mismo y es el lenguaje el encargado de hacer una apertura concreta de mundo, en el cual los seres concretos (Da-sein) vivirán. Este es justamente el corazón de la crítica de Heidegger a la ciencia, la cual pretende extenuar todo sentido del mundo en los entes, manipulables y cognoscibles, lo cual es calificado por este como inocente.

El Ser, según la comprensión histórica y fáctica de Heidegger, es aprehendido de manera distinta por cada época según determinada comprensión, la cual, además, es global y propia a un grupo humano en su conjunto para Heidegger. "los destinos históricos de una cultura o de una sociedad vienen fijados en cada caso, en lo que a su sentido se refiere, por una precomprensión colectivamente viciada de aquello que pueda acontecer en el mundo" (Habermas, 1990b, pág. 164). Aquí emerge la idea de comunidad, en tanto un grupo humano, más allá de los individuos que la componen, que interpreta para y desde su propio existir. El papel de la comunalidad, del grupo, es esencial en el pensamiento de Heidegger, pues implica su intento por superar el esquema sujeto-objeto. "La manifestación de los otros que fácticamente viven en lo que aparece queda mejor caracterizada mediante la expresión *"del mundo común"*, es decir, son otros que, por vivir fácticamente, aparecen "en el mundo", "mundanamente" en cuanto aquellos con los que uno mismo tiene que ver" (Heidegger, 1999, pag. 126).

Heidegger también ataca la relación sujeto-objeto, propia de la concepción metafísica, postulando que antes del ente hay un mundo estructurado en un haber previo, ya con sentido o una precomprensión, el cual es intrínsecamente compartido. Al respecto afirma que "Ese haber previo en que el existir (en cada ocasión el existir propio) se halla al hacer esta indagación puede formularse a modo de una indicación formal: *existir (vivir fáctico) es Ser en un mundo*" (Heidegger, 1999, pag. 104), más específicamente se podría decir que Mundo es lo que ocurre.¹¹

Ese mundo aparece en cuanto *aquello de que nos cuidamos, a lo que atendemos*.

Esto que constituye el mundo estructurado previamente antes de cualquier indagación, compartido con los otros, constituye la base para sus implicaciones sobre la teoría del significado. En este estar con los otros, un reconocimiento esencial que hace Heidegger es que El hombre se manifiesta como un ente que habla. Esto no significa que le sea peculiar la posibilidad de la fonación, sino que este ente es en el modo del descubrir el mundo y del Da-sein mismo (Heidegger cit. En Lafont 1993). En este momento de Ser y Tiempo, el lenguaje no juega un papel autónomo y trascendente que adoptara en sus escritos subsecuentes aquí todavía. "El fundamento ontológico – existencial del lenguaje es el habla" (Heidegger 1974 pag. 179). Aquí se puede observar todavía la influencia de la teorización de Humboldt, pues la dimensión esencial del lenguaje sigue siendo la comunicación, aunque no como exteriorización de algo que acontece en la intencionalidad sino que más bien "Hablando se expresa en Dasein, no porque como algo "interno" empiece por estar recluso relativamente a un "afuera", sino porque en cuanto "ser-en-el-mundo" y comprendiendo es ya "afuera" (Heidegger, 1974 pag. 181).

El diálogo solo puede existir para Heidegger gracias a que "estamos previamente ya con el otro y con el ente sobre el que se habla" (Heidegger 1974 pag. 183 / Lafont 1993 pag. 70).¹² La dimensión lingüística, permite el habla solo porque antes ha prefigurado ya un mundo concreto compartido con otros. "En el natural "oír" lo "sobre que" del habla sin duda podemos al par "atender" al modo de decir, a la "dicción" más tampoco sino en un previo "co-comprender" lo hablado, pues solo así cabe la posibilidad de apreciar lo adecuado de la forma de decir al "sobre que" temático del habla" (Heidegger 1975 pag. 183). Aunque por momentos parece que la dimensión comunicativa se perfila para ser el espacio de constitución conjunta, pronto se establecen jerarquías, pues como la cita anterior lo dice, solo se puede hablar sobre los entes

¹¹ *Begegnen*, lo cual incluye con lo que nos encontramos, lo que aparece con lo que nos habemos. Según interpretación de Jaime Aspúnza en Heidegger 1999.

¹² La traducción de Cristina Lafont, es mucho más clara, sin embargo presentamos ambas referencias.

de la forma en que previamente los ha abierto el lenguaje en un mundo El habla pasa así, a ser una actividad intramundana

Este carácter de apertura del mundo por parte del lenguaje pone en entredicho, por supuesto, la pretensión de que exista una percepción inmediata de las cosas. Para Heidegger, como ya se había figurado en Humboldt, los entes con los que nos topamos no tienen un sustento directo y trascendente, sino lingüístico intersubjetivo. Esto lo pone de relieve al señalar "el carácter derivado de lo "ante los ojos" (*Vorhandenheit*) con respecto a lo "a la mano" (*Zuhandenheit*) – o del conocer frente al comprender" (Lafont 1993 pag 71). El problema de la empresa Heideggeriana en Ser y Tiempo, es, sin embargo, que todavía se intenta explicar la constitución del mundo a partir de la estructura formal de la facticidad del Da-sein.

Según Habermas, para Heidegger "Las ciencias positivas se ocupan de problemas onticos, hacen enunciados sobre la naturaleza y la cultura, sobre algo en el mundo [Por tanto] no provienen, como se había afirmado en el neokantismo, de rendimientos cognitivos libremente flotantes, sino radicados en los plexos concretos del mundo de la vida [Por ello el] sentido de la estructura categorial de los ámbitos objetuales de las ciencias o ámbitos del Ser, solo se nos torna patente recurriendo a la comprensión del Ser" (Habermas, 1990b pag 177).

Pero a su vez, dicho Ser, en tanto que previo a la existencia concreta, no puede ser fundamentado por el Da-sein, sino por algo que lo trascienda y al mismo tiempo sea el mismo. Para lograrlo, Heidegger recurre a la estructura formal (existencianista) de ese ser en el mundo, "y como estas estructuras anteceden las categorías del ente en su totalidad [] la analítica existencial ser Ser-en-el-mundo merece el nombre de ontología fundamental" (Habermas, 1990b pag 177).

El giro (*Kehre*) que implica la filosofía de Heidegger para formar su segundo período, parte de esta problemática con la que se topa en Ser y Tiempo, de la imposibilidad de derivar al ser de la estructura formal, trascendente, del Da-sein. En adelante, términos como Da-sein, facticidad o existencianistas desaparecen de su filosofía, para dar paso a otros que solamente se mueven en el ámbito de Ser. Para poder mantener a ese hombre concreto, siempre en un mundo determinado y con unos entes determinados, recurre a otras instancias constituidoras del mundo que a su vez ya no pueden ser constituidas ni relacionadas.

No es fortuito que muchos pensadores importantes del siglo XX, interpretaran su obra Ser y Tiempo como una antropología humanista o algún tipo de aportación psicológica o Sociológica, así lo demuestran pensadores de la talla de Marcuse, Habermas, Jaspers, Sartre y Rorty.

Heidegger escribe en Holderlin y la Esencia de la Poesía que "El habla no es solo un instrumento que el hombre posee entre muchos otros, sino que es lo primero en garantizar la posibilidad de estar en medio de la publicidad de los entes. Solo hay mundo donde hay habla [] El habla no es un instrumento disponible, sino aquel acontecimiento que dispone la más alta posibilidad de ser hombre" (Heidegger 1988 pag 132-3).

Esta distinción que en los comienzos de la obra de Heidegger todavía no estaba bien definida ahora queda explicitada: hay una distinción infranqueable y jerárquica entre lo ontico y lo ontológico, lo existencial y lo existencianista (Habermas, 1990b). En otras palabras resulta la búsqueda del establecimiento de las condiciones de posibilidad del hombre y todo lo que puede ocurrir ante sus ojos. Rorty hace una interesante observación a este intento propio del último Heidegger de proponer dos tipos de entes: "Llamemos a los entes de nivel inferior aquellos que necesitan estar relacionados para estar disponibles: entes del tipo B. Estos entes precisan de relaciones pero no pueden relacionarse ellos mismos, precisan contextualización y explicación pero ellos mismos no pueden contextualizarse ni explicarse. Las formas platónicas las categorías kantianas y los objetos lógicos de Russell son ejemplos de lo que llamare entes de tipo A. Estos entes contextualizan y explican pero no pueden ni contextualizarse ni explicarse, so pena de un regreso al infinito" (Rorty 1993 pag 85).

Esta idea la expresa Heidegger muy elocuentemente en *La Palabra* " es solo la palabra la que otorga la venida en presencia, es decir, el ser, aquello en que algo puede aparecer como ente [...] que solamente la palabra deja la cosa ser como cosa [] La palabra deja que la cosa este en presencia como cosa" (Heidegger 1999 pag 204) Habermas (1990b) resume el giro en la concepción Heideggeriana en 3 terminos

- a) El fundamento que antes habia de poner la ontologia fundamental en forma de un analisis, practicado en terminos transcendentales, de la estructura básica del Ser-ahí, pierde su importancia en favor de un acontecer contingente, a que está entregado el Da-sein. El acontecer del Ser ya solo puede experimentar en un pensar rememorativo y exponerse narrativamente, no es posible darle cobro ni explicarlo argumentativamente
- b) El Da-sein ya no es considerado autor de las proyecciones de mundo, a cuya luz el ente se muestra a la vez que se hurta, antes bien, la productividad de la creacion de sentido abridora de mundo queda transfenda al Ser mismo
- c) Heidegger temporaliza los archai¹³, que en forma de un destino no rebasable por el pensamiento mantienen por entero la soberania de algo primero. El Ser lo santo, pues como tal ha de advenir el Ser al lenguaje en la palabra de los poetas, se considera, al igual que en la metafisica, como lo absolutamente inmediato

En tanto que la verdad es adscrita por Heidegger al acontecimiento del Ser, el hombre ya no tiene posibilidad de busqueda de ella, ni siquiera su escucha. El papel del hombre ya no es indagar sino poner atencion a lo que la palabra dice. Ya no es el Da-sein el que constituye el mundo sino que para poder librarse de la metafisica es preciso afirmar que "El habla, habla" (Heidegger, 1990). Con esto ya no hay correctivo posible de los entes ni de sus interpretaciones, solo algo que por completo nos rebasa. Un lenguaje que sirve como el hogar del ser que a su vez ya no puede ser creado sino otorgado, como un regalo. "Pero puesto que el ser y la esencia de las cosas no pueden ser calculados ni derivados de lo existente, deben ser libremente creados, puestos y donados. Esta libre donacion es instauracion" (Heidegger 1988 pag 138). Como cita final que resume al ultimo Heidegger se podria elegir la siguiente:

"[N]osotros, los hombres, para ser lo que somos, seguimos perteneciendo al despliegue del habla [] [T]enemos el despliegue del habla en vista solo en la medida en que el habla misma nos tiene en vista. El Decir que descansa en el advenimiento apropiador es, en tanto que mostrar, el modo mas propio del apropiar. El Decir es el modo por el que habla el advenimiento apropiador¹⁴. Se ha denominado al habla «la casa del ser». La casa del ser es el habla porque, en tanto que Decir, el habla es el modo del advenimiento apropiador.

La transformacion no se produce por la adquisicion de palabras y senes de palabras de nuevo cuño. La transformacion concierne a nuestra relacion con el habla. Esta relacion esta determinada por el destino de si y de que modo el despliegue del habla - entendido como decir inaugural del advenimiento apropiador - nos re-tiene en este. Porque el advenimiento apropiador es la relacion de todas las relaciones. Nuestra relacion con el habla se determina en virtud del modo como nosotros - en tanto que puestos en uso y necesitados - pertenecemos al advenimiento apropiador" (Heidegger 1990 pag 241-2)

Una vez mostrados los pilares de la hermeneutica filosofica, retomamos las criticas de tres teoncos para guardar por un lado las aportaciones de Heidegger que permiten superar la metafisica y la filosofia del sujeto tratando al mismo tiempo de evitar los callejones sin salida de una hipostatizacion del lenguaje.

¹³ Archai, vocablo griego que se refiere a los principios, a lo originario.

¹⁴ Del aleman *Ereignis*.

En primer lugar abordaremos la aportación de Habermas (con la lectura también de Gadamer) respecto a la dimensión comunicativa del lenguaje en aras de una racionalidad social que no acepta al lenguaje como cargado de todas las significaciones posibles acerca de los entes y que rebaja a la comunicación como un mero fenómeno intramundano y sin consecuencias. En segundo lugar, mostramos la crítica de Putnam a través de Lafont y su intento por defender una filosofía de la referencia directa que mantenga por un lado la apertura de mundo del lenguaje, pero a la vez la posibilidad de corrección gracias a un uso designativo del mismo

HABERMAS Y LA ACCIÓN COMUNICATIVA

La crítica de Habermas a la postura teórica de Heidegger consiste en la denuncia de menoscabo de la dimensión comunicativa del lenguaje, es decir, como medio de entendimiento. A partir de la lectura de Gadamer cuyos planteamientos intentan llevar las ideas heideggerianas más cerca de la idea de Humboldt, Habermas intenta rescatar al lenguaje como una instancia que permita una "racionalidad comunicativa", capaz todavía de hacer crítica y teoría social, con el fin de tender hacia la emancipación del hombre. Habermas proviene de la escuela de Frankfurt donde a partir de los planteamientos marxistas se intenta desarrollar una teoría crítica de la sociedad. Desde luego, las ideas de la hermenéutica habermasiana están orientadas, a todas luces, hacia el desarrollo de una política democrática que pueda existir libre de coerciones en el diálogo permanente. Sin embargo, este afán político no dementa, en absoluto, sus agudas críticas a antecesores tales como Heidegger y Gadamer. En este sentido está la pertinencia de abordar la racionalidad comunicativa de Habermas, para lograr un entendimiento más amplio de los planteamientos dialógicos y democráticos implícitos en el Habla Exploratoria, la cual es fenómeno de estudio del presente trabajo.

Aquí no presentamos los rudimentos de la teoría de Habermas, pues ello implicaría comprometernos más profundamente con su perspectiva y hacer una larga exposición; simplemente nos centraremos, como ya mencionamos, en sus aportaciones a las ideas de sus antecesores en aras de una encontrar una salida al quietismo heideggeriano. Como dice Cristina Lafont, la obra de Habermas se caracteriza por una tensión de hacer del análisis de la acción orientada al entendimiento, una teoría de la *racionalidad comunicativa* (Lafont 1993). En la primera página del artículo Socavación del Racionalismo Occidental en Términos de Crítica a la Metafísica, Habermas ataca a Heidegger por haber devaluado el concepto de racionalidad, pues según este, "Es el propio Heidegger y no la ilustración la que nivela la razón y la reduce a entendimiento" (Habermas 1990b pag 165-6). Cuando Heidegger, en su segunda época, desarrolla la noción de Ser, menciona que éste no puede ser aprehendido por el pensar conceptual y, por lo tanto, no puede ser sujeto a escrutinio. Habermas reacciona en tanto que percibe una especie de conservadurismo, pues cancela toda posibilidad de ejercer crítica a los sistemas que nos preceden.

Para Habermas, la comunicación tiene un peso sin comparación en la hermenéutica tanto de Heidegger como de Gadamer, por ello denuncia que "Heidegger cifra las patentes deformaciones de la práctica comunicativa cotidiana en un accesible destino del ser, cuya administración compete a los filósofos. Al mismo tiempo, corta la posibilidad de descifrarlas, al dejar de lado la deficitaria práctica comunicativa cotidiana como una praxis olvidada del Ser, vulgar, orientada al cálculo del aseguramiento del patrimonio del sujeto, y negar todo interés esencial a la desgarrada totalidad ética del mundo de la vida" (Habermas 1990b pag 172). Al despreciar a la comunicación y presuponer la totalidad del ente, haciendo de la ciencia ese "trato inocente con los entes" Habermas encuentra una estricta separación entre las

condiciones de posibilidad y los acontecimientos dervados de éstas que Kant y Husserl ya habían hecho al distinguir entre lo empírico y lo trascendental. En el caso de Heidegger hay una separación de lo ontológico y lo óntico y de existencial y lo existencial (Habermas, 1990b). Con ello, vuelve todo acto intramundano igual de inocente y carente de consecuencias; los entes dados ya en su significatividad, no admiten revisión alguna, pues todo está enlazado en el immanente destino del ser, que no por histórico se vuelve dinámico.

Con el intento heideggeriano de encontrar lo primero, lo que se encuentra en la proximidad del Ser, se aleja de su pretensión inicial de Ser y Tiempo, donde cada época interpretaba al Ser de manera distinta y esa misma era su condición, esta nostalgia es movimiento por el cual "Heidegger temporaliza los archai, que en forma de un destino no rebasable por el pensamiento, mantienen por entero la soberanía de algo primero. La temporalidad del Dasein sólo puede ser ahora el rosario de un destino del Ser, que se da sazón a sí mismo. [...] [Heidegger] no hubiera podido proyectar sobre el Ser el mesianismo dionisiaco de Nietzsche si la historización del Ser no hubiera ido también acompañada de un desarraigo de la verdad proposicional y de una devaluación del pensamiento discursivo" (Habermas 1990b pág 186-7). La siguiente crítica, es elaborada en términos de la verdad, pues ella es pensada como una entidad perfecta, a priori (en cada caso), incuestionable en tanto condición de posibilidad, provinciales y a la vez totales, algo que lejos de resolver el problema de la verdad, lo pasa por alto. Así, "la proyección del mundo alumbradora de sentido, proyección que (como en el caso de Humboldt) va inscrita en la totalidad de una imagen lingüística de mundo o (como en el caso de Wittgenstein) en la gramática de un juego de lenguaje, queda sustraída a toda instancia crítica la fuerza iluminadora que posee el lenguaje en su función de abrir mundo queda hipostatizada" (Habermas 1990b pag 187-8). Habermas encuentra que en Heidegger se da un paso en contra de la ilustración que, en Gadamer tomaría todavía más fuerza, ello es el reconocimiento de que la tradición lingüística de cada comunidad, domina lo que puede aparecer en ella. Más adelante explicaremos cómo termina por concederle más peso a la apertura lingüística del mundo, pero por el momento, su crítica más fuerte es señalar que "si las condiciones de validez se cumplen de hecho hasta el punto de que las oraciones también puedan funcionar, es algo que no depende de la fuerza de abrir el mundo que el lenguaje posee, sino del éxito intramundano de la praxis, que esa fuerza posibilita" (Habermas 1990b pág 188).

A partir de esta crítica es que se engie el proyecto habermasiano de defender la racionalidad desde un punto de vista comunicativo, es decir, basado en la conversación cotidiana, desde el ámbito de lo intramundano y siempre tendiendo al entendimiento recíproco. Para que el lenguaje pueda verse como esencialmente dialógico hay una premisa que es preciso cumplir: la discontinuidad en el ámbito intersubjetivo. Aquí se puede ver cómo la idea original de Humboldt, vuelve a cobrar vida, en tanto que restablece una dialéctica entre la intersubjetividad ya siempre producida y otra a ser construida en aras del entendimiento. "Sólo los lenguajes exentos de diálogo y conversación poseen un orden perfecto. Los lenguajes ordinarios son imperfectos y no garantizan univocidad alguna. De ahí que la intersubjetividad de la comunicación en el lenguaje ordinario sea siempre discontinua. Existe porque en principio es posible el acuerdo, no existe porque en principio es menester empezar a entenderse. La comprensión hermenéutica se pone en marcha en estas fisuras; compensa la discontinuidad de la intersubjetividad" (Habermas 1990a pág 235). Esta idea alude no solamente a la concepción wittgensteiniana de que pertenecer a una comunidad implica seguir una regla de manera idéntica, sino también a la idea de Heidegger de que el mundo en cuanto tal contiene ya fijos a los entes y la forma en que estos pueden ser abordados, de tal modo que la comunicación resulta ser un fenómeno menor, propio de la existencia intramundana, pero sin consecuencia para la constitución del mundo mismo. Habermas defiende que para la existencia de la comunicación, es preciso que los hablantes, compartan un horizonte pero a la vez no queden asimilados el uno al otro por vía de una instancia que los supere, a saber, el lenguaje. Sólo

porque los individuos son multiplicidad y permanecen hasta cierto punto enajenados de la publicidad, es que cobran un papel esencial en el acto de la conversación. Algo que había cancelado por completo Heidegger y parecía ya imposible en Humboldt era el caso de la *contaminación*; ante esto Habermas defiende que "...los círculos lingüísticos no están cerrados monádicamente sino que son porosos tanto hacia fuera como hacia dentro". (Habermas 1990a pág 234) Esto recuerda estrechamente a las nociones desarrolladas por Herder en cuanto a la libertad de las lenguas para hacer intercambios y mostrarse permanentemente móviles, ellas no podían concebirse como barreras finales. Antes bien, como señala Habermas, pueden existir otras culturas y hacer intercambios con nosotros en tanto que nosotros constituimos un punto de vista y difenmos con ellos. Bajtin mismo, sobre el cual ahondaremos en el siguiente capítulo, defiende la idea de que sólo podemos conocer otras culturas en tanto que nosotros representamos un otro con respecto a ella; que conocer no implica asimilarse (Bajtin 2000)

Habermas cita en su libro de La Lógica de las Ciencias Sociales a K. Heinech., para defender la potencia del lenguaje de crear espacios comunes, pero también para cerrarlos: "La protesta es, pues, el reverso de la comprensión hermenéutica, comprensión que salva la distancia mantenida e impide la ruptura de la comunicación. La traducción lleva en su seno la fuerza de la reconciliación. En ella se preserva el poder unificador del lenguaje contra la disolución en múltiples lenguajes que en cuanto aislados nos condenarían al silencio de una identidad sin mediaciones" (1990a, pag. 236) La alternativa habermasiana quiere evitar una concepción de las comunidades como entidades absolutamente inconmensurables, pero al mismo tiempo como fisuradas en su interior, de tal modo que permitan la interpretación libre y un cierto grado de aplicación subjetiva de las reglas. De este modo, el lenguaje se vuelve el ámbito que es capaz de unirnos, pero también separarnos. Esto permite el respeto de los horizontes específicos de cada cultura, al mismo tiempo que abre la posibilidad de contacto entre ellas, respetando siempre la libertad individual y su posibilidad-derecho a disentir.

Pero justamente lo que sustenta la posibilidad de una traducción es ser otro, nunca asimilado; entre horizontes de comprensión se tienden puentes, y como tales sirven únicamente como punto de contacto. La traducción no es un proceso por medio del cual una cosa sea trasladada naturalmente a otro nombre en otra lengua, sino una auténtica fusión de horizontes (Gadamer 1988).

La crítica más importante de Habermas a Heidegger reside en el reconocimiento de que el horizonte desde el cual hablamos, aquello que constituye lo familiar, puede, en cualquier momento, volverse plenamente cuestionable (Habermas 1990a), siendo que para el segundo ello era la misma condición de posibilidad. Este salto solo es posible gracias a que Habermas hace una distinción, delgada, pero importante entre el lenguaje formal y la experiencia, punto de encuentro con la escuela pragmática de Putnam y Quine, quienes defienden que "...no es posible apelar a una instancia trascendental dotada de conocimiento a priori o, dicho de otro modo, porque nuestra "construcción de sentido" lingüística es irremediabilmente "holista", es decir, impide toda estricta separación entre a priori y a posteriori (entre saber del mundo y saber del lenguaje), se deduce -para estos autores- que todo saber es, en principio, revisable" (Putnam 1975 cit en Lafont 1993, pie de página 15, pag. 78). Aquí queda claro que si bien, mundo y lenguaje no se corresponden unívocamente, ello no quiere decir que sea clara la distinción. En este argumento se juega la necesaria función de apertura del lenguaje que Habermas reconoce en "la tradición", pero la posibilidad de corregir incluso nuestro punto de partida, no desde una posición cero, sino desde una nueva.

Para Habermas hay, en el lenguaje, una inherente capacidad de reflexividad, no como una crítica a la cosa percibida directamente en sí, sino por medio de un círculo del lenguaje "...la metacomunicación no puede servirse más que del lenguaje acerca del cual se habla como objeto. Pues todo lenguaje natural es su propio metalenguaje. En ello se funda esta reflexividad que, frente a la regla de los tipos, permite que el contenido semántico de las manifestaciones

lingüísticas... contenga a la vez una comunicación indirecta acerca de su aplicación. Es lo que ocurre por ejemplo en el uso metafórico del lenguaje" (Habermas, 1990a pág. 278). Y sin embargo reconoce que la tradición tiene el mismo carácter estructurante, en tanto responsable de la apertura del mundo, que había expuesto ya Humboldt en sus trabajos, y que en Ser y Tiempo, Heidegger había mantenido casi intacto.

El distanciamiento más claro de Habermas de la hermenéutica heideggeriana y gadameriana consiste justamente en la posibilidad de ejercer una crítica, por medio de un movimiento oblicuo del lenguaje, de la misma tradición de la que se procede. Como mencionamos al principio, Habermas proviene de la teoría crítica y, por tanto, no puede admitir a la tradición como centro de la verdad, pues ella misma, es constantemente fuente de la opresión. El mismo Heidegger intenta romper con la tradición ontoteológica para fundar una nueva era, en las proximidades del Ser, sin embargo, desplaza ese hecho al movimiento histonco inherente al Ser mismo, volviendo a la crítica, mera escucha.

Heidegger expresamente negó que su filosofía fuera un intento de desentramamiento, pues ello lo llevaría al nivel de Nietzsche, culminación de la metafísica, según él, para evitar ese problema, adscribió su aportación a un episodio de la historia misma, el paso siguiente y natural para la superación de la metafísica.

A pesar del poco valor que Habermas atribuye a la obra de Nietzsche, es de notar que en él reconoce la posibilidad de crítica, no solo vigente, sino en cierto sentido renovada, única razón por la cual pudo tener gran impacto durante el siglo XX, en tanto una exacerbación de la ilustración misma. "Nietzsche dilucida las funciones que puede asumir una historia no enajenada de la praxis vital y que ha asumido en la conciencia histonca de los pueblos. [El estudio de la historia] reacciona[n] a necesidades que proceden de la misma trama objetiva de la vida y requieren determinadas formas de **elaboración de la tradición** [...] Solo la historiografía crítica, que muestra «que todo pasado es (también) digno de ser juzgado» puede conducir a una liberadora reflexión sobre la historia como una serie de represiones, deseos insatisfechos y posibilidades frustradas" (Habermas, 1982 pág. 40-1). Y es justamente esta postura la que intenta defender en su teoría de la acción comunicativa, el potencial crítico que tiene todo presente para con su pasado, al mismo tiempo que conservando el lugar que este le otorga para poder hablar.

Wellmer en una cita de Habermas, resume perfectamente esta posición: "La ilustración sabia lo que la hermenéutica olvida que el "diálogo" que, según Gadamer, "somos", es también un plexo de poder y que por eso mismo no es diálogo alguno. La pretensión de universalidad del enfoque hermenéutico solo puede mantenerse si se parte de que la tradición como lugar de verdad posible y de acuerdo fáctico es también el lugar de la no-verdad fáctica y de la perpetuación del poder" (Wellmer cit. En Habermas, 1990a, pág. 301).

Ahora, Habermas se ve en la necesidad de encontrar un elemento en la estructura del habla que la diferencie entre el acuerdo sustentador previo identificado por Gadamer y el acuerdo subsecuente, realizado en la comunicación. Para ello, toma el concepto de *actos de habla*. La virtud de los actos de habla para defender la flexibilidad del lenguaje, es que se dividen en dos partes: la ilocucionaria y la proposicional, donde una es encargada de sustentar el acuerdo fáctico propio de un horizonte hermenéutico y el otro, el acuerdo contrafáctico.

Habermas propone entonces que debe de haber "una *desconexión de componente ilocucionario y componente proposicional*". Esta desconexión es condición para la diferenciación de la doble estructura del habla. Voy a distinguir entre a) el plano de la intersubjetividad en que el hablante y el oyente establecen mediante actos ilocucionarios relaciones que les permiten entenderse entre sí y b) el *plano de las experiencias y estados de cosas*, sobre los que hablante y oyente tratan de entenderse en el medio de la función comunicativa fijada por (a)." (Habermas, 1989, pág. 341).

Es entonces cuando Habermas propone su proyecto de una pragmática universal o las condiciones de validez que pueden asegurar el éxito de los actos de habla desde una perspectiva racional. En esta pragmática universal, que ha escogido los actos de habla como unidad de análisis, se busca encontrar las reglas y condiciones que rigen toda acción orientada al entendimiento, o en otras palabras la estructura formal y universal que rige todo entendimiento posible, en tanto actividad contrafáctica. En este momento es donde propone sus elementos, unidades *sine qua non*, del consenso que son inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud. Sin embargo, como lo señala Lafont (1993) pronto este proyecto resulta un caso especial (es decir imposible de universalizar y formalizar) en tanto que la apertura lingüística sigue siendo la única instancia que garantice el acuerdo previo sobre la cosa en cuestión. El intento de Habermas por sostener una teoría del significado a través de un análisis pragmático-formal del habla, termina por volver al problema inicial, pues siempre asume que los hablantes de una comunidad comparten un saber de fondo y por lo tanto, se entienden con antelación al conversar mismo.

Cuando Habermas pretendía analizar como es comprensible un acto de habla con base en las reglas formales de la pragmática, había encontrado los esquemas generales que orientan el acto de habla, se podía observar un contenido proposicional y un contenido ilocucionario. Sin embargo, éste tipo de análisis se quedaba con los cascarones, es decir, con lo que orienta al significado (que sin embargo forma parte del este), pero no el significado mismo, pues la presuposición de la Hermeneutica, compartida por él, es que el significado es ya siempre compartido e incuestionable, en tanto condición de posibilidad.

A pesar del intento de Habermas por separar el saber del lenguaje y el saber del mundo, al quedarse con la premisa de la hermeneutica, no logra crear una teoría del significado consistente, pues en el fondo lo da por sentado. Por esta razón, sigue equiparando sentido con validez, tema ya elaborado por Heidegger donde el lenguaje lleva ya la verdad a priori antes de toda experiencia, suscribiendo el holismo del significado, el cual supone un saber de fondo que se encuentra estructurado holísticamente, implícito, por lo cual no puede ser replanteado en términos proposicionales y prerreflexivos por lo que no puede ser tematizado a voluntad (Lafont 1993).

Por estas razones, resulta aparecer una antinomia: ¿cómo sería posible hacer una teoría de los significados, desde un significado mismo? Habermas parece figurar una salida a este vano intento por hacer de la praxis intramundana el ámbito de modificación del saber de fondo o la apertura de mundo por parte del lenguaje, sin embargo no parece poder salir del atolladero simplemente, menciona algunas ideas que más adelante con Putnam tomarán forma.

"Al saber de fondo le falta la interna conexión con la posibilidad de poder volverse problemático, porque solo en el instante en que es dicho queda en contacto con pretensiones de validez susceptibles de crítica transformándose con ello en un saber falible. La certezas absolutas permanecen inmovibles hasta que un shock las derrumba, pues en el sentido estricto de falibilidad no representan saber alguno" (Habermas cit. En Lafont 1993 pag. 221).

Debido a que Habermas todavía no puede salir de la concepción de la preeminencia del significado sobre la referencia del lenguaje, donde para poder hablar de una cosa, ella ha de aparecer con antelación en el mundo de vida. Cristina Lafont propone una teoría de la referencia directa basada principalmente en Putnam y Donnellan. "Se ha puesto de manifiesto que no podemos tener acceso al referente más que a través del signo lingüístico o lo que es lo mismo, que la identidad del referente solo puede garantizarse por la vía indirecta de la identidad del significado, la "unidad" del mundo al que nos referimos mediante el lenguaje queda necesariamente remitiendo a la "unidad" con que este se nos presenta (o nos "abre") dicho mundo" (Lafont, 1993, pag. 231).

CRÍTICA AL HOLISMO DEL SIGNIFICADO Y A LA PREEMINENCIA DEL SIGNIFICADO SOBRE LA REFERENCIA

Las críticas al paradigma que sostiene las tesis del holismo del significado y la preeminencia del significado sobre la referencia ya se han ido haciendo explícitas a lo largo de la exposición, basándonos hasta cierto grado en la aportaciones de Cristina Lafont. En este fragmento, antes de proponer una salida a los problemas planteados a través de los trabajos de Putnam y Donellan, en parte por la autora, en parte por nosotros, exponemos una crítica independiente de estas dos concepciones.

a) Anulación de la experiencia (dehistorización)

Cuando se habla del siempre ya, y de que el lenguaje abre un mundo particular donde de antemano ya esta presente la forma en que puede darse el ente, se elimina el tiempo al interior, es decir se elimina el factor de variabilidad y contingencia hacia dentro de las épocas y las comunicaciones. La palabra Tiempo implica para Heidegger que los diferentes mundos no tienen más justificación que la tradición, que la verdad es contingente y frágil, que los hombres se encuentran arrojados a una facticidad, concreta, en un mundo particular, sin embargo, con el desarrollo de su obra, cada vez fue desarrollando más profundamente las nociones de época como destinos del ser, donde cada uno de ellos consistía en una verdad clara, definida e irrevocable, pues consistía en la condición de posibilidad de todo preguntar. La destrucción del suelo firme que Heidegger había logrado en su análisis de la historia, lo reconstruye como momento inmanente a través de las verdades, siempre provinciales, pero al mismo tiempo totales (Habermas, 1990b). Es justamente la inmanencia del mundo que se cierne sobre sus habitantes la que los deja en una situación permanentemente inocente, sin posibilidades de cambio real, solo su uso. El mundo como antecedente que es, aparece tranquilo, sin contradicciones y claro, de tal manera que pueda existir algo como su, en palabras de Heidegger, "develación".

Igualmente, para Heidegger, el diálogo no podía ser más que un epifenómeno, subordinado a lo que el lenguaje había ya abierto previamente. Con ello queda el lenguaje fuera de las manos del hombre, y el Ser se vuelve la deidad que simplemente "se da" (Heidegger 1998), sin más relaciones. Ser y lenguaje, pierden su vida en tanto que se vuelven "irrelacionables". Rorty señala al respecto que todos los entes reconocidos como causas primeras, pero que a su vez no son causadas, son equiparables al problema de la teología, en su afán por encontrar un motor del movimiento, fuente del cual todo lo demás emana, pero del cual tan solo se puede decir que "se da". El fundamento de la historia es la diferencia, el enfrentamiento de discontinuidades y las contradicciones: si hubiese un momento de homogeneidad perfecta, no podríamos explicar el cambio en la historia, pues sería preciso demostrar que de lo igual, puede irrumpir lo diferente por generación espontánea, sin relación con lo anterior, ya no como una síntesis, sino como un acto de creación pura, exactamente la tarea que Heidegger le reconocía a la poesía.

A juicio de Rorty este problema tiene sus raíces en el intento heideggeriano por comprender los fenómenos como totalidades delimitadas y explicables. Heidegger se perdió en la vana esperanza de "que uno puede contemplando desde lo alto el lenguaje, el mundo, u Occidente, como un todo limitado, convertirse el mismo en un ente de tipo A [aquellos que son causa de todo pero son incausados a la vez]. Un ente así sería el que impone los límites. Sin semejante ente penso el último Heidegger, el lenguaje, el mundo u Occidente están condenados a seguir siendo un mero caos informe. Este intento por evitar la racionalidad, por pensar en un pensamiento único que no es simplemente un nodo en una red de otros

pensamientos, por hablar una palabra que tiene significado aun cuando no tenga lugar en una práctica social, es la necesidad de encontrar un lugar que, sino por encima de los cielos, está al menos mas allá del paroteo, mas allá del Geschwatz¹⁵ (Rorty, 1993, pág 99) Es preciso reconocer que las épocas no representan ninguna base estable, ni ningún suelo firme, y que el lenguaje no aguarda como unidad, con fronteras claras, el ser escuchado

Otro problema que menciona Lafont (1997) es la estricta separación hecha entre lo a priori y lo a posteriori, pues ello implica pensar en términos de condiciones de posibilidad. La diferencia con Kant, es que el mundo de la experiencia, no se vuelve lugar de aprendizaje con la ayuda de las formas trascendentales de la sensibilidad, sino un mero efecto secundario, inocente e irrelevante. Al darle al lenguaje la responsabilidad de apertura del mundo a través de una hipóstasis, lo vuelve el perfecto "apriorico", incuestionable, irrevisable, siempre local, pero siempre absoluto

Esta pretensión de Heidegger de volver al lenguaje el responsable de la apertura del mundo, con todo y sus predicados, anula el a posteriori o la posibilidad de que la experiencia tenga un sentido de conocimiento y de transformación

b) Anulación de posibilidad de aprendizaje

Como ya anotamos en el inciso anterior, si el ente en cuanto tal está determinado por el lenguaje que le da su ser (preeminencia de significado sobre la referencia), al mismo tiempo que todo lo que se puede hacer con este sus relaciones, la experiencia se vuelve un acto sin relevancia en cuanto a la posibilidad de aprendizaje. La dimensión cognitiva del lenguaje queda fijada en la dimensión de apertura, razón por la cual la investigación se torna investigación del lenguaje y por lo tanto ya no experimentación sino escucha. Aunque en Ser y Tiempo, había un interés por defender "lo a la mano", en su obra más tardía, el lenguaje ya no queda en ese sitio, sino por encima de cualquier contingencia, hasta llegar a la idea de que "el habla, habla" (Heidegger, 1990)

La comunicación, que sostiene un mundo de vida, solo tiene esa posibilidad, la de sostener, la de guardar la tradición, de asegurar la intersubjetividad y el mundo de la vida que es idéntico para todos sus miembros

c) Anulación de la posibilidad de negociación de significados y por tanto de discutir

En la postura hermenéutica, el lenguaje, al igual que el mundo, es una condición de posibilidad de toda existencia humana. Ella se despliega en su hablar. Cuando se supone que la unidad mínima de significado es un lenguaje (holismo del significado), y por tanto que para hablar es necesario tenerlo todo presente, este se vuelve como una gran red inamovible, acarreado la imposibilidad de hacer traducciones entre diferentes tradiciones, además de hacer imposible lo que Gadamer había llamado fusión de horizontes, pues este solo ocurre en un punto concreto y no como una asimilación de ellas

Esta estructuración de los significados del lenguaje se constituyen en un gran paisaje que como tal no admite ninguna modificación, pues ello implicaría mover todo el contenido. Si dos posturas diferentes tienen concepciones diferentes de un concepto, quiere necesariamente decir que no están hablando de lo mismo, o que no está asegurada la identidad del objeto de análisis. Si no están hablando de lo mismo, no tiene sentido que ambas posturas discutan sobre

¹⁵ Término traducido por Jaime Aspúnza en "Ontología hermenéutica de la Facticidad" (Heidegger, 1999) como *habilla*

el tema, pues de entrada, sus aperturas particulares parten de supuestos distintos, ya incompatibles

La hermenéutica reconoce que el lenguaje juega un papel constitutivo en el ser del hombre y en toda su existencia, ya hemos discutido que rechaza toda concepción de este como una herramienta que se limite a nombrar elementos alingüísticos, sin embargo, cuando se da el salto a que todo ente es una descripción en el lenguaje, queda negada la posibilidad de negociación alguna, pues ello implicaría la destrucción del ente. En tanto que constitutivo de la experiencia en el mundo, los contenidos o el saber de fondo que implica el lenguaje, no puede ser puesto es cuestión, y no tanto como una forma de desmascaramiento o develación de la verdad, sino como multiplicación de interpretaciones que se juegan al mismo tiempo sobre el mismo objeto. En la medida que el lenguaje es llevado a condición de posibilidad o como lo llama Lafont "hipostatización", queda fuera de la manipulación de los hombre y fuera de la praxis intramundana. No es que quede fuera de la libre creación de los hombres, lo cual es correcto, sino que es puesta por encima de ellos y con ello trascendentalizada, mientras que su intento inicial era justamente atacar a la filosofía de la conciencia por sus implicaciones metafísicas trascendentalistas

d) Desconocimiento de la discontinuidad al concebir al lenguaje como unidad mínima

En el proyecto de Humboldt, ya se había mencionado, hay un intento por hablar de una intersubjetividad producida ya siempre, en tanto apertura particular del mundo de una comunidad, pero también como proyecto, en tanto única vía que podía sustentar dicha intersubjetividad. Para Humboldt, existió una necesidad de reconocer en el lenguaje, una posibilidad de generar nuevas intersubjetividades a través de la conversación, sin embargo nunca lo desarrolló como proyecto serio. En los inicios de la obra de Heidegger hay de nuevo, un intento por supeditar el lenguaje al habla (Rorty 1993), sin embargo, más tarde termina por invertir los términos. Es cuando habla de Ser, de sus destinos y sus interpretaciones, instaura épocas, y pasa por alto la inherente discontinuidad que existe en todo lenguaje, en toda intersubjetividad. Esto ocurre debido a que se entiende al lenguaje su totalidad como la unidad mínima de sentido, creando con ello una burbuja entre las diferentes aperturas del mundo y una inconmensurabilidad absoluta. En este planteamiento no solo se pasa por alto la discontinuidad al interior de las aperturas lingüísticas sino que, además se toma a los lenguajes como entidades cerradas, completas y estáticas, lo suficiente como para poder sostener etapas claras y distintas que son las épocas.

Aunque Gadamer, discípulo de Heidegger intenta rescatar el dialogismo y una necesidad del reconocimiento de los prejuicios, no logra superar la esencia del pensamiento de su maestro, pues si bien se reconoce que la intersubjetividad es discontinua y precisa de diálogo para el entendimiento, no trasciende la idea de que para que eso sea posible, es necesario un acuerdo sustentador previo, o lo que es lo mismo, una apertura lingüística en común.

A partir de las lecturas de Habermas de autores como Dumett hay un intento por volver al lenguaje reflexivo, móvil, a través de la teoría de los actos de habla, heredados por Searle y Austin. Esto lo logra reconociendo una dimensión de la apertura lingüística y otra de los estados de cosas, pero al aceptar las premisas de Gadamer y Heidegger, vuelve a la idea de comunicación un fenómeno completamente dependiente de algo previo que es la dimensión intersubjetiva y que determina cualquier ocurrencia en el mundo. Solo con el rompimiento de la preeminencia del significado sobre la referencia y del holismo del significado, es posible salir de las contradicciones de la hermenéutica, sin tener que renunciar por ello, a las aportaciones en contra de la metafísica.

EL SIGNIFICADO Y LA TEORÍA DE LA REFERENCIA DIRECTA

DONELLAN Y LA DISTINCIÓN ENTRE EL USO ATRIBUTIVO Y EL USO REFERENCIAL DEL LENGUAJE

Donellan hace una distinción fundamental respecto a las funciones del lenguaje para defender lo que Cristina Lafont llama "teoría de la referencia directa", ellos son la atributiva y la referencial. "Llamaré a los dos usos de las descripciones definidas que tengo en mente, el uso atributivo y el uso referencial. Un hablante que utiliza una descripción definida atributivamente en una aserción sostiene algo de quien sea o de lo que sea que es así o así. Un hablante que usa una descripción definida referencialmente en una aserción, por otro lado, usa la descripción para permitir que su audiencia elija de quién o de qué está hablando y sostiene algo acerca de esa persona o cosa. En el primer caso la descripción definida se puede decir que ocurre esencialmente, para los deseos del hablante de asegurar algo acerca de lo que sea o quien sea que encaje en esa descripción, pero en el uso referencial la descripción definida es meramente una herramienta para hacer cierto trabajo: llamando la atención sobre una persona o cosa - y en general cualquier otro dispositivo para hacer el mismo trabajo, otra descripción o un nombre, podrían hacerlo también. En el uso atributivo, el atributo de ser el así y así es lo más importante, mientras no esté en el uso referencial" (Donellan, 1977, pág. 46)

Cuando se utiliza el uso atributivo, se cumple lo que habíamos señalado respecto a la preeminencia del significado sobre la referencia en la sección sobre Humboldt, donde un nombre equivale a una descripción, o bien, que solo mediante una descripción construimos el objeto. Este es el caso de las formulas, en donde si $x=yz$, no puede haber ninguna x que no sea exacta y únicamente yz . Dos personas que pretenden hablar de las x , sin compartir yz , no tienen absolutamente nada que discutir, pues hablan de cosas distintas. Es en este ámbito que las nociones no están sujetas a ningún tipo de falsación, pues su ser mismo es una apertura particular. No tendría sentido defender que un constructo, digamos, "superación de la metafísica", es un elemento falso y que no corresponde a la realidad, por lo tanto Heidegger se encuentra equivocado. Sin embargo, si es posible la negociación, pues dado que un constructo no flota libremente, sino que se encuentra relacionado con innumerales ámbitos, puede ser contrastado y ser visto desde un número indefinido de perspectivas. Pero para que esto sea posible, también es necesario romper con el absoluto holismo de significado, pero de ello hablaremos más tarde. En el caso del uso atributivo del lenguaje, realmente no importa la precisión de la descripción, pues intenta referirse a algo concreto, con el fin de ejecutar una acción (o un acto de habla). Si tomáramos una x que apareciera en nuestro mundo y quisiéramos utilizarla, no sería necesario que supiéramos exactamente qué es o qué relaciones tiene y que la delimita, simplemente utilizamos las descripciones definidas para referirnos a ellas. Por ejemplo, decir "tu hermano es muy extraño", no intenta decir que el ser del hermano sea la locura misma, sino hacer una predicción sobre una persona. Aquí la palabra "tu hermano" solo busca señalar a alguien. Esa persona bien podría no ser mi hermano y aun así la frase tendría sentido. Para el término "hermano" igual de útil podría haber sido señalarlo, decirle por su nombre o usar otra descripción como "ese tipo que acabamos de ver" o lo que sea. Ninguna de las descripciones agota el ser de aquello a lo que nos referimos, simplemente lo nombra para ponerlo enfrente y después predicar algo sobre este. Es teóricamente posible que yo me este refinando a algo acerca de lo cual ningún número sustancial de estas

descripciones sea verdadera o que aunque haya algo que encaje en estas descripciones ... que no sea de hecho el referente del nombre que yo use " (Donellan, 1977, pág 227)" Donellan lo pone así "Generalizando de este caso, podemos decir, pienso, que hay dos usos de oraciones de la forma, "La F es P" En el primer caso si nada es F entonces nada puede ser P. En el segundo caso, el hecho de que nada sea F, no tiene esta consecuencia" (Donellan 1977 pág 48)* Para el uso referencial podríamos hacer un número infinito de descripciones y a la vez, ninguna de ellas, tiene por qué ser esencial o decir algo de consideración respecto al objeto o persona en cuestión. También podría ocurrir que habláramos de una cosa, sin saber exactamente que es y de esa manera someterla a un examen para conocer más cosas de ella. Conocer una cosa, no significa conocerla "en sí", en el sentido kantiano, de una inmediata, sino de una cosa construida pero inacabada, en tanto que no están ya escritas todas sus predicciones posibles

De forma análoga, Putnam defiende, en palabras de Lafont que los términos en general "... no son definibles, es decir, no es posible dar un conjunto de descripciones sobre los mismos que constituyan las condiciones necesarias y suficientes para la identificación de los miembros de la clase designada por ellos. El "significado" de dichos términos, por más que se precise y amplíe el número de descripciones disponible no permite identificar unívocamente aquello que es designado con los mismos, pues todas las clases naturales tienen miembros anormales que no cumplen la descripción prototípica o "paradigmática" y, sin embargo, nadie cuestionaría su pertenencia a dicha clase. " (Lafont, 1993 pág 239)

PUTNAM Y EL REALISMO NATURAL

Ahora, dicha función atributiva, no puede estar completa si no se explica cuál es el ámbito de dicha referencia, es decir, cómo es posible contar con una referencia directa o un "nombre rígido", sin postular objetos tal como lo hacia la metafísica. Putnam intenta, sin caer en el planteamiento metafísico, defender una especie de "realismo natural" que logre trascender la vieja dicotomía trazada para elegir entre a) el verificacionismo y b) el realismo metafísico, pero desde el ámbito del realismo. Por un lado la primera perspectiva defiende que los objetos están constituidos al interior de las teorías y solo por esta vía, intersubjetiva, trazada ya previamente es que podemos acceder a ellos. Sabemos que algo es verdadero cuando ya lo hemos verificado en nuestro saber, es por esto que para un antirrealista la idea de la verdad no tiene sentido más que como algo intrateórico, imposible de generalizar e imposible de cuestionar desde otras teorías (Goethe, 2000¹⁶). La realidad es común, pública y no se le puede investigar en tanto que ella misma, enclavada en el lenguaje es la condición de posibilidad del hombre. La segunda postura, la del realismo metafísico, " sostiene la independencia de la realidad diciendo "el mundo es como es independientemente de los intereses de quienes lo describen" [llegando así a] la imagen "idealizada" de una realidad fija que dicta la totalidad de las descripciones posibles de una vez y para siempre " (Goethe, 2000, pág 28) En el científico con esta visión tiende a concebir las ideas del hombre común como meras ilusiones, proyecciones de sí mismo que no corresponden a la esencia de las cosas, conduciendo "finalmente a la "pérdida del mundo (cotidiano)", su *Lebenswelt* " (Goethe 2000, pag 23) En el siguiente cuadro exponemos comparativamente algunos de los supuestos de una y otra perspectiva en cuanto a la realidad y los objetos que la constituye

¹⁶ En la Introducción a "Sentido, sinsentido y los sentidos" (Putnam 2000)

Tabla 1.2
Supuestos del realismo metafísico y el irrealismo

Realismo metafísico	Irrealismo
Hay un número fijo de los objetos sobre los cuales se puede hablar y los que la ciencia refiere	Existe un número infinito de objetos a los cuales nos podemos referir, pero son finitos en tanto que vienen determinados por una apertura particular del lenguaje.
Hay una totalidad definida y fija de las propiedades de cada cosa (incluidas las relaciones)	El objeto, debido a que no es trascendente sino intramundano, también tiene ya para los miembros de la comunidad, trazadas sus propiedades y relaciones, aunque no para siempre
Todos los significados posibles de las palabras han de remitir a un objeto o una de sus cualidades	Los significados no remiten a ninguna entidad física, pues ellos mismos son los responsables de la apertura de los entes
Hay una totalidad definida de todas las afirmaciones epistémicas posibles independientemente de los que las formulen	Las afirmaciones epistémicas no tiene valor en cuanto conocimiento, pues son proyecciones de una cosmovisión particular.

Lo común a ambas perspectivas es que un objeto tiene una serie de propiedades finitas y hay un límite para su investigación. Por parte del realismo metafísico éste límite está dado por el objeto mismo, pues cuando la indagación llegue a la esencia, éste no tiene nada más que decir, del lado del irrealismo, el límite se encuentra dado por el lenguaje de tal modo que el trato con los entes resulta ingenuo, como decía Heidegger. No importa que el irrealismo, postura defendida por la hermenéutica filosófica, este en contra de las esencias o que conciba a las interpretaciones como actos arrojados en una temporalidad, sino que la actividad de los hombres queda reducida a un universo acotado, delimitado y configurado por el lenguaje. En ambos resulta haber un suelo firme, sea mediante el método o mediante la escucha de lo que el hombre puede indagar acerca de los objetos y las situaciones. La salida que propone Putnam es su teoría es la del llamado "realismo natural del hombre común" (Putnam, 2000)

Lo importante de este realismo directo no es que nos remita a una instancia de certeza plena donde ya no haya necesidad de cuestionar, sino todo lo contrario. La propuesta de Putnam defiende un tipo de realidad que admite crítica y diferentes puntos de vista sin que ninguno de ellos deba tener la razón última, en tanto que ninguna descripción de los entes puede tomarse por última o más verdadera que otra. El lo pone de esta manera "La fuente de tanta perplejidad se halla en el error filosófico común de suponer que el término «realidad» debe referir "a una auténtica supercosa", en lugar de poner atención a los modos en los cuales renegociamos incesantemente -y nos vemos forzados a renegociar- nuestra noción de realidad a medida que nuestro lenguaje y nuestra vida se desarrollan" (Putnam, 2000, pág. 56)

El primer movimiento de Putnam para defender su realismo natural consiste en trascender la idea de la percepción como interfaz. Según esta, vemos las cosas del mundo a través de un filtro o un velo para darle forma de representaciones o imágenes mentales. Con ello, se supone que nuestras ideas son meras imágenes de la mente y que el mundo real no es accesible en cuanto tal. Ante eso, Putnam propone que " las experiencias sensoriales no son afectaciones pasivas de un objeto llamado «mente» , sino que son (en su mayor parte) experiencias que los seres vivos tienen de aspectos del mundo" (Putnam, 2000, pág. 95) Aquí la perspectiva

pragmática es evidente, pues ya no se trata de percibir cualidades sensoriales que organicemos en objetos, sino que, directamente, nos topamos con las cosas del mundo, esto es sillas, ligres y limones. El mundo, como en la imagen de Heidegger es público y esta a la mano, es social, pero no por ello es transparente hasta el fondo.

Putnam escoge el ejemplo del Oro: "Se tiene a pensar que el significado es una propiedad compartida por todas las cosas denotadas por la palabra. Ahora bien, existe una propiedad que todas las instancias de oro puro tienen, efectivamente, en común, a saber, la de consistir en (una mezcla de isótopos de) el elemento con el número atómico 79. Pero la palabra española «oro» no es sinónima de «elemento de número atómico 79»" (Putnam, 2000, pag 51). Putnam argumenta que no es necesario que sepamos realmente de qué está hecho el oro o que otras propiedades tiene, para poder nombrarlo y de hecho usarlo. Es justamente este vínculo realista el que permite referirnos a otros tiempos y otras circunstancias con el fin de revisar nuestras creencias. Si no admitiéramos que el oro al que se referían los griegos, es el mismo que el oro al que se refería Napoleón o Medeleiev, no podríamos ni siquiera postular que ha habido diferentes concepciones sobre este. Es decir, si no tuvieramos una serie de cosas constituidas al margen de las explicaciones que damos sobre ellas, las diferentes concepciones no podrían jamás discutir, pues no tendría sentido. Igualmente, para el análisis de la historia, es preciso reconocer que las cosas han tenido un desarrollo y el ser de esta cosa trasciende sus diferentes predicaciones. Este es también el supuesto que permite la traducción, y que los diferentes lenguajes, pueden compartir diferentes objetos aunque no coincidan en su explicación.

Como ya habíamos explicado, esto no requiere de la postulación de cosas en sí, sino del reconocimiento de que hay entes que subsisten de manera transtemporal, transhistórica y transcultural, sin que eso nos lleve a postular un criterio universal propio del realismo metafísico, a saber, que existe un número definido de todas las cosas y todas sus propiedades. En su crítica al antirrealismo de Dummett, señala que para este "cualquier cambio en las reglas del lenguaje es un cambio del significado de las palabras. Puesto que él comparte estas premisas con su Wittgenstein imaginario, la única forma de criticar a éste último es negar que cada nuevo teorema que se demuestra en matemáticas cambia las reglas. Para Diamond, no se trata de distinguir entre las «reglas» de una actividad y otros componentes de ella que no son «reglas». Para Diamond -y para Wittgenstein de acuerdo a la lectura de Diamond- se trata de ver nuestras «reacciones naturales», nuestros modos de «ver el rostro» de una actividad de otra" (Putnam, 2000, pag 128).

En este pasaje se refuerza la idea de que una teoría no necesariamente crea sus objetos de estudio, en la medida en que estos le aparecen en un mundo, trata de explicarlos sin transformarlos. Aunque, desde luego, esos objetos no son ni absolutamente transtemporales, transhistóricos y transculturales, se reconoce, en cambio, que las comunidades no mudan absolutamente todos sus conceptos e ideas con cada paradigma. En este caso podríamos sacar a colación las ideas de Kuhn, respecto al avance discontinuo y paradigmático de la ciencia y acordaríamos en que una noción no es válida en todos los paradigmas posibles, sin embargo, solo porque hay cosas que diferentes teorías comparten es que pueden parecer absurdas o falsas y no absolutamente ininteligibles.

Putnam denuncia la tendencia a concebir "nuestras oraciones como objetos sintácticos (meras marcas y ruidos) mas una relación misteriosa de «correspondencia», en vez de entenderlos como lenguaje-en-uso o sea, como partes integrantes de una actividad que involucra al mundo en una multitud de formas diversas (no como una manera única llamada «correspondencia»!), la tendencia a concebir la memoria como un «representación de representaciones pasadas (por ejemplo, una «impresión de memoria» de una «sensación visual») y así entenderla como una interfaz entre nosotros y una sensación pasada que a su vez es concebida como una interfaz, y la tendencia a pensar que aunque «percibimos directamente» en algún sentido, objetos observables, sin embargo los objetos científicos

(gérmenes, moléculas, partículas, etc.) no son percibidos, y deben ser, en consecuencia, construcciones lógicas (positivismo lógico) o «infendos» de aquello que «percibimos directamente», como si no existiese la *observación con la ayuda de instrumentos*” (Putnam, 2000, pág. 15-6). Y esto sucede justamente por la negativa a considerar que ciertas actividades las vemos como continuaciones de otras. Es decir, el mundo es relacionable incluso a través de las diferentes perspectivas teóricas que se desarrollan, al mismo tiempo que discontinuo pues permite diferentes formas de conocimiento sin tener que tomar una como superior a otra.

Recomiendo desde los planteamientos de Hamann, Herder y Humboldt que nutren tanto la postura de Heidegger como de Habermas, hasta la postura de Lafont, es posible darse cuenta que la problemática en torno al lenguaje ha sido ampliamente discutida desde la filosofía, inclusive mucho tiempo antes de que este tema fuera de interés para la psicología. En el siguiente capítulo abordaremos la teoría sociocultural de Vygotsky. Revisaremos las contribuciones y el giro que para la psicología estas representaron en torno al lenguaje y el pensamiento, si como sus implicaciones culturales, esto sin perder de vista la discusión filosófica sobre el tema, la cual cobrará cabal sentido en el capítulo sexto con las conclusiones. Posteriormente, dentro del capítulo II, abordaremos la problemática de la apropiación como un concepto clave para disminuir la dicotomía tradicional de interioridad-exterioridad y cuales son las repercusiones de las diferentes posturas en la discusión del lenguaje.

CAPÍTULO II

ENFOQUE SOCIOCULTURAL, EL LEGADO DE VYGOTSKY A LA PSICOLOGÍA Y SUS HEREDEROS

EL PANORAMA DE LA PSICOLOGÍA EN LOS AÑOS DE VYGOTSKY: PERSPECTIVAS, PROBLEMÁTICAS, Y PARADIGMAS

A principios del siglo XX la psicología estaba fragmentada en diferentes paradigmas irreconciliables en una ciencia que todavía no acababa de constituirse, entre sus raíces filosóficas y naturalistas, no lograba llegar a una disciplina que pudiera dar cuenta del ser humano como totalidad. Los ejes de oposición imperantes en la psicología de principios de siglo se pueden resumir en cuatro:

- 1 La oposición entre elementalismo y holismo. Para los primeros la totalidad del ser humano a sí como sus procesos deben ser entendidos a través de sus componentes básicos los cuales se suman o se restan a una función. Para los segundos, el fenómeno humano solo puede ser entendido a través de unidades molares. Una proceso no es equivalente a la suma de las partes que le dan vida, sino que requiere un nivel de organización y análisis diferente.
- 2 La supuesta diferencia entre sujeto y cultura. Para los defensores del sujeto, este piensa, habla y razona como un organismo autónomo, independiente y autosuficiente. Para los culturalistas, no existe el sujeto sino la cultura y en todo

caso, aquel es producto de esta. El problema del culturalismo esta en trazar los limites de la individualidad y la influencia de una cultura en su constitucion

- 3 Mecanicismo contra constructivismo. La escuela mecanicista tiene una clara influencia de la tradicion empirista inglesa, para la cual el sujeto no es nada a priori sino una tabla rasa que se llena de impresiones en y con la experiencia. Por otro lado, propone que no existe una organizacion particular de la informacion recibida por los sentidos. Si todo el aprendizaje se debe a la experiencia, lo que ocurre en el medio ambiente, entonces se guarda en la memoria de la misma manera. El constructivismo defiende que toda la experiencia y la informacion recibida por el individuo es trabajada y estructurada sobre las bases anteriores. De este modo, el aprendizaje se vuelve un proceso activo y dinamico
- 4 El lenguaje como medio de expresion contra el lenguaje como medio de constitucion de la cultura. Quienes defienden al lenguaje como medio de pura expresion, encuentran que este es solamente un vehiculo que utilizan los sujetos para expresar lo que sienten y piensan. Para los otros, el lenguaje el vehiculo mismo por medio del cual se construye la cultura y los sujetos mismos pueden existir

En el marco de la discusion teorica que se genera a partir de estas oposiciones se encuentran diferentes escuelas dentro del pensamiento psicologico que influyeron el trabajo y posteriormente los planteamientos teoricos de Vygotsky

Por un lado, se encontraba la escuela reflexologica y la conductista, apoyada en las investigaciones de Pavlov y Watson, en donde la mente era vista como producto puro del aprendizaje y este ultimo, de una serie de funciones biologicas pasivas que vinculaban al individuo con su medio a traves del condicionamiento, era una vision elementalista que intentaba encontrar los factores minimos de la conducta, olvidaba por completo la cultura ya que el sujeto era producto de sus relaciones personales con su medio ambiente. Todo ello bajo un enfoque mecanicista, que como tal, se preocupaba por los elementos y sus nexos en un ambito cuantitativo (Pozo, 1989)

Por otro lado, estaba la escuela de Wundt, mas cercana a las reflexiones sobre la cultura y la mente, pero con una tendencia mas introspeccionista y solipsista, todo ello a pesar de los intentos de este ultimo por formular una *Volkerpsychologie*. Esta corriente estaba mas interesada en procesos psicologicos de mayor envergadura, pero desde un punto de vista elementalista, al igual que el conductismo. Como se dijo, Wundt tuvo algunos intentos por vincular la mente y la cultura de los pueblos, sin embargo su trabajo termino mas en el ambito de la reflexion privada, indemostrable a traves del introspeccionismo (Riegel, 1981)

Una tercera escuela que tuvo importante influencia sobre el trabajo de Vygotsky y que tuvo su auge alrededor de la inflexion del siglo, es la escuela de la Gestalt. A diferencia de las otras dos, su perspectiva era mas de tipo holista, donde "el conjunto es diferente a la suma de sus partes". De este modo, era entendido que las estructuras adquirian un nuevo sentido y funcionamiento por su arreglo y no por los elementos que la constituiran. Sin embargo esta corriente se quedo en el plano de la percepcion y no entro en otros problemas importantes para la epoca como el pensamiento, el lenguaje, la memoria y el aprendizaje. Por eso Vygotsky dividió las posturas psicologicas en dos categorias generales: las asociacionismo elementalistas y las molar-fenomenologicas (Pozo, 1989)

Este panorama era el predominante en la Europa Occidental, pero del lado de Rusia hubo muchas otras influencias igual de fundamentales para el ulterior desarrollo de la teoria de Vygotsky. Una de ellas es el analisis semiótico de la poesia, pero el mas importante es la teoria Material Dialectica de Karl Marx (Cole, Scribner, 1996; Bruner, 1985; Siguan, 1985). Todos los elementos anteriormente señalados, son unidos en un marco Marxista que les dara coherencia, de ahí el uso de palabras como dialectica, historia, mediacion, herramientas.

El gran valor de Vygotsky para la psicología consiste en haber disuelto estas dicotomías en una teoría coherente, alimentada por la filosofía y las ciencias naturales, que diera cuenta del hombre como un todo inserto en una cultura. Su propuesta en vez de refutar escuelas completas o de proponer paradigmas radicales, integra todas ellas en diferentes niveles y puntos de vista. Por ejemplo, el mecanicismo de Pavlov y la escuela reflexológica, la incorporó a su teoría para explicar los primeros años de vida de los niños o la condición sinne qua non para el aprendizaje, el desarrollo biológico lo utilizó también en su teoría como una fuerza que permitía con un buen desarrollo, el florecimiento de las funciones mentales superiores, y tomó la idea holística de la Gestalt para hablar del desarrollo como una secuencia de cambios cualitativos, entre otras.

Esbozado el contexto ideológico general de la época de Vygotsky, se expone a continuación, de manera breve, sus principios y método propuesto para la psicología.

LOS PRINCIPIOS DE VYGOTSKY Y SU MÉTODO PARA CAMBIAR LA PSICOLOGÍA

Respondiendo al momento de su Rusia natal y al problema de la psicología en Europa occidental, Vygotsky propuso varios cambios en la manera de concebir la problemática de la psicología, desarrollando un método propio que después llamaría histórico-genético. A continuación se muestran sus principales ideas al respecto (Wertsch, 1988).

Vygotsky propone que el análisis de las entidades complejas de procesos mentales se realice a través de redes estructurales complejas, y no como una suma de elementos simplificados. En su libro de pensamiento y lenguaje propone una metáfora que clarifica esta idea: "El hidrógeno aviva el fuego y el oxígeno lo mantiene, para explicar por qué el agua puede apagar el agua hay que estudiar la molécula como un todo y no a partir de la suma de sus partes" (Vygotsky, 1996a, pag. 19). Vygotsky no niega las posibilidades del análisis atómico; simplemente reduce su campo de acción a las funciones mentales inferiores, proponiendo que las complejas como la conciencia requieren un análisis completamente diferente que parta de ella como la unidad misma, es decir, rescata la totalidad de los procesos psíquicos (Vygotsky, 1996a).

Dicho enfoque conlleva el hecho de que las explicaciones de estas entidades son en todo momento de carácter cualitativo en el caso del aprendizaje como en el del desarrollo; es notorio en el interés de analizar los cambios cualitativos que tienen lugar en la organización de la estructura total (Vygotsky, 1996b).

Llevando a cabo un análisis de tipo molar de las funciones mentales superiores, el asociacionismo se vuelve inútil para explicar los cambios y las relaciones entre estas (Vygotsky, 1996a). Un enfoque acorde a estas ideas y con suficiente poder explicativo es el constructivista.

Los modelos constructivistas son modelos de aprendizaje que enfatizan el desarrollo de conocimiento nuevo en los estudiantes por medio de procesos de construcción activa que vinculan el conocimiento nuevo con el conocimiento previo; los estudiantes son parte activa y dinámica de su aprendizaje; no se deben propiciar formas de conocimiento inerte; es más útil para el proceso de aprendizaje la promoción e implementación de técnicas que permitan el desarrollo de conocimiento generativo, el cual puede usarse para interpretar situaciones nuevas, solucionar problemas, pensar y razonar, y así aprender de forma general (Poza, 1989).

Dentro de las teorías desarrolladas bajo este enfoque existen algunas brechas entre los constructivistas orientados hacia el empirismo y los constructivistas radicales; en cuanto a sus ideas acerca de la naturaleza del conocimiento. Los constructivistas empiristas creen que el

conocimiento guarda estrecha relación con el ambiente externo y este existe de forma independiente a las actividades cognitivas del aprendiz, por otro lado, los cognoscitivistas radicales afirman que el conocimiento reside únicamente en las construcciones de los aprendices. Vygotsky logra salvar este punto postulando que lo que existe es un medio social y los individuos, por medio de su aprendizaje y su desarrollo, lo que hacen es reconstruir la cultura misma en la que habitan. Este autor no opone el sujeto a la sociedad, sino que los hace participar al uno de la otra en una relación dialéctica. El proceso de desarrollo de un individuo, dice Vygotsky, se puede entender únicamente en tanto la estrecha relación entre los procesos individuales y sociales. La estructura de funcionamiento individual se deriva y refleja la estructura de funcionamiento social (Vygotsky, 1996b).

Un elemento fundamental, es que Vygotsky utiliza el modelo constructivista no solo para explicar el aprendizaje sino el desarrollo mismo. Las bases para una función mental se encuentran en una más primitiva y entre ellas van constituyendo una organización de la cual el individuo es partícipe. Así, los saltos en el desarrollo son cualitativos e implican una organización sui generis (Wertsch, 1988).

En relación al lenguaje y sus conexiones con el pensamiento, al igual que la cultura, sugiere varios principios en sus textos "Pensamiento y lenguaje" y "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores", principalmente los cuales son interpretados por Wertsch (1988) de la siguiente manera:

1. Todas las funciones mentales superiores son relaciones de orden social intencionalizadas por el individuo y son la base de la estructura social de la personalidad. Del mismo modo, el desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive. El único fundamento que tiene el individuo, es el que puede ser rastreado en su propia cultura, pues es la que le ha proveído de las herramientas y signos que le permiten hasta el pensamiento más privado.
2. La actividad psicológica está mediada por herramientas producto de la vida social, de las cuales la más importante es el lenguaje, el cual tiene la función primaria de comunicación, para el contacto social. El vehículo por medio del cual la cultura se expresa y se reconstruye es el lenguaje, no hay otra cosa que la defina ni que las transforme. De este modo si el lenguaje es la herramienta a través de la cual la cultura existe, se vuelve necesario explicar cómo es que el individuo ingresa a este mundo simbólico.
3. El pensamiento y el lenguaje se unen por medio del significado para construir el pensamiento verbal y este debe ser el eslabón principal para explicar el desarrollo humano. Vygotsky propone que para analizar a la conciencia, el significado es el único vehículo capaz de reflejar las complejas relaciones interfuncionales que la caracterizan y a la vez, crean un microcosmos de conciencia. La conciencia sería entonces, una "organización observable objetivamente del comportamiento que nos es impuesta a los seres humanos a través de la participación en las prácticas socioculturales" (Wertsch, 1988 pag. 195-6).
4. La conciencia estaría luego jerarquizada en la punta como unidad última compuesta a su vez, por intelecto y afectividad. El intelecto asimismo tendría como subcomponentes a las funciones mentales superiores (memoria, percepción, pensamiento).
5. Los elementos de análisis deben de conservar todas las propiedades básicas del total.
6. La conciencia debe de ser el principal objeto de estudio y debe ser entendida como nacida de las evoluciones socio-históricas que a su vez surgen del trabajo humano es decir, de la práctica.

7. El origen de los procesos psicologicos humanos implica cambios cualitativamente revolucionarios y evolutivos
8. El desarrollo está sujeto a diversas y cualitativamente diferentes fuerzas, cada una de las cuales esta sujeta a sus propios principios explicativos y operan en diferentes dominios genéticos

En cuanto a su método, derivado de el interés por realizar análisis molares respecto a la mente, propone lo que llamo "análisis por unidades", método de tipo cualitativo y basado en las globalidades, no en los elementos. Es importante considerar que las unidades que concibe Vygotsky, conservan las características del proceso total (moléculas) (Vygotsky, 1996a)

Vygotsky considero, para el estudio de estas entidades complejas, el empleo de un método "teórico experimental", en el que los conceptos y los datos empíricos están en interrelación dinámica. Él siempre criticó los métodos en donde se hacían experimentos parciales de un todo, tratando de tejer, reconstruyendo en forma puramente especulativa las ya desvanecidas cualidades del todo, producto de un error en el método de análisis (Vygotsky 1996a)

Se le conoce también, por usar el método de "estimulación dual", originalmente de un autor de nombre Sakharov, en el cual se estudia la reacción entre dos series de estímulos, uno de los cuales está integrado por estímulos directos del medio y la otra por estímulos que sirven de mediadores (Wertsch, 1988)

Por último, siguiendo la misma línea de razonamiento que en los casos anteriores, Vygotsky decidió que la mejor herramienta teórico-metodológica para estudiar los procesos mentales debía ser el análisis genético. Esto es, que siguiera el desarrollo o la evolución de la función a lo largo del tiempo sus orígenes y sus transiciones que lo conducen a su forma final, ignorando los productos y los estadios aislados, para poder describir una clara línea ontogenética (Wertsch, 1988). Al respecto de este tema ampliaremos en el apartado de microgénesis y apropiación

Para investigar específicamente las funciones mentales superiores, a este autor le resultaron inútiles las formas clásicas de introspección, y los experimentos contruidos a partir del paradigma E-R que se utilizaban entonces, por lo que sugirió un "método de investigación experimental y genético, que consiste en observar en que condiciones experimentales artificiales se observa y de que manera se construye y se desarrolla la dirección de la conducta" (Vygotsky, 1996a)

LAS APORTACIONES FUNDAMENTALES DE VYGOTSKY: CUERPO DE LA TEORÍA Y RESULTADOS EXPERIMENTALES

Los principios anteriormente definidos son fruto tanto de su reflexión como de sus experimentos, sin embargo son de un corte más filosófico que psicológico y sirven como los pilares que sostienen la teoría. En este apartado se discuten con relativo detalle los elementos centrales de la teoría que atañen a la psicología y particularmente a la psicología del desarrollo la que interesa para la investigación en cuestión

Como se esbozó al inicio del capítulo para Vygotsky el proceso de desarrollo de un individuo se puede entender únicamente en tanto la estrecha relación entre los procesos individuales y sociales. Por otro lado, también se había dicho que debido al carácter social de la teoría, el

desarrollo para Vygotsky no es de tipo normativo, sino que esta intrincado en las formas de interacción culturales. Una consecuencia que se sigue de este planteamiento es que aprendizaje y desarrollo son dos aspectos de un mismo fenomeno. Ya que el desarrollo personal está ligado a los procesos sociales y de interacción, depende del aprendizaje, es decir de la *intencionación*, podemos decir que no hay desarrollo sin hay aprendizaje, ni aprendizaje sin desarrollo previo, pero a pesar de esto, según Vygotsky, el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo (Wertsch, 1988). Al respecto del debate sobre la diferencia conceptual entre los terminos de apropiación e intencionación serán aclaradas algunas cuestiones en apartados ulteriores.

Vygotsky dice en su libro de El desarrollo de los procesos psicologicos superiores que " el desarrollo se basa en dos procesos inherentemente distintos pero relacionados entre si, que se influyen mutuamente (Vygotsky, 1996b, pag 125). Esto no acerca al pensamiento de Vygotsky a la escuela asociacionista que postulaba una identidad absoluta entre aprendizaje y desarrollo, pues en este caso, el proceso es constructivo y de tipo cualitativo, no cuantitativo (Pozo, 1989). Pero de cualquier manera queda claro que es a través del mecanismo del aprendizaje que el individuo pone en juego y movimiento sus estructuras mentales. Los conceptos de mediación, internalización (apropiación) y doble formación son ejemplos claros de esta naturaleza social del desarrollo, las cuales serán discutidas más adelante.

La dirección del desarrollo, extraída de las ideas de Vygotsky, camina del exterior al interior. El niño internaliza las formas de interacción en las que esta inmerso para después usarlas como un mecanismo que lo regula a si mismo. Este concepto de internalización será discutido por sus herederos intelectuales para hablar, más correctamente, de una apropiación, la cual implica una reconstrucción. Entonces, si el individuo se va apropiando de sus formas culturales, en tanto que exista el cambio cultural, el sujeto es potencia y posibilidad, la relación entre los procesos individuales y sociales no cesan sino hasta la muerte (Wertsch, 1988). Esta idea tiene particular relevancia para los programas educativos, pues bajo este marco lo que se intenta no es lograr que el individuo se integre a la normalidad de la cultura, sino de proveer de herramientas para su propia autorregulación.

Acorde al interés de Vygotsky las áreas de desarrollo que explica más profundamente son principalmente, el desarrollo del lenguaje desde su adquisición hasta sus etapas y funciones cambiantes. Trabajo también sobre el desarrollo del pensamiento (área cognoscitiva del desarrollo) y sobre como se construye y reconstruye el conocimiento, así como cual es el sustrato socio-cultural del mismo. La explicación que brinda Vygotsky sobre los procesos (áreas) de desarrollo, parte de la relación que existe entre ellos, no los explica como elementos aislados que forman al ser humano, sino como una red estructural compleja.

La teoría Vygotskiana es inminentemente cualitativa respecto a la explicación del desarrollo humano en ello comparte muchos puntos de vista con Piaget y uno de ellos, es la visión constructivista, la cual implica entidades complejas que no pueden ser descompuestas en elementos, por lo tanto un desarrollo conceptualizado desde esta perspectiva, no permite la suma de elementos como explicación.

En relación a esta idea Vygotsky propone que el desarrollo humano esta compuesto por una serie de saltos, que al incorporar nuevos elementos resulta en cambios de tipo cualitativo. Las ideas de Vygotsky sobre el aprendizaje están dirigidas ante todo a analizar los cambios cualitativos que tienen lugar en la organización del conocimiento a medida que se internalizan nuevos conceptos* (Pozo 1989 pag 206).

Al inicio de la vida propone el desarrollo y la actividad completa del individuo están determinadas por sus reflejos herencia filogenética y natural, la cual puede ser explicada a través de la teoría reflexológica y genética. En cambio en cuanto aparece el mundo simbólico del lenguaje, los elementos que servían para explicar la actividad dejan de tener sentido, pues se ha compuesto una estructura organizativa cualitativamente distinta. Es por esta concepción de que el desarrollo es discontinuo estructural y organizado de modo diferente en cada etapa.

que necesita seguir la génesis de cada función, en vez de proponer una sene de principios generales, abstractos y absolutos para explicar todo el ciclo de vida, en otras palabras el desarrollo es "un proceso dialéctico complejo caracterizado por la penodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y ciertos procesos adaptativos" (Vygotsky, 1996b)

CONCEPTOS BÁSICOS DE LA TEORÍA

INSTRUMENTOS MEDIADORES

Vygotsky distingue dos clases de instrumentos en función de tipo de actividad que hacen posible. El tipo más simple del instrumento es la herramienta que actúa materialmente sobre el estímulo modificándolo. En la teoría de Engels, es a través de las herramientas que el hombre transforma su medio ambiente, trabaja, y con esta, forja el rostro de su mundo, que es construido. La cultura proporciona al individuo, las herramientas necesarias para modificar su entorno, adaptándose activamente a este (Cole, Scribner, 1996b). Existe un segundo tipo de instrumentos mediadores, de diferente naturaleza, que producen una actividad adaptativa distinta. Además de proporcionar herramientas, la cultura está constituida fundamentalmente por sistemas de signos y símbolos que median en nuestras acciones (Vygotsky, 1996a).

El sistema de signos usado con más frecuencia es el lenguaje hablado, pero hay otros muchos sistemas simbólicos que nos permiten actuar sobre la realidad. Pero, a diferencia de la herramienta, el signo no modifica materialmente el estímulo sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y en definitiva, actúa sobre la interacción de esa persona no su entorno. Según Vygotsky, los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los proporciona la cultura, el medio social. Pero la adquisición de signos no consiste en sólo tomarlos del mundo social externo, sino que es necesario internalizarlos, lo cual exige una sene de transformaciones o procesos psicológicos. Vygotsky rechaza la explicación asociacionista según la cual los significados están en la realidad y sólo es necesario abstraerlos por procedimientos inductivos. Para Vygotsky los significados provienen del medio social externo, pero deben ser asimilados o internalizados por cada niño concreto. Su posición coincide con la de Piaget, al considerar que los signos se elaboran en interacción con el ambiente, pero, para él el ambiente está compuesto de objetos y personas que median en la interacción del niño con los sujetos (Pozo, 1989). En otras palabras, el vector del desarrollo y del aprendizaje iría desde el exterior del sujeto al interior, sería un proceso de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas, psicológicas.

El desarrollo, para Vygotsky, se produce a través de la retroalimentación con el aprendizaje, por lo que este está condicionado a la enseñanza, es la necesidad social del hombre, la que lleva al individuo a aprender y subsecuentemente, a desarrollarse. La posición de Vygotsky con respecto al aprendizaje está más próxima a los supuestos organistas que a los mecanistas (análisis por globalidades en lugar de por elementos, carácter cualitativo del cambio en lugar de cuantitativo, procesos conscientes y no sólo automáticos, etc.). Vygotsky a diferencia de otras posiciones organistas no niega la importancia del aprendizaje asociativo, sin embargo, no llega a desarrollarlo suficientemente como interactúan con los procesos más complejos del aprendizaje por reestructuración (Pozo, 1989).

La noción de *actividad* también es fundamental para entender la reciprocidad que existen entre el sujeto y su medio a través de la mediación. Esta se define como un proceso de transformación del medio, por parte del individuo a través del uso de instrumentos (Poza, 1989). Frente a la idea reactiva del concepto de reflejo, Vygotsky propuso una psicología basada en la actividad. Al sustentar su Psicología en el concepto de actividad, considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos, siguiendo en una línea marxista. Ello es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. Frente a las cadenas de estímulos y de respuestas, Vygotsky opone un ciclo de actividad en el que gracias al uso de instrumentos mediadores, el sujeto modifica el estímulo y a sí mismo; no se limita a responder a su presencia de forma refleja o mecánica sino que actúa sobre él. La actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos. Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla. Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones ambientales, sino modificarlas activamente (Poza, 1989).

PROCESOS DE INTERNALIZACIÓN

Desde esta perspectiva, la noción de internalización es aplicable únicamente al desarrollo de las funciones psicológicas superiores y por tanto a la línea social o cultural del desarrollo. Desde esta postura, la internalización es un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Por tanto, Vygotsky concebía la realidad social como determinante fundamental de la naturaleza del funcionamiento intrapsicológico interno (Vygotsky, 1996b).

En base a la argumentación vygotskiana sobre la estrecha relación entre las formas inter e intrapsicológicas de las funciones psicológicas superiores, resultaría fácil suponer que lo que se propone es un "modelo de transferencias de internalización" en el que las propiedades de los procesos sociales son simplemente trasladadas desde el plano interpsicológico, externo, al plano intrapsicológico interno. Sin embargo, la argumentación vygotskiana nunca afirma eso, al contrario, como se menciona anteriormente, el niño no intenciona una copia fiel de lo que ocurre en su comunidad, sino que lo reconstruye (Vygotsky, 1996b). La combinación del comportamiento del niño con la respuesta del adulto transforma un comportamiento no comunicativo en un signo del plano interpsicológico. La forma de signo se transforma de un movimiento consistente, en un intento de alcanzar un objeto, en un gesto de indicación. Más adelante, el niño adquiere un mayor control voluntario en el plano intrapsicológico sobre lo que anteriormente solamente había existido en la interacción social (Vygotsky, 1996b).

La ley fundamental de la adquisición del conocimiento para Vygotsky afirmaría que éste comienza siendo siempre objeto de intercambio social, es decir, comienza siendo interpersonal para, a continuación, internalizarse o hacerse intrapersonal.

Este vector internalizador en el desarrollo cultural (en lugar de cognitivo), recibe el nombre de ley de la doble formación, ya que, según él, todo conocimiento se adquiere dos veces (Vygotsky, 1996b). Al respecto del debate en torno al concepto de internalización o intencionalización, detallaremos en el apartado dedicado a la apropiación como proceso microgenético.

LEY DE LA DOBLE FORMACIÓN

Vygotsky considera que de acuerdo con la ley de la doble formación, el proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores. Por ello debe iniciarse

siempre en el exterior, por procesos de aprendizaje que sólo más adelante se transforman en procesos de desarrollo interno. En consecuencia, se entiende que el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo, que la asociación precede a la reestructuración. Esta precedencia temporal queda manifiesta en la distinción vygotskyana entre dos niveles de desarrollo o dos tipos de conocimiento en las personas. El nivel de desarrollo efectivo, es el nivel que está determinado por lo que el sujeto logra de ser de modo autónomo sin ayuda de otras personas o de mediadores externamente proporcionados. El nivel de desarrollo efectivo representaría los mediadores ya internalizados por el sujeto. En cambio, el nivel de desarrollo potencial estaría constituido por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externamente proporcionados. La diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial sería la zona de desarrollo potencial o próximo de ese sujeto en esa tarea o dominio concreto (Vygotsky, 1996b; Pozo, 1989).

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y ANDAMIAJE

Vygotsky definió la *zona de desarrollo próximo* como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, 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. Opina que la zona de desarrollo próximo "no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la incapacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1996b, pag. 133).

Una de las razones principales de Vygotsky para introducir el constructo de zona de desarrollo próximo, es que le permitía examinar aquellas funciones que aún no han madurado y que se hallan en pleno proceso de maduración, funciones que madurarán mañana y que en estos momentos se hallan en estado embrionario. De esta forma, la zona de desarrollo próximo es un caso especial de su preocupación general por la ley genética del desarrollo cultural. Es la región dinámica de la sensibilidad en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento intersicológico al funcionamiento intrapsicológico (Vygotsky, 1996b).

Vygotsky estima que es el desarrollo potencial el que debe atraer el mayor interés, ya que la psicología debe ocuparse preferentemente de conductas o conocimientos en proceso de cambio. Ello hace que en esta teoría del aprendizaje tengan una especial importancia los procesos de instrucción o facilitación externa de mediadores para su internalización (Wertsch, 1988).

Vygotsky argumentaba que la zona de desarrollo próximo es un constructo útil en los procesos de instrucción, al cual considero como una relación específica entre desarrollo e instrucción, desde su punto de vista, desarrollo e instrucción no coinciden directamente, sino que representan dos procesos que coexisten en una relación muy compleja, tomando en cuenta que la instrucción crea la zona de desarrollo próximo. De acuerdo a esto el niño puede operar solamente dentro de ciertos límites que se hallan fijados estrictamente por el estado de desarrollo del niño y por sus posibilidades intelectuales (Wertsch, 1988).

Según Vygotsky, la instrucción en la zona de desarrollo próximo aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño y en la colaboración con los compañeros, pero en el curso interno de desarrollo se convierten, finalmente propiedades internas del niño (Pozo, 1994). Entonces esta zona de desarrollo próximo, es generada como un rasgo del pensamiento, el cual "despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar no sólo cuando el niño está en interacción con

las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (Vygotsky, 1996b, pag 138-9)

El concepto de *andamiaje*, no fue propuesto explícitamente por Vygotsky sino por Bruner, quien intentaba formular un constructo que pudiera explicar mejor la interacción entre expertos y novatos y aclarara el paso entre la zona de desarrollo efectivo y la zona de desarrollo próximo (Bruner, 1984). Esta idea se deriva del uso de los andamios que se utilizan en la construcción de edificios, como metáfora. El papel de los adultos es visto como los apoyos, como el "andamiaje" que los niños necesitan para llegar a resultados y experiencias nuevas. El andamiaje debe darse tomando en cuenta la zona de desarrollo potencial, por lo cual no puede ser normativo, cada "andamio" debe adaptarse a los sujetos particulares y a sus propias zonas de desarrollo potencial. Después de aplicar el andamiaje, llegará un momento en el que cada persona podrá regularse por sí misma y no necesitará de este apoyo.

Al considerar las formas específicas de instrucción, Vygotsky se centró en cómo el funcionamiento interpsicológico puede ser estructurado de tal manera que maximice el crecimiento del funcionamiento intrapsicológico. "la instrucción solamente es positiva cuando va más allá del desarrollo. Entonces, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de funciones que, situadas en la zona de desarrollo próximo, se encuentran en proceso de maduración. De esta manera es como la instrucción desempeña un papel de considerable importancia en el desarrollo" (Vygotsky cit. En Wertsch, 1988, pág. 87). El tipo de instrucción a la que se refiere Vygotsky no consiste en aptitudes técnicas y especializadas como escribir a máquina e ir en bicicleta, es decir, aptitudes que no tienen impacto importante sobre el desarrollo, sino que tienen como objetivo el desarrollo consumado, tal como es producido por la instrucción en disciplinas académicas formales, cada una de las cuales en su esfera particular en la que el impacto de la instrucción del desarrollo se alcanza y completa, es.

La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no solo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se hayan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues la zona de desarrollo próximo permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración (Rojas-Drummond, Alatorre Rico, 1994)

INSTRUCCIÓN

La instrucción es el proceso mediante el cual se facilita, de manera externa el uso de mediadores con el fin de ser interiorizados por los educandos. En este concepto se resume toda la concepción que Vygotsky tenía acerca de la educación como actividad de la cultura. Desde este punto de vista, la instrucción, formal o no, está definida por la conducta de los expertos en una tarea hacia los novatos, de tal modo que les provean de los mediadores necesarios para lograr la autorregulación. El objetivo de la escuela, para este autor, no es la transmisión de conocimientos y habilidades. En primer lugar se trata de que el niño logre un uso regulatorio de sus herramientas durante sus procesos de cognición y por otro lado, se busca que las reconstruya. No se entiende, en consecuencia, que haya una transferencia del control, desde el experto hasta el novato, sino la formación de un espacio entre dos personas que ponen en juego tanto su desarrollo potencial como su zona de desarrollo próximo (Pozo, 1989)

AUTORREGULACIÓN

Un interlocutor constante de Vygotsky es Piaget y su propia teoría del desarrollo y del pensamiento, se puede decir que varios episodios de la teoría del primero están en contrapunto con las del segundo. Un ejemplo interesante es el del habla egocéntrica. Para Piaget, el habla aparecía en el sujeto como un medio para poder expresar la intención de los pensamientos, de tal modo que primero era interna y luego social. Para Vygotsky el proceso es al revés, el niño aprende a utilizar el lenguaje en su uso, como una herramienta de comunicación que después interioriza y utiliza para sus propios fines (Vygotsky, 1996a).

El concepto subyacente a este proceso de ley de la doble formación es la autorregulación. Las formas que aparecen socialmente, son interiorizadas por el sujeto para ser utilizadas como herramientas y con ellas regular su propio pensamiento. Todas las herramientas y formas que tiene el pensamiento de las personas para generar ideas y resolver problemas, están sustentadas en las formas sociales, pero desde que son interiorizadas, adquieren la capacidad de ser independientes del contexto original donde surgieron, para poder ser utilizadas en cualquier caso que lo amerite. El lenguaje es un ejemplo del uso de signos, que una vez interiorizado, permite al individuo proyectar, ordenar su propia conducta y la de otros.

FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Vygotsky propuso el conocimiento y la evaluación de la zona de desarrollo próximo ya que permite determinar la dinámica del desarrollo del niño y examinar, no solo lo que ya ha producido el desarrollo, sino lo que producirá en el proceso de maduración y crecimiento. Los investigadores se han centrado fundamentalmente en el examen de la zona de desarrollo próximo y han puesto muy poca atención a las ideas de Vygotsky acerca de la transición del funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico. Esto es una inadvertencia importante, ya que esta transición es una de las piedras angulares de su enfoque. Según Wertsch (1988), cualquier intento de entender las consecuencias específicas en el cuadro teórico vygotskyano, se extraviaría si la transición del conocimiento social al conocimiento individual no se considera.

La conexión existente entre el uso de instrumentos y el lenguaje afecta varias funciones psicológicas, especialmente a la percepción a las operaciones sensoriomotrices y a la atención, cada una de las cuales es parte integrante de un sistema dinámico de conductas. La investigación evolutivo-experimental indica que las conexiones y relaciones entre las distintas funciones constituyen sistemas que cambian radicalmente en el curso del desarrollo del niño como ocurre con las funciones individuales. Es así como intervienen los demás procesos como los son la memoria, la inteligencia y el pensamiento de manera interactiva, cada uno de ellos interviene en la conducta del humano como un ser actuante dentro del medio en el que se desenvuelve (Vygotsky, 1996b).

Para Vygotsky, "Todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados y los signos, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigidos" (Vygotsky, 1996b). Los procesos mentales superiores tales como la percepción se encuentran, también mediatizados por el lenguaje, en tanto que puede modificar la organización de su campo visual voluntariamente. Contemporáneamente a la vida de Vygotsky se realizaron muchos experimentos con monos, muchos de ellos encaminados a demostrar que el pensamiento instrumental del mono es el mismo que el de los niños pequeños y por tanto la razón práctica y el lenguaje, serían dos facultades independientes. Sin embargo la investigación propia de Vygotsky, lo llevó a postular

que dado que al principio la percepción del niño se halla indiferenciada para luego volverse diferenciada con el ingreso en el mundo de lenguaje, la razón práctica, la percepción, la atención y lenguaje, se encontraban estrechamente relacionados "El niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino también a través de su lenguaje" (Vygotsky, 1996b, pág. 59). Con ayuda del lenguaje, el niño es capaz de controlar su propia atención, determinando así el centro estructural de su campo perceptivo, consecuentemente modificándolo y empleando esto como una estrategia autorregulatoria con el fin de resolver un problema. Por esta razón, dice que los hombres introducen un nuevo estímulo a su campo perceptual, modificándolo, permitiendo una diferenciación de la atención y el campo visual, de tal manera que un problema puede ser enfocado por una persona desde el pasado, planeando a futuro o incorporando cualquier herramienta que contribuya a los objetivos y fines de la actividad.

Según el autor, el aprendizaje en el sentido amplio no es una simple suma de aprendizajes asociativos puntuales, sino que el aprendizaje es facilitado por estos. No hay desarrollo sin aprendizaje ni aprendizaje sin desarrollo previo, es decir, no hay reestructuración sin acumulación asociativa ni asociación sin estructuras previas. De acuerdo con la ley de la doble formación, el proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores. Por ello debe iniciarse siempre en el exterior gracias a procesos de aprendizaje que sólo más adelante se transforman en procesos de desarrollo interno (Poza, 1989). El autor era consciente de que las posibilidades de aprendizaje de un niño guardan estrecha relación con su nivel de desarrollo. El punto de partida para el análisis de este tema por parte de este autor consiste en la constatación de que el aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar, todo el aprendizaje que se da en el colegio tiene una prehistoria.

La memoria, la atención, la percepción y el pensamiento aparecen primero en formas primarias (naturales) para luego convertirse en formas superiores (culturales). El desarrollo natural produce funciones primarias, mientras que el desarrollo cultural y social transforma los procesos elementales en superiores (Vygotsky, 1996b). Para lo cual utiliza cuatro criterios para distinguir entre funciones psicológicas elementales y superiores:

- 1 El paso del control del entorno al individuo, la autorregulación (regulación voluntaria)
- 2 El surgimiento de la realización consciente y voluntaria de los procesos psicológicos
- 3 Los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores
- 4 El uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores

POSTURAS CRÍTICAS DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

ASPECTOS FUERTES Y DÉBILES DE LA TEORÍA

Una de las propuestas más sólidas de Vygotsky fue la lograr una fusión entre varias posturas de la psicología que, hasta entonces, habían sido antitéticas y la esencia misma de lo que Vygotsky llamó la crisis de la psicología debido a una escisión. Cuando concilia estas posturas no las fusiona o sincretiza, sino que propone un sistema de bideterminación dialéctica de tal manera que logra producir un mayor poder y rango explicativo de los fenómenos bajo una misma teoría, así como la solución de una trascendental polémica en la psicología.

Aunque es cierto que incorporo el paradigma conductista a su teoría, para localizarla en un nivel primario del desarrollo, jamás explico el paso que se da en el ser. del aprendizaje asociativo, al reestructurativo

Otro punto fuerte de su teoría es la importancia que le da al proceso histórico-social. Para explicar la cotidianidad tanto en su parte evidente como en su parte implícita, es necesario un estudio contextualizado culturalmente, de lo contrario, los hechos se limitan a experimentos de laboratorio o en condiciones irreales. Al adoptar una perspectiva culturalista, se pueden explicar hechos como el significado, cuya cualidad es justamente lo común a un grupo, y que con un análisis elementalista resulta inútil.

Otra virtud importante, fue el haber propuesto el uso de métodos empíricos para determinar ciertas unidades o totalidades, lo cual lo aleja de la psicología especulativa y le permite vincular los datos obtenidos empíricamente con la reflexión más de corte filosófico. Logro vincular en su teoría algo que no fue común en la psicología hasta la segunda mitad del siglo XX: la reflexión sobre la cultura y el lenguaje. Por un lado logro entender que lo único que permite al sujeto su existencia y expresión en un marco cultural que lo soporta y le provee de lenguaje. Por el otro entendió que el elemento central del lenguaje eran el sentido y el significado, de dos elementos históricos y construidos.

Por el lado de Piaget, fue acusado de caer en un "excesivo optimismo biosocial" y fue criticado por un optimismo educativo igual de exagerado (Pozo 1980). Se ha probado lo poco hábiles que son muchos adultos con respecto a términos científicos, a pesar de haber recibido una instrucción formal. El mismo Werstch señala investigaciones en las que se evidencian "involuciones" en el trabajo con conceptos científicos en adultos que se han alejado del ambiente educativo formal. En la misma línea otras investigaciones han arrojado evidencia de que el mero lenguaje no es suficiente para servir como una herramienta mediadora que impacte positiva y significativamente el manejo de conceptos científicos y en general materiales intelectuales, pues las alfabetizaciones que se realizan al margen de un ambiente escolarizado no alcanzan los mismos resultados que los que sí las tienen. Esto puede modificar un poco la concepción respecto al lenguaje como herramienta, pues parece ser que sin un contexto adecuado, no logra cumplir el papel propuesto por Vygotsky.

En cuanto a la idea de herramientas descontextualizadas, muchos teóricos han hablado de que no es posible generar abstracciones en el vacío, el término recontextualización parece ser más certero. Ocurre, igualmente, que aunque toma en cuenta la estructura social, no le da cabida al afecto, elemento que aparecerá más adelante en otros teóricos que intentan explicar el inicio del lenguaje en el niño o su inserción en el mundo simbólico en sus relaciones con el afecto de la madre o la función madre.

Además no existe en él, paradójicamente, un análisis de la formación de tradiciones y la construcción de mundos a través de las mitologías, elemento que será más común en antropólogos, lingüistas y filósofos de principios del siglo XX. Esto quiere decir que se explica como se introducen los sujetos al medio cultural pero no se explica como es que se constituye una cultura, el papel de la lengua en esta y la función de las instituciones como mediadoras. Ésta será una tarea mayormente trabajada por Michael Cole.

Pozo también lo ataca por ser poco concreto en muchos aspectos: lo que se denota en el siguiente párrafo: "si la instrucción es el motor del aprendizaje... ¿qué procesos de instrucción favorecen el aprendizaje? ¿Cualesquiera? En este caso la teoría es claramente incorrecta. ¿Solo alguno es? ¿cuáles? en este caso la teoría es imprecisa" (Pozo 1989). Su concepto de desarrollo potencial es circular con respecto al desarrollo específico y vuelve a ser de carácter vago. También es cierto que "las ideas de Vygotsky sobre el aprendizaje están dirigidas ante todo a analizar los cambios cualitativos que tienen lugar en la organización del conocimiento a medida que se internalizan varios conceptos" (Pozo 1989).

Una crítica común señalada por Werstch (1988) en su libro *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*, es que es necesario distinguir a Vygotsky el metodólogo, del Vygotsky psicólogo. El

propone muchas ideas acerca de la naturaleza de la mente así como de las formas en que debe ser estudiada, sin embargo, en su propio trabajo experimental, hay una predominancia de los procesos interpsicológicos y hasta cierto punto normativos. Falta la investigación de muchos procesos interpsicológicos y particularmente, aquella referente al proceso de autorregulación. Del mismo modo, a pesar de su influencia marxista, jamás ahondó en el papel de las instituciones y cuerpos sociales que regulan la vida de las sociedades, fundamentales para entender al individuo y al cambio mismo de las sociedades.

Otra crítica del mismo Wertsch, está en la elección del significado como el elemento privilegiado para el estudio de la conciencia, optando por la noción de actividad, propuesta por Leontiev. Vygotsky había defendido que la parte fonética de la palabra podía corresponder al habla y el significado al pensamiento. Pero para el crítico, el significado solo puede fungir como un elemento para analizar "la mediación semiótica de la conciencia humana [pero] no es una unidad para analizar la conciencia humana en sí misma" (Wertsch, 1988, pag. 204).

Pero a pesar de todas las críticas vale señalar que su concepción acerca de mente cultura y sociedad no tiene ni un máximo de desarrollo ni una meta preestablecida, de tal modo que el desarrollo humano se vuelve apenas un horizonte que constantemente se renueva en el proceso histórico.

En cuanto a las aplicaciones prácticas de esta teoría del desarrollo y el aprendizaje, cabe mencionar que Vygotsky, a pesar de que explica los procesos de desarrollo sobre la base del aprendizaje y en la instrucción que lo facilita, literalmente no describe cuáles son las aplicaciones inmediatas, como es el caso del área educativa, sin embargo ha sido un buen soporte teórico para las aplicaciones de autores tales como Cole, Bruner, Rogoff, Mercer, entre otros.

LOS HEREDEROS DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Pocos son los psicólogos que actualmente han incorporado a los cuerpos y explicaciones de sus teorías, el marco histórico, social y cultural en el que están inmersas las culturas. Sin embargo, actualmente hay unos cuantos investigadores (Bruner, 1981, Cole y Scribner, 1974, Wertsch, 1979, entre otros) basados en las ideas de Vygotsky, que han propuesto estudiar los procesos cognoscitivos básicos en sus ambientes sociales y culturales del desarrollo. Así mismo hay un gran número que han aportado valiosas investigaciones empíricas que amplían las perspectivas del planteamiento original. Para tal efecto han asumido como una "Ley general de desarrollo sociocultural" la siguiente propuesta de Vygotsky: "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde a nivel individual, primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapicológica)." (Vygotsky, 1996b: 93-4).

Así mismo, varios autores (Brown y Ferrara, 1985; Cole, 1981, entre otros) citados por Wertsch (1988) han aceptado la idea de Vygotsky de estudiar y evaluar la cognición tanto en el plano social como en el plano individual, poniendo especial énfasis en lo que Vygotsky denominó la zona de desarrollo próximo, es decir, la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con la ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden realizarse individualmente por el niño.

Rogoff y el aprendizaje del pensamiento

Rogoff está particularmente interesada en el ámbito de los procesos de enseñanza aprendizaje de tal modo que su herencia sociocultural está centrada en el pensamiento y el aprendizaje.

Para ella, el pensamiento esta siempre relacionado con las actividades socioculturales, sean estas escolares o no, y se produce por medio de la participacion o la observacion activas en situaciones cotidianas propias de la cultura de los individuos (Rogoff, 1993)

Al igual que en Vygotsky, el desarrollo cognitivo es producto de un aprendizaje basado en la metáfora del aprendiz (experto - novato) que involucra como contenidos un conjunto de actividades enraizadas en el marco historico y sociocultural en el que los individuos viven. En la explicación del cómo se aprende, Rogoff propone un concepto que sera central a toda su teoria, llamado *participación guiada*, donde el sujeto actua con sus pares o con personas mayores que apoyan y estimulan su comprension y destreza para utilizar los instrumentos de la cultura. De esta forma el aprendizaje como participacion guiada solo puede tener lugar en las situaciones de interacción, que revelan diferencias interculturales respecto a la simetria o asimetria de las interacciones y la responsabilidad que asume el aprendiz. Aunado al concepto de intencionacion de los procesos interpsicológicos hacia el plano interpsicológico, idea de Vygotsky, Rogoff propone que el aprendiz, por medio de la participacion guiada, experimenta gradualmente, una transferencia de la responsabilidad respecto a su actividad y en esta medida se autorregula (Rogoff, 1993)

Rogoff, parte del supuesto general de que el pensamiento esta dirigido a la resolucion de problemas intelectuales, practicos e interpersonales, lo cual implica un proceso por el que se dirige la conducta de manera intencional y flexible hacia la consecucion de una meta. El desarrollo es el progreso en la destreza y comprension para analizar los procedimientos y las soluciones más adecuadas definidas de acuerdo al contexto sociocultural. El pensamiento no se puede disociar de la afectividad y la accion. En tanto que el desarrollo es la ampliacion de repertorios, este permite con su paso adaptaciones cada vez mas variadas del individuo respecto a su entorno. Por esto mismo, no hay una meta definida hacia la cual tienda el desarrollo irremediamente, sino que mas bien avanza en diferentes direcciones a lo largo del ciclo vital, dependiendo de los ambientes socioculturales, en los este adquiere valor y sentido para sus miembros (Rogoff, 1993)

Para esta autora, las relaciones sociales, el contexto y el individuo mismo son caras de un mismo fenomeno, aunque se opte por el ultimo en las descripciones psicologicas. Bajo este enfoque no existe un individuo que carezca de contexto, ni un contexto que carezca de individuos.

Resumidamente, se puede decir que la propuesta de Rogoff esta interesada en el estudio de los procesos de cambio que se producen en las actividades en que participan las personas y que dan lugar al desarrollo, el cual esta definido por actividades encaminadas a metas, que estan significadas y enraizadas en una comunidad sociocultural especifica. Así pues, el pensamiento esta vinculado a la accion, que implica metas, en circunstancias particulares. Cada cultura traza sus propias metas así como sus propios instrumentos de mediacion, de tal manera que el desarrollo no esta condicionado por una meta universal, como lo esta en teorias como la piagetiana.

Bruner: conceptos y estrategias

En este apartado, se abordaran los aspectos representantes de la primera etapa del trabajo de Bruner, en la cual este autor enfatiza el papel de la actividad para relacionar el pensamiento y el lenguaje. En apartados posteriores abordaremos la postura en la que Bruner sostiene que el significado debe ser la unidad de analisis de la psicología, retomando el planteamiento original de Vygotsky (1996a) respecto al tema.

Para Bruner, una teoría completa del desarrollo, debe de cumplir con una serie de criterios fundamentales, entre los que destacan la definición de las operaciones mentales mediante un sistema formal y detallado y un procedimiento que describa los productos del pensamiento, ocuparse de las maneras de pensar naturales, ordinarias o intuitivas, tomar en cuenta la naturaleza de la cultura en la que crece el individuo y considerar la línea evolutiva entre el hombre y el mono, con el fin de encontrar el patrón de desarrollo filogenético (Bruner, 1984)

Bruner propone una teoría que intenta cubrir con estos puntos, generados por el mismo, con el objetivo último de contribuir a la comprensión que haga posible "educar al hombre para que utilice plenamente su patrimonio intelectual" (Bruner 1984, pag 15) De este modo, la instrucción debe de estar de acuerdo con las experiencias y contextos que hagan que el aprendiz obtenga el mayor provecho posible en los términos de su cultura. La instrucción debe ser diseñada para facilitar la extrapolación y/o llenar lagunas, apoyándose en un currículum organizado en forma de espiral con el fin de que el aprendiz construya nuevos conocimientos con base en los que ya adquirió anteriormente

Al igual que sus colegas, comparte la idea de que el aprendizaje es un proceso activo en el cual el aprendiz construye nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos anteriores. Lo importante es el proceso no el resultado y este se distingue porque el aprendiz selecciona y transforma información, construye hipótesis y toma decisiones basándose en una estructura cognitiva (Bruner, 1984) De aquí se deriva una de las aportaciones más importantes de Bruner que es la formación de conceptos

El estudio de las estrategias cognitivas ha constituido uno de los temas privilegiados de la práctica y reflexión psicológica y pedagógica en los últimos años. Diversas corrientes han subrayado su importancia, a partir de aproximaciones teóricas y metodológicas de un amplio rango. Las investigaciones de Bruner sugieren que a la hora de realizar categorizaciones, ante cada atributo, la persona realiza una predicción tentativa o decisión acerca de si este posee o no una propiedad dada. Esto le permite formular, como paso posterior a la obtención del concepto, la estrategia que para esta se sigue (Bruner, 1984) Por otro lado, para este autor, las estrategias se definen como la secuencia de decisiones que una persona realiza en su camino hacia la obtención del concepto que sería la solución del problema. Estas cumplen los siguientes objetivos: alcanzar el máximo de información, mantener el esfuerzo cognoscitivo dentro de los límites apropiados por el sujeto, y regular el riesgo de fracaso.

Los resultados de la investigación de Bruner indican que la mayoría de las personas utilizan estrategias, aun cuando no se trate de una decisión consciente o deliberada, la mayoría de las personas utilizan una estrategia de búsqueda y las de enfoque se emplean para tareas más determinadas, existe una serie de condiciones (tiempo, secuencia, forma, entre otras) que favorecen la formación de una estrategia en detrimento de la otra.

"Después de haber estudiado el modo en que se logran los conceptos (la estrategia por la que las personas descubren equivalencias en las cosas que las rodean) me causó impresión la cualidad de tipo lógico o racional de la misma. Si bien la eficiencia en la fijación de conceptos de las personas a que nos referimos no fue muy notable parecían dedicarse a la tarea de buscar información en una forma que reflejaba el reconocimiento de complejas regularidades ambientales, de su propia y limitada capacidad para tratar esos informes y naturalmente de los riesgos que entrañaba el hacer cierta clase de conjeturas y elecciones. Era posible discernir estrategias sistemáticas del comportamiento que tenían la calidad y los pliegues de las rutinas predeterminadas y bien ejercitadas" (Bruner cit. En Betancourt 1998)

Para el aula, la explicación acerca de la categorización y la solución de problemas por parte de Bruner constituye un avance fundamental bien aprovechado por uno de los teóricos más importantes a nivel actual en el ámbito de la psicología sociocultural Michael Cole

Cole y la psicología cultural

Debe evaluarse la variabilidad cultural de los procesos psicológicos con el objetivo de conocer si estos procesos son universales o específicos de circunstancias culturales particulares (Cole, 1999) La psicología transcultural permite el contraste de los procesos psicológicos a través de diferentes contextos tomando en cuenta a la cultura como otra de las variables de estudio (Whiting y Whiting, 1960, cit en Cole, 1999) Los procesos psicológicos como la cognición y la comunicación están regulados por el entorno social, desde el más próximo hasta el más general en el que se encuentre inmerso el individuo, estos incluyen a la cultura así como a todas las formas de organización social derivadas de esta, las instituciones, las agrupaciones informales, la conformación de los grupos de poder, y todos aquellos grupos que comparten intereses y metas

Michael Cole es uno de los psicólogos norteamericanos que sin duda ha contribuido no sólo a dar a conocer la obra de Vygotsky, sino a elaborar una aproximación propia basada en ella En distintos trabajos, Cole ha hecho una síntesis del proceso que lo llevó a encontrar en la obra de Vygotsky una alternativa teórica a los problemas prácticos de la psicología contemporánea

En forma sintética, después de una formación experimental rigurosa especializada en la enseñanza de las matemáticas, Cole va a trabajar a Liberia Ahí encontró que los niños (e incluso los adultos) eran incapaces de resolver problemas aparentemente triviales en tareas experimentales mientras que podían dar muestras de capacidades intelectuales sorprendentes en actividades de su vida cotidiana (Cole y Scribner, 1977)

Cole se preguntó cómo era posible que los instrumentos científicos, diseñados para la comprensión de las personas, produjeran tales contradicciones, es decir, que simultáneamente lleven a ver a las personas como muy hábiles en un área, y como muy torpes en otras, que aparentemente tienen el mismo sustrato cognitivo Esto lo hizo investigar el origen de los instrumentos que se utilizan para examinar las capacidades cognitivas de las personas específicamente de tipo teórico histórico que diera cuenta de las suposiciones contemporáneas sobre la relación entre mente y cultura (Cole, Means 1986) El estudio de la antropología norteamericana del siglo XIX le mostró que varias suposiciones de esta estaban aun presentes en la psicología cognitiva, especialmente 1) que mente y sociedad son aspectos del mismo fenómeno, 2) que las sociedades se caracterizan por niveles de desarrollo cultural-mental, 3) que los niveles de cultura o grados de civilización son uniformes dentro de las sociedades y 4) que el cambio es el resultado de factores mentales-culturales endógenos (Cole 1983 cit en Del Rio, 1999)

La experiencia de la investigación transcultural le sirvió a Cole para concluir que se había avanzado muy poco tratando de relacionar la cultura y la mente en términos de que la primera especifica las variables independientes mientras que la segunda determina las variables dependientes Cole reconoció la necesidad de desarrollar una forma de superar conceptualmente la dicotomía que durante mucho tiempo se había aceptado que existía entre cultura y mente En el concepto de ZDP encontró inicialmente una buena alternativa para esta superación En este sentido Cole enfatiza que se debe buscar el mecanismo del cambio individual en la interacción entre individuos quienes al mismo tiempo constituyen la sociedad a través de sus interacciones (Cole 1983 cit en Del Rio 1999)

De acuerdo con esta perspectiva general y un poco vaga, el concepto de zona de desarrollo próximo permite comprender lo siguiente

- 1 Que los niños puedan participar en actividades que no entienden completamente y que son incapaces de realizar individualmente

2. Que en situaciones reales de solucion de problemas, no hay pasos predeterminados para la solucion ni papeles fijos de los participantes, es decir que la solucion esta distribuida entre los participantes y que es el cambio en la distribucion de la actividad con respecto a la tarea lo que constituye al aprendizaje
3. Que en las zonas de desarrollo reales el adulto no actua solo de acuerdo con su propia definicion de la situacion, sino a partir de la interpretacion de los gestos y habla del niño como indicadores de la definicion de la situacion por parte de éste
4. Que las situaciones que son "nuevas" para el niño no lo son de la misma manera para los otros presentes y que el conocimiento faltante para el niño proviene de un ambiente organizado socialmente
5. Que el desarrollo esta intimamente relacionado con el rango de contextos que pueden negociarse por un individuo o grupo social

Como puede verse, Cole toma el concepto de zona de desarrollo proximo basicamente en el sentido con que lo habian propuesto Bruner, para entender el tipo de apoyo que proporciona un adulto que ayuda al niño a realizar una tarea que no podria realizar por si mismo, lo cual no quiere decir que el adulto ayude a transitar al niño de la ignorancia al conocimiento, pues como se ha visto en todos los autores de la teoria sociocultural, no se puede defender la idea de un fin o de una estructura preestablecida del desarrollo como conocimiento acabado

Cole desarrollo un concepto de ZDP libre de la metáfora espacial que la entendia como el proximo paso a dar por el niño y reintrodujo el componente temporal de la construcción, así como la importancia de tomar en cuenta tareas con una secuenciación menos marcada y donde los adultos tienen tanto un papel como una capacidad mas ambiguas (como ocurre en muchas situaciones cotidianas). Es por ello que propone que la zona de desarrollo proximo constituye un sistema funcional, flexible, que se adapta a la situación y articula los materiales, la tarea a los adultos y al niño, modelos de futuro y modelos de pasado para hacer posible el desarrollo. En la obra anteriormente citada, Cole modifico ligeramente sus ideas y defendio que la zona de desarrollo proximo es el lugar en el que la cultura y la cognición se crean mutuamente, respondiendo a la busqueda de Vygotsky por romper con la dicotomía entre individuo y ambiente social y el intento de encontrar una forma de verlos como mutuamente constitutivos (Cole, 1985)

Vygotsky enfatizo la naturaleza interactiva de los cambios de desarrollo y una manera de caracterizarlos fue en terminos de cambios en el control o responsabilidad, (noción mas ampliamente trabajada por Rogoff). Cole opta por considerar como nucleo de una concepción mas general en la cual la zona de desarrollo proximo es pensada como la estructura de la actividad conjunta en cualquier contexto donde hay participantes que ejercen responsabilidades diferenciales debido a una pericia distinta. Cole hizo un recuento de investigaciones psicologicas y antropologicas que describian zonas de desarrollo proximo en actividades organizadas culturalmente: uso de refranes entre los kpelle, aprendizaje del tejido entre los zinacantecos, aprendizaje de la sastrería entre los vai, entre otras (Cole, 1985)

De esta manera Cole concluye que pueden considerarse como establecidos los siguientes puntos

- A. La zona de desarrollo proximo es una unidad basica comun al analisis de las culturas y los procesos psicologicos
- B. La unidad consiste en un individuo implicado en una actividad dirigida a una meta (actividad, tarea, evento) bajo restricciones convencionalizadas
- C. Esas actividades estan pobladas por otros, principalmente, en el caso de los niños, por adultos

- D. La adquisición de la conducta culturalmente apropiada es un proceso de interacción entre niños y adultos, en el que éstos guían la conducta de aquellos como elemento esencial del proceso.

En el marco de la discusión sobre la existencia y fuentes de una psicología cultural, Cole realiza un desplazamiento en las categorías centrales con las que piensa los problemas que hemos señalado. Reconociendo a Vygotsky, Luna y Leontiev como base de sustentación, afirman que lo específico de los procesos psicológicos humanos es que están mediados culturalmente, se han desarrollado históricamente y surgen a partir de la actividad práctica. Vista la psicología desde este modelo, la cultura sólo puede ser vista como el medio único de la existencia humana que funciona simultáneamente como restricción y como herramienta de la acción a la vez, límite y posibilidad. Esta idea no es contradictoria pues al menos en el plano de la lógica un universo acotado, definido por una serie finita de variables y un conjunto finito de conectores, es capaz de generar un número infinito de combinaciones. Mayor aun son las posibilidades cuando afirma que las bases mismas de la cultura, (los conjuntos) se modifican con la historia, este es el caso de las herramientas y los artefactos (Cole, 1999).

Si la actividad se constituye a partir del uso de artefactos con historia, es necesario estudiar los procesos psicológicos a partir de las formas históricamente específicas de actividades prácticas en las que están implicadas las personas. Cole utiliza este nuevo marco analítico en relación con la adquisición de la alfabetización, considerando los niveles filogenético, histórico, ontogenético y microgenético, donde concede especial atención a la forma como hay que repensar a) la estructura de la actividad mediada para incluir el tiempo (es decir el ámbito histórico de la mediación) y b) el modo específico de articulación niño-adulto-texto-mundo que hace posible el desarrollo de una nueva relación niño-mundo, mediada por el texto. De esta forma desplaza del centro de su teoría al concepto de herramienta y se inclina por el de artefactos culturales (Cole, 1985).

De manera sintética se puede hablar de la última propuesta de Cole en los siguientes términos. La cultura misma es pensada como mediador: las personas no se relacionan con las condiciones biológicas o ambientales de manera directa sino dentro de este medio único que es la cultura, el cual se ha conformado históricamente. Segundo, la cultura se constituye y transforma por los artefactos de las generaciones precedentes, pero no es un conjunto azaroso sino que posee una estructuración. Cole señala dos fuentes de estructuración: la modulancia de la mente y los contextos culturales de la acción. Para Cole, la modulancia es una especie de formas a priori que tiene el individuo y que le sirve de sustrato para su desarrollo posterior. "Existen características especificadas genéticamente y proporcionan el punto de partida, la estructura inicial, sobre la que se construyen las capacidades cognitivas posteriores" (Cole, 1999, pag 180).

Con Geertz, Cole sostiene la idea de una co-evolución de esas dos fuentes de estructuración: ni las predisposiciones congénitas se han constituido al margen de contextos culturales ni estos últimos se han formado independientemente de las disposiciones de los seres humanos. Este entrelazamiento está presente no solo a nivel filogenético sino histórico e incluso microgenético (Cole, 1999).

En cuanto al concepto de artefacto cultural, el nuevo que reemplazó la de herramienta, propuso una "naturaleza dual" (ideal y material) son ideales en tanto contienen en forma codificada las interacciones de las que previamente fueron parte y a las que median en el presente. Son materiales en que existen sólo en tanto están encarnados en artefactos materiales. Cole intenta con esta idea, asimilar los aspectos materiales e ideológicos de la cultura, con sus dos posibilidades, normativas y de apertura, o dicho en otras palabras, de medio y fin al mismo tiempo (Cole, 1999). Los aspectos material e ideal de los artefactos culturales nos permiten reconocer que están en juego sistemas de significados compartidos, pero sin olvidar que las

interacciones siempre están situadas en tiempo y espacio y que, por esa misma razón, ponen en juego un posicionamiento mutuo de los participantes que implica relaciones de poder

De las investigaciones transculturales realizadas a lo largo del globo terráqueo, Cole pudo sacar vanas conclusiones novedosas para la psicología. En primer lugar demostró que la unidad básica de análisis dentro de la cual se estructuran los procesos de la vida son las actividades cotidianas culturalmente organizadas; y en segundo, que las artefactos y mediadores de la experiencia humana actúan como herramientas y como restricciones para la acción humana. De este modo, la cognición humana está organizada en su estilo de vida, el cual, a su vez está orientado a metas concretas igualmente culturales (Cole, 1999).

Cole dice que la Prolepsis, es el mecanismo cultural por medio de cual el pasado cultural le da la bienvenida al bebé como su futuro cultural. Este es un concepto fundamental que trata de enlazar el concepto de tradición y costumbre de la cultura con su movimiento, su cambio y su proyección hacia el porvenir. La cultura no está atrapada en sus propias formas, sino que su uso, en tanto que funciona como herramienta mediadora, es modificable de acuerdo al momento (Cole, 1999). Este tipo de razonamiento al igual que el que trata de abolir dicotomías individuo cultura, natural social, etc., busca desarticular un par de oposiciones (en este caso tradición y progreso) que han hecho caer a la psicología en contradicciones insalvables.

Los padres interpretan las acciones del infante desde que éste llega al mundo, de tal forma que con ellas, ayudan a constituir su mente, basándose en sus propias concepciones del mundo. Pero no solo esto, sino que la educación que ejerzan, dependerá también de las ideas que tengan ellos mismos de los niños y de la retroalimentación que éstos les proporcionen. El niño se va adaptando a su medio sociocultural, de la misma manera que sus padres (o aquellos que ejerzan dicha función) adaptan su conducta a medida que aquel cambia sus esquemas: ambiente e individuo son dos aspectos móviles que se adaptan el uno al otro (Cole, 1999).

El cambio filogenético y el cambio ontogenético están entrelazados, "con respecto a la ontogenia humana, no se puede decir que primero venga la parte filogenética y después la parte cultural y la individual. Todas están ahí desde el principio" (Cole, 1999, pag. 192). Con ello se contraponen a la idea de Vygotsky de que el desarrollo biológico es suplantado por el psicológico, diciendo que ambos siguen siempre de la mano.

En relación con la discusión entre cultura e individualidad se encuentran las diferentes acepciones del proceso de apropiación, el cual en un principio fue llamado por Vygotsky intencionación. Como veremos en el siguiente apartado, esta discusión no resulta ser solamente un problema al nivel de nomenclatura, sino que esta tiene implicaciones importantes para la teoría sociocultural y en especial para los fines de la presente investigación en torno a la apropiación, como proceso microgenético, del Habla Exploratoria.

MICROGÉNESIS Y APROPIACIÓN DE LOS PROCESOS PSICO-SOCIO-CULTURALES

La microgénesis de los procesos psicológicos ha sido entendida desde diversos enfoques de la psicología de maneras distintas. Sin embargo, dichos enfoques coinciden en que es posible estudiar los procesos psicológicos de manera detallada, al igual que tomando en cuenta que éstos no son fenómenos aislados y constituyen un proceso. Estudiar los procesos y los cambios en el desarrollo de manera detallada requiere de estudios que se realicen a profundidad, estudios con un énfasis cualitativo importante que permita capitalizar la

intensividad del fenómeno. Especialmente la psicología cognitiva y sociocultural del desarrollo ha realizado estudios tomando en cuenta este enfoque, ya sea de manera particular, en su uso directo, o bien como estrategia dentro de metodologías más generales de investigación. Los estudios de corte microgenético en la psicología, han sido realizados en su mayoría para el estudio del desarrollo humano y de los procesos cognitivos. En la presente investigación, el enfoque microgenético enfatiza el estudio del proceso de apropiación participativa de un estilo de interacción entre pares llamado Habla Exploratoria y como este, incide en la construcción social del significado. La perspectiva microgenética "contribuye a nuestro entendimiento de los procesos de internalización y externalización" (Saada-Robert, 1994, pág. 59). Por ello, en este apartado se discutirá acerca de las diversas posturas sobre los estudios microgenéticos que derivan en una visión sociocultural, así como las discusiones en torno a los conceptos de internalización y apropiación, que derivan en el término de apropiación participativa propuesto por Rogoff.

MICROGÉNESIS DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS, UNA VISIÓN SOCIOCULTURAL

Los estudios de corte microgenético tienen la fuente de inspiración en los estudios realizados por Werner y Vygotsky a mediados de la década de los 1920s. Los estudios de Werner se centraron principalmente en el estudio del cambio perceptual en la diferenciación del espacio tonal ante la repetida exposición de los sujetos a un estímulo tonal dado en una sola sesión experimental. En este caso, el estudio del cambio como unidad de análisis, puede ser llevado al estudio de procesos con el mismo detalle pero con ocurrencia en periodos más prolongados de tiempo (Siegler, Crowley, 1991).

La línea de estudios microgenéticos socioculturales, deviene de los realizados por Vygotsky ampliando la propuesta de Werner al estudio de los conceptos y las habilidades bajo el enfoque del estudio del proceso del cambio, no del estudio de los productos del proceso. Dicha metodología genético-evolutiva propuesta por Vygotsky, contempla el estudio de los procesos desde un nivel filogenético hasta microgenético, pasando por los que involucran la historia sociocultural y el desarrollo individual.

Vygotsky propuso un método revolucionario para el estudio de los procesos psicológicos, al que llamo método genético-evolutivo a través del análisis por unidades. Los principios de dicho método, como propuesta de nuevo método para la psicología, se contraponía a los métodos de investigación predominantes en la psicología de principios de siglo. Vygotsky al respecto explica que "las formas de análisis atomista y funcionales, [tratan] aisladamente los procesos psíquicos" (Vygotsky, 1996a, pág. 17); la propuesta de Vygotsky comprende una concepción holista de los fenómenos psicológicos en la cual estos no pueden ser analizados como funciones por separado, ya que estos son interdependientes y no se encuentran aisladas en la actividad social. Así mismo, advierte que al separar los elementos de una totalidad psicológica, en la cual la suma de los elementos no equivale al fenómeno completo, se da el problema de que al tratar de reconstruir el fenómeno "en una forma puramente especulativa de las, [para entonces], desvanecidas cualidades del todo" (Vygotsky, 1996a, pág. 19); este se vuelve inasible.

Plantea que otro de los problemas de las formas de análisis atomista y funcionalista es que suponen que las relaciones entre los factores que estudian son estáticas, no cambia a lo largo del tiempo ni a través los contextos, e inclusive son de carácter universal e irrevocable. Por el contrario Vygotsky piensa que estas se encuentran en un cambio constante y dinámico ya que

no constituyen la naturaleza humana, sino que están sujetas a la reproducción evolutiva e histórico-cultural

En los estudios que conforman su obra de "Pensamiento y lenguaje", Vygotsky realiza el llamado análisis por unidades, por medio del cual trata de buscar aquellas unidades que conserven todas las propiedades del todo, en este caso del pensamiento y del lenguaje, estudiando aquellas que conforman sus interconexiones y que dan cuenta de sus relaciones. Conforme al planteamiento anterior, Vygotsky se pregunta "¿Cuál es la unidad del pensamiento verbal que reúne estos requerimientos? A esta pregunta respondemos que se puede hallar en el aspecto interno de la palabra, en su *significado*. Muy pocas investigaciones sobre el aspecto interno del habla han sido llevadas tan lejos, y la psicología suministra escasos aportes acerca del significado de las palabras, que por otra parte, no pueden aplicarse en igual sentido a todas las otras imágenes y actos del pensamiento. La naturaleza del significado como tal no está clara, aunque es en él que el pensamiento y el habla se unen para construir el pensamiento verbal. Es, entonces, en el significado donde pueden hallarse las respuestas a nuestras preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra" (Vygotsky, 1996a, pág. 20-1). Aunque coincidimos con el intento de tomar como unidad de análisis el significado, este no sería de las palabras, sino necesariamente de los actos, como propone Bruner (1998), de los actos de significado.

El método genético-evolutivo está basado en el estudio de los procesos bajo cuatro ejes principales de análisis: el filogenético, el socio-histórico, el ontogenético y el microgenético. Vygotsky en sus ensayos propuso explícitamente los términos anteriormente mencionados, excepto el último, el cual fue acuñado por Wertsch (1988) para describir aquella línea de análisis, que en los estudios de Vygotsky, investigaba los procedimientos experimentales en psicología.

Los ejes de análisis propuestos trabajan bajo la premisa de que lo que debe investigarse "... no es el producto del desarrollo, sino el proceso mismo mediante el que las formas superiores se constituyen" (Vygotsky en Wertsch, 1988, pág. 35). Dentro de esta lógica buscan encontrarse los saltos revolucionarios cualitativos y las transformaciones en el desarrollo a los diferentes niveles realizando comparaciones filogenéticas, socio-históricas, ontogenéticas y microgenéticas de los procesos psicológicos.

Vygotsky no concebía el desarrollo como una serie de sucesiones constantes de incrementos cuantitativos en las habilidades adquiridas por el niño. Por el contrario, sostenía que el desarrollo consiste en saltos revolucionarios que cambian la naturaleza misma del desarrollo, y por lo tanto cambian los principios que pueden explicar la actividad una vez que se han reorganizado las funciones psicológicas después del salto cualitativo. Los aspectos fundamentales de los saltos cualitativos del desarrollo se encuentran asociados con la aparición de nuevas formas de mediación, ya sea esta de instrumentos o de signos, como en el caso de la transformación de procesos psicológicos elementales en procesos superiores, lo cual no representa una sustitución de las primeras por las segundas, sino más bien, la naturaleza cambiante del desarrollo (Wertsch, 1988).

Como mencionamos anteriormente, los cuatro ejes de análisis o dominios genéticos planteados como método de investigación se encuentran íntimamente ligados. Así mismo, dicha estrategia multidimensional permite mantener un balance y pluralidad de enfoques, ya que evita en muchos casos el reduccionismo hacia cualquiera de ellos. Sin embargo, es importante aclarar que el estudio bajo esta lupa no tiene la intención de generalizar los hallazgos o comprensiones alcanzadas en uno de los dominios a otro de ellos, sino lograr una comprensión holística de un fenómeno complejo y multidimensional.

En primer lugar el estudio de un fenómeno bajo el dominio filogenético, implica para Vygotsky, la comparación de las funciones psicológicas a través de la escala filogenética, esto es en la comparación entre los simios superiores y los humanos (Vygotsky, 1988). Los estudios centrados en esta línea, así como todo el pensamiento de Vygotsky y sus colaboradores, tiene

una gran influencia del matenalismo histónc marxista, en este sentido, Vygotsky retoma la idea de que el gran salto revolucionario que se da a este nivel es el cambio en la mediación que consiste en "... el empleo de herramientas psicológicas, el cual proporciono las bases para el trabajo socialmente organizado " (Wertsch, 1988, pág. 46)

En segundo lugar, el estudio bajo una visión sociocultural, se basa en el análisis de la aparición y la evolución de las herramientas psicológicas dentro de la cultura, la cual es refenda por Leontiev de la siguiente manera "El hombre aprende de los errores -y más aun de los éxitos- de los demás, mientras que cada generación de animales puede tan solo aprender por si misma. Es la humanidad como conjunto, y no un solo ser humano por separado, la que interactúa con el entorno biológico " (Leontiev en Wertsch, 1988, pág 48) Vygotsky identifica que las formas de vida social que inciden sobre las funciones psicológicas son de carácter simbólico y comunicativo, las cuales al conformar la actividad colectiva producen nuevas formas para la regulación y mediación del comportamiento. De tal forma, el cisma del desarrollo sociocultural es aquél que se refiere al principio de descontextualización de los instrumentos de mediación, el cual es el proceso por medio del cual "... el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espaciotemporal en el que son utilizados " (Wertsch, 1988, pág. 50), tal como la noción abstracta de cantidad

En tercer lugar se encuentra el análisis a nivel ontogenético, el cual consiste en el seguimiento de desarrollo de una persona, sin olvidar su contexto. Vygotsky rechazaba las ideas de que el desarrollo filogenético o el sociocultural fuese una recapitulación del desarrollo en otros niveles, en especial en el ontogenético. La mayoría de sus estudios pueden identificarse en este nivel, ya que según el autor dicho desarrollo tiene la ventaja de poder ser observado, pero al mismo tiempo, conlleva al reto de ser analizarlo holísticamente. El desarrollo ontogenético, desde esta perspectiva, es conceptualizado como "... la relación entre las fuerzas naturales y culturales " (Wertsch, 1988, pág. 64), es decir, donde ambos factores tiene su influencia, pero no de la misma forma ni al mismo tiempo, "... Vygotsky suponía que las fuerzas naturales dejan de tener un papel activo en el cambio ontogenético tras un periodo inicial donde, a partir de entonces, las fuerzas culturales toman el papel primordial. Esto no quiere decir que los efectos de la línea natural dejen de tener lugar, [este curso] se concibe como proveedor de condiciones necesarias, pero no suficientes, para la operación de las fuerzas sociales " (Wertsch, 1988, pág. 60-1)

En cuarto lugar se encuentra el nivel microgenético, el cual, como mencionamos anteriormente, conforma gran parte de los estudios realizados por Vygotsky en los cuales dicho termino no es explícito, pero que sin embargo, Wertsch denomina acertadamente de esta manera. Vygotsky sostenía que había procesos microgenéticos implicados en la formación y manifestación de un proceso psicológico determinado. Ya fuera de aquellos pertenecientes a las funciones psicológicas elementales o superiores. Según la lectura de Wertsch, Vygotsky diferenciaba entre dos tipos de microgénesis

Por un lado, el primer tipo de microgénesis concebido como "... la formación a corto plazo de un proceso psicológico determinado, [en la cual] el estudio de este dominio requiere la observación de intentos repetidos de los sujetos en la solución de una tarea determinada. De esta manera podemos pensar que este tipo de análisis en un estudio longitudinal a corto plazo " (Wertsch, 1998 pág. 71) Al referirse a un estudio longitudinal a corto plazo, al parecer Vygotsky estaba interesado en "... la emergencia de procesos mentales que ocurren dentro de una simple sesión de entrenamiento " (Wertsch, 1993, pág. 40) Dentro de esta concepción de los que es un estudio microgenético es importante resaltar que para el autor representa la pieza clave en los estudios psicológicos ya que por medio de este puede ser analizado el proceso a través del cual se da el aprendizaje. Vygotsky critica que muchos estudios psicológicos han dejado de lado el análisis a este nivel y han estudiado los procesos de aprendizaje por medio de sus productos no del proceso, es decir, cuando la conducta se haya <<fossilizada>>, lo cual constituye su importancia y su poder explicativo (Wertsch, 1993)

Por otro lado, la microgenesis entendida como " el descubrimiento de un acto individual perceptivo o conceptual, a menudo de una duracion de milisegundos ". (Wertsch, 1998, pag 72) Los estudios del autor que refieren el descubrimiento individual fueron referidos en los estudios sobre la transicion del pensamiento a las emisiones de habla (Vygotsky, 1988) y fueron inspirados en el trabajo de Werner como se menciono anteriormente.

Otros enfoques de la psicologia han aportado contribuciones importantes a la metodologia de los estudios microgeneticos. En especial la psicologia genético cognitiva, con el estudio de la representacion cognitiva situada y la psicologia del desarrollo, con estudios longitudinales y trasversales de grupos, estudios de transferencia a través de tareas (Saada-Robert, 1994). A continuacion revisaremos las aportaciones y criticas provenientes de dichas escuelas.

Autores que han trabajado bajo el marco teorico de la epistemologia genetica, han puntualizando que los estudios microgeneticos deben " analizar las conductas cognitivas con el mayor detalle y en toda su complejidad natural " (Inhelder, Cellener, 1996, pag 30) Dicha corriente de estudios microgeneticos si bien rescatan que éstos deben hacerse con el mayor detalle posible, no subrayan la importancia de tomar al fenomeno como proceso. Los estudios microgeneticos identificados con el enfoque piagetiano estan centrados en el analisis de la ejecucion del niño en una determinada tarea, " la tarea debe presentar dificultades reales pero que sean asimilables por el niño, debe tener un sentido para el y tambien <<constituir un problema>> " (Inhelder, Cellener, 1996, pag 30), es decir que al implicar un reto, se encuentre en la zona de desarrollo proximo, visto desde el enfoque vygotskiano. Sin embargo, una desventaja desde el punto de vista de los estudios socioculturales, es que al centrarse en la ejecucion de la tarea se está dejando de lado el centrarse en la actividad social, en la cual la tarea representa parte del contexto de interaccion, no la unidad de analisis.

Otras criticas que se le han hecho a los estudios de corte microgenético desde la perspectiva neopiagetiana han sido las explicadas por Alex Blanchet, el cual expone tres problemas fundamentales. En primer lugar, que a pesar de que el análisis sea muy detallado, inclusive utilizando registros videograbados del comportamiento, no es posible aprehender las ideas que el niño tiene en la mente, en segundo lugar, que al ser un estudio que pretende obtener el detalle de la conducta, este es ineficiente desde el punto de vista práctico, ya que se juntan una gran cantidad de datos que dervan un sin número de hipótesis que contribuyen a la vaguedad del analisis más que a su acotamiento, y por ultimo plantea que no es posible llegar a conclusiones específicas ya que el metodo de analisis resulta demasiado inasible y por lo tanto general (Blanchet, 1994). La respuesta con la que el autor contrarresta estos efectos en sus investigaciones sobre el tema de solucion de problemas, es reforzando por la idea de que los estudios microgenéticos deben ser objetivos y dejar de lado las interpretaciones de la conducta centrandose en la ejecucion de la tarea.

Autores que trabajan bajo la perspectiva de la psicologia del desarrollo, que han realizado estudios longitudinales y trasversales en grupos, como Siegler y Crowley han enfatizado, retomando las ideas socioculturales, que los estudios microgeneticos son aquellos que abordan el estudio del cambio como central en el desarrollo. A lo cual explican que "Los estudios que examinan el cambio mientras este está ocurriendo, sugieren ideas acerca de los mecanismos que producen los cambios y tambien proveen de datos contra aquellos que evalúan la plausibilidad y poder de los mecanismos potenciales " (Siegler, Crowley, 1991, pag 606).

Una perspectiva microgenetica, desde el punto de vista de estos autores tiene tres propiedades que lo definen como tal " (a) la observacion de niños individualmente a lo largo del periodo de cambio, (b) una alta densidad de observaciones relativas a la proporción de cambio dentro de ese periodo, y (c) analisis intensivo ensayo-por-ensayo intentando inferir el proceso que dio levantamiento al cambio " (Siegler, Crowley, 1991, pag 606). Los autores enfatizan que al tomar como eje de analisis el desarrollo del cambio, este puede ser visto tanto en su aspecto cualitativo como cuantitativo, dependiendo del tipo de proceso del cual se realice el estudio. Asi mismo, enfatizan que los estudios microgeneticos pueden abordar el estudio del cambio del

proceso cognitivo en sí, tanto como el estudio del proceso de generalización de otro proceso. Ambos tipos de estudio podrían ser aplicados a estudios del cambio de los procesos bajo enfoques sociales o individuales (Siegler, Crowley, 1991).

Otros autores muy importantes que han trabajado sobre esta línea son Wertsch y Hickmann, los cuales retoman la línea sociocultural y del desarrollo. Estos autores realizaron investigaciones en las cuales ponían a niños a resolver una tarea con ayuda de un adulto, que le permitiera tener una visión más general de la misma. La investigación se centra en el análisis a nivel microgenético detallado de la interacción asimétrica entre el niño y el adulto en el contexto de la solución de problemas (Wertsch, Hickmann, 1987). A lo cual encontraron que "... la estrategia de desarrollo temprana emerge del proceso comunicativo por medio de que los adultos proveen a los niños con otras [estrategias] de regulación permitiéndoles comprometerse exitosamente en las actividades de solución de problemas y darse cuenta de la significación funcional de las acciones que ejecutan a través de tales interacciones." (Wertsch, Hickmann, 1987, pág. 264-5)*

Es importante señalar, que a pesar de que los autores mencionados anteriormente trabajan con situaciones de interacción asimétrica, en el presente estudio, se trabajará con situaciones de interacción entre pares, pero retomando la estrategia de estudio detallado de casos, la cual es una aportación relevante de dichos autores en el campo, ya que se requiere para los estudios de corte microgenético, que estos sean de carácter intensivo más que extensivos.

A pesar de los esfuerzos por el refinamiento de dicha metodología, es importante sistematizar más los estudios en este campo, no con miras a uniformarlos sino con el propósito de enriquecer estrategias de investigación innovadoras que permitan llevar a cabo dicho método. Eduardo Martí, hace un balance entre las contribuciones y limitaciones teóricas metodológicas que presentan los estudios microgenéticos tanto los de inspiración piagetiana como vygotskiana, "Los primeros no consiguen mostrar la relación entre los conflictos sociocognitivos y los cambios en el proceso de interacción social. Los segundos, aunque precisen algunos de los mecanismos interpsicológicos que aparecen en el proceso interactivo, no analizan su articulación con los cambios cognitivos que se dan en la resolución de la tarea. En ambos casos, el nivel de análisis es demasiado global y excesivamente estático" (Martí, 1994, pág. 215).

En la presente investigación, se retoman los planteamientos generales propuestos por Siegler y Crowley, pero abordando el objeto de estudio desde una perspectiva sociocultural, valiéndose del estudio de casos para ello. Así mismo es importante resaltar, que si bien, el método microgenético presenta un sin número de variaciones, nuestro modo de empleo se acotará a otra estrategia metodológica en la cual se enclava el método microgenético, la cual fue propuesta por Michael Cole.

Cole propone una metodología alternativa a la microgenética, señalada por Wertsch en los estudios de Vygotsky, la cual se refiere a una metodología a un nivel mesogenético. La propuesta de Cole se haya en respuesta al sin número de investigaciones en la actualidad que se centran en el estudio de los cambios en el desarrollo a un nivel ontogenético por medio de la observación de procesos de mediación en tareas determinadas a un nivel microgenético (Cole, 1995). Es importante recordar que la propuesta de Vygotsky está centrada en el estudio de los procesos psicológicos superiores y sus formas de mediación, por el contrario, la propuesta de Cole sobre dicha metodología, es para estudiar la cultura, más que los procesos psicológicos en desarrollo, o el desarrollo humano en sí mismo.

El nivel mesogenético de la cultura es definido como un nivel intermedio entre el nivel microgenético, utilizado en los estudios clásicos, en los cuales eran observadas las estrategias de mediación en la ejecución de una tarea compleja, y el nivel macrogenético, entendido como el estudio de las diferencias implicadas entre las sociedades agrarias e industrializadas (Cole, 1995). En estas acepciones es importante no caer en reduccionismos en los cuales se planteen que los fenómenos pertenecen únicamente al dominio de lo psicológico, en el caso

mirogenético, o de lo social, en el caso macrogenético, sino por el contrario sostener el carácter interdisciplinario y multinivel o multidominio con el que deben contar las metodologías en las ciencias sociales, como Cole propone

Dentro de este marco, la metodología en un nivel mesogenético, se refiere a la mesogénesis de la cultura, más no de los procesos psicológicos. Sin embargo, la "metodología multinivel para la psicología cultural" llamada por Cole y sus colaboradores como Quinta Dimensión, permite a su vez el análisis de los procesos psico-socio-culturales a diferentes niveles. "proporciona amplias oportunidades para estudiar la microgénesis del desarrollo [al igual que] las interconexiones entre el desarrollo en los niveles microgenético, ontogenético y cultural-histórico" (Cole, 1999, pág. 254)

La metodología de Quinta Dimensión, es una metodología con un componente teórico y a la vez aplicado, ya que "... pretende profundizar nuestra comprensión de la mediación cultural de la mente y de los procesos de desarrollo cognitivo. Por otra parte esta diseñada para producir un cambio en las prácticas cotidianas." (Cole, 1999, pág. 251), es decir, constituye una innovación educativa.

La estrategia básica bajo la cual funciona dicha metodología multinivel se basa en la idea de crear una, con un sistema de actividad con sus propias reglas, artefactos, roles sociales y escenarios, de tal forma que constituyan una cultura. Para que esto sea posible es necesario que se cumpla con una serie de condiciones tales como que se transmita de generación en generación, tenga un ciclo propio, que nuevos miembros puedan acceder a ella, entre otras (Cole, 1995)

Finalmente la presente investigación, retoma como marco general la metodología de Quinta Dimensión, ya que el programa de intervención fue llevado a cabo en un escenario que retoma dichas ideas. Así mismo, serán retomados los aspectos generales explicados anteriormente sobre la microgénesis como marco de abordaje para una situación de interacción entre pares y la apropiación de un nuevo estilo de interacción llamado Habla Exploratoria.

LA APROPIACIÓN PARTICIPATIVA, UNA VISIÓN SOCIOCULTURAL INTEGRADA

En psicología y en general en las ciencias sociales, los sistemas teóricos que se valen de constructos y términos acuñados para referirse a los objetos de estudio, así como sus definiciones asociadas, son por tradición ampliamente discutidos por diferentes teorías o en ocasiones al interior de las mismas. En otros campos del conocimiento como las ciencias exactas y naturales, los términos utilizados son por lo general convenios de nomenclatura científica en los cuales los gremios han llegado a acuerdos funcionales.

Retomando la noción etimológica de lo que es una definición, la cual es una delimitación que especifica lo perteneciente a aquello a lo que se hace referencia del resto del universo, es decir las definiciones en sentido estricto están formuladas bajo el principio de identidad y exclusión aristotélicos. Sin embargo, las ciencias sociales han abierto espacios y se han aventurado a construir sistemas teóricos basados en encrucijadas relacionales más cercanas a un principio de participación.

De esta forma, no es solo difícil encontrar acuerdos entre las definiciones de mismos términos, sino también lo es la propia construcción de dichas definiciones. Dentro de este marco, a continuación son discutidas las diferencias terminológicas, de definición así como las implicaciones y su relación con el aprendizaje en dimensión psicológica de dos denominaciones, *internalización* y *apropiación*.

Cabe señalar que ambos vocablos han sido utilizados por la psicología y de manera coloquial, para referirse a los procesos de aprendizaje, suponiendo que éstos explican por sí solos, el proceso mismo, sin embargo es preciso aclarar que existen pocos estudios que den seguimiento a dicho proceso. A partir de esta línea, la presente diferenciación teórica permitirá ahondar sobre las explicaciones que dan cuenta del proceso por medio del cual un sujeto puede hacerse y participar de la cultura, actuándola, reproduciéndola y proponiéndola.

La internalización de las funciones psicológicas superiores

El concepto de internalización desde la perspectiva vygotskiana está basado en la noción de la existencia de un proceso que hace posible la reconstrucción de las funciones a un nivel personal que tiene origen en un plano social. Dicho proceso ha sido referido por el autor como internalización y, así como el planteado por Leontiev como apropiación, tiene su origen en la teoría marxista que explica las relaciones entre el hombre y la naturaleza (Pino, 1994).

Vygotsky se refiere a la internalización como un proceso social que se da en la interacción con los otros, al cual puede accederse por medio del análisis de mecanismos semióticos tales como el lenguaje y el funcionamiento individual mediado socialmente (Wertsch y Stone, 1985). Dicho proceso constituye un eslabón muy importante dentro de la teoría formulada por Vygotsky, ya que da cuenta del proceso por medio del cual se recrea la Ley de la Doble Formación, es decir, el proceso por medio del cual las funciones psicológicas superiores son posibles.

La Ley de la Doble Formación o Ley Genética del Desarrollo Cultural da una explicación sobre la forma en la que un nuevo individuo puede formar parte de la cultura que lo antecede y como es que habiéndose desarrollado en un contexto similar es "diferente" a los demás. "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual, primero entre personas (interpsicológicamente) y después, en el interior del propio niño (intrapicológicamente)". Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vygotsky, 1996b, pag. 94). De esta forma, la internalización, es el proceso por medio del cual se da la reconstrucción interna de una operación externa, es decir, es el proceso implicado en el acontecimiento de la Ley de la Doble Formación.

Vygotsky describe que el proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones, las cuales enuncia en su libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Vygotsky, 1996b, pag. 93-94).

- a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.
- c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una serie de procesos evolutivos.

Dentro de este contexto la internalización, consiste en el proceso por medio del cual las actividades sociales que se ejecutaban originalmente en un plano externo puedan ser mediatizadas semióticamente para ser ejecutadas en un plano interno (Wertsch, 1988). Vygotsky explica en el ensayo "La génesis de las funciones mentales superiores" que estas aparecen inicialmente en su forma externa, ya que son procesos sociales. "Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para

otros lo que ahora es para uno mismo Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo ya que inicialmente es una función social Este constituye el problema principal del comportamiento externo e interno Cuando nos referimos a un proceso <<externo>>, quiere decir <<social>> Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna " (Vygotsky cit en Wertsch, 1988, pag 79)

Otros autores como Piaget han considerado a la internalización bajo un modelo sensorperceptual, en el cual se piensa que el cambio en la estructura mental que favorece la intencionación es un factor determinante para el paso del nivel sensoriomotor al operacional (Pino 1994), ya que la intencionación es pensada como el cambio en las regulaciones de la acción física de los individuos de los esquemas que utilizan (Wertsch, 1988) Dicha visión del concepto difiere de la utilizada por Vygotsky, quien considera que la internalización no se refiere a un proceso discreto que pueda señalarse como la aplicación de un esquema en contextos diferentes al inicial, sino más bien como un proceso de orden más general implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos, lo cual centra la explicación de Vygotsky en una explicación de la reproducción misma de la cultura

Al hablar de las funciones psicológicas superiores que son intencionadas por los individuos de su circunstancia social, Vygotsky puntualiza que se trata de un proceso de transformación gradual Es decir, que en dicho proceso, en el cual el sujeto toma control sobre las formas de signos externos, no es posible que las funciones psicológicas superiores sean copias fieles de los procesos externos intersicológicos "El proceso, aun siendo transformado, continua existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente Para muchas funciones, el estadio de signos externos dura indefinidamente, es decir, es su estadio final de desarrollo En cambio, otras funciones se desarrollan mucho más y se convierten gradualmente en funciones internas No obstante, solo adquieren el carácter de procesos internos como resultado final de un desarrollo prolongado " (Vygotsky, 1996b, pag 94)

En Vygotsky no es clara la separación entre intencionada y extencionada Por un lado, en el planteamiento de las funciones psicológicas superiores expone que hay un plano exterior, es decir, social, que por medio de la intencionación pasa a un plano interior en el cual se recrean dichas funciones Por otro lado, afirma que una vez que son intencionadas y desarrolladas las funciones psicológicas superiores estas no dejan de ser de carácter ni naturaleza social " todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas Su composición, estructura genética y medios de acción (formas de mediación), en una palabra, su misma naturaleza es social Incluso en el caso de los procesos psicológicos (internos), su naturaleza se mantiene como cuasi-social En su propia esfera privada, los seres humanos retienen las funciones de la interacción social" (Vygotsky en Wertsch 1988, pag 82)

Las relaciones sociales internalizadas a las cuales se refiere el autor tienen su origen en el encuentro con el otro, ya que cuando el niño es pequeño el adulto es quien atribuye significado a los movimientos que el niño hace de manera aleatoria y que al momento de recrearse la función psicológica en el plano interno es cuando esta ya está cargada del significado que precede socialmente al niño (Pino, 1994) Sin embargo la idea de que es aquello que es internalizado por el sujeto, no es del todo clara en Vygotsky de cualquier forma es posible decir que Vygotsky habla de que las funciones psicológicas son el contenido de la intencionación pero sin olvidar que estas son de origen social, que se recrean en la interacción con otros y sobre todo que están intervenidas por su naturaleza semiótica, es decir que tienen un significado social que precede al sujeto

Vygotsky, no solo brinda un panorama general de lo que implica el proceso de intencionación en una dimensión ontogenética y de relación entre los procesos sociales y psicológicos sino también expone definiciones más puntuales al respecto tal como cita Wertsch para explicar la idea manejada por Vygotsky "los niños dominan las reglas en consonancia con el tipo de signos

externos que deben utilizar" (Vygotsky en Wertsch, 1988, pág 82) Dicha mediación semiótica pone en evidencia el papel que el signo juega dentro de la interacción social y como es que se internaliza, ya que la idea subyacente de signo, es que este es siempre un medio utilizado para fines sociales, un medio utilizado para influenciar sobre otros y solo después de que se ha dado la internalización se convierte en un medio de auto-influencia (Wertsch y Stone, 1985)*

Sin duda, bajo el marco de esta definición sería posible diseñar condiciones experimentales que permitieran verificar si las reglas (funciones psicológicas) utilizadas por los individuos tiene una mediación semiótica acorde con el contexto social en el que se encuentran Sin embargo, Vygotsky no hace explícitas las formas en las cuales podría darse cuenta u observar dicho proceso, al respecto, uno de sus discípulos llamado P Ya Galpenn realizó numerosos estudios sobre el proceso de internalización Galpenn, coincide con Vygotsky en algunos de los conceptos básicos, sin embargo agrega importantes aportaciones en especial en la descripción de cómo es que ocurre dicho proceso (Wertsch, 1988)

- a) convertir una acción externa en lo más explícita posible.
- b) transferir su representación a discurso audible, primero en el plano interpsicológico y luego en intrapsicológico.
- c) transferencia al discurso interno

Es importante señalar que el proceso de internalización descrito por Vygotsky puede estar sujeto a interpretaciones múltiples Barbara Rogoff en su libro de Aprendizajes del Pensamiento, plantea que la noción vygotskiana de internalización solo puede ser concebida como un hecho que se da como parte de las interacciones culturales, concretizadas en intercambios del niño con sus pares y adultos, las cuales permiten al niño insertarse en tareas nuevas que le permitan interiorizar las herramientas necesarias para pensar y resolver los problemas Las interacciones que se dan entre niños que han aprendido ciertas habilidades con aquellos que no han adquirido dichas destrezas enriquecen el desarrollo individual, ya que su actividad en conjunto con los otros es interiorizada (Rogoff, 1993)

La misma autora argumenta que a pesar de que la traducción del término vygotskyano como interiorización, en su contenido y explicación tiene gran similitud con el empleado actualmente como apropiación por ella y otros de sus contemporáneos Sin embargo algunas de las diferencias serán a continuación evidenciadas

Aproximaciones al término *apropiación*

Leontiev, la diferencia entre internalización y apropiación

El término de apropiación fue propuesto por Alexey N Leontiev como parte de su teoría de la actividad, la cual fue influida por ideas marxistas presentes en el contexto soviético de su época El término está inspirado en una metáfora socio-histórica más que en una biológica de asimilación como lo han expresado autores como Piaget el cual se refiere a la construcción activa del conocimiento a través de su interacción con el medio (Newman Griffin Cole 1996) En términos generales dentro de la teoría de la actividad de Leontiev se plantea que por medio de la actividad los seres humanos cambian su medio ambiente y que como consecuencia de ello construyen sus funciones psicológicas por medio de dos procesos, la objetivación del medio ambiente y de la apropiación

Leontiev en sus escritos utiliza tres vocablos diferentes para referirse a procesos que otros autores han incluido dentro del de apropiación, por lo cual, a continuación se hace una breve distinción, según la lectura de Valsiner respecto a estos tres conceptos claves

Dentro de ésta teoría, la apropiación *pnsvoenie* (en ruso) es el concepto que hace referencia y tiende un puente entre la herencia histórica del ser humano y el proceso por el cual las nuevas generaciones se hacen de dicha herencia (Valsiner, 1998) De alguna forma la herencia a la cual se refiere Leontiev puede ser entendida como la cultura en sus formas y contenidos y el proceso en términos filogenéticos por medio del cual se hace de dicha herencia, como las formas de reproducción de la cultura

Por otro lado, Leontiev hace referencia a otros dos conceptos *usvoenie* y *ovladienie* que están íntimamente ligados y que forman parte a su vez de uno más general que es el de internalización, el cual es el proceso específico en la historia del sujeto en el cual la apropiación toma lugar, esto es un proceso ontogenético El primero se refiere al proceso de aprendizaje activo de la persona de algunos modelos o habilidades sugeridos, este término se refiere a la suficiencia en el dominio de dicha habilidad Para complementar dicho concepto, Leontiev especifica que es posible acceder a otro nivel en el dominio de dichas habilidades, a lo cual denomina *ovladienie* que se refiere al proceso por medio del cual se logra el control sobre ellas, es decir, se obtiene un grado de pericia diversificando los contextos para los que se aplican

En los tres términos, Leontiev hace énfasis en el papel activo del sujeto frente al mundo o herencia, en el caso de *pnsvoenie* y ante el aprendizaje discreto, en el caso de *usvoenie* y *ovladienie*, sin embargo no hace referencia al sujeto como rol activo de la comunidad o de algún contexto social en especial (Valsiner, 1998) Esta visión de Leontiev es posible, ya que esta fundamentada en la idea de que hay intencionalidad, extencionalidad y una direccionalidad en su interacción, es decir que, el sujeto al "intencionalizar" el mundo se "apropia" de él

Dentro de este marco, la internalización es el proceso por medio del cual es posible la apropiación, en el cual se transforma la actividad externa en actividad interna dando lugar, dentro de un plano más general al proceso de como el individuo se hace de la cultura y forma su conciencia, al respecto Leontiev puntualiza que "la conciencia no viene dada desde el principio ni es producida por la naturaleza la conciencia es un producto de la sociedad es elaborada Por ello, los procesos de internalización no consisten en la transferencia de una actividad externa a un plano interno preexistente <<un plano de la conciencia>> son los procesos mediante los que este plano es formado" (Leontiev en Wertch y Stone 1985 pag 163)

De esta forma la apropiación toma un papel central en la explicación de los procesos psicológicos y su relación con los procesos culturales, la cual fue prefigurada desde las ideas de Vygotsky Esta perspectiva establece una brecha como se expuso anteriormente entre las ideas de asimilación por medio de la construcción del conocimiento en interacción con el objeto, y las ideas de que "la apropiación de herramientas propias de la cultura [como el lenguaje] mediante la inmersión de actividades culturalmente organizadas en las que las herramientas desempeñan un papel" (Newman Griffin, Cole, 1996 pag 79) Dentro de esta noción de apropiación, serán revisadas a continuación algunas de las perspectivas que han marcado importantes aportaciones teóricas a dicho concepto

Bajtin y la apropiación en el acto dialógico

Para Mijail Bajtin, la apropiación constituye un fenómeno límite que existe entre la persona activa y el mundo social (Valsiner 1998) en el cual el lenguaje entendido como discurso cobra un papel predominante Las ideas de Bajtin respecto a la apropiación se derivan de lo que son sus concepciones sobre el lenguaje en la acción

Los planteamientos sobre la teoría del acto, tienen una fuerte influencia marxista, al igual que los planteamientos socioculturales vigotskianos, sus raíces se enclavan en las ideas de la economía como motor de intercambios culturales que son necesariamente intercambios dialógicos en los cuales el lenguaje es pensado como "el producto de la actividad humana colectiva, [que] refleja en todos sus elementos tanto la organización económica como la sociopolítica de la sociedad que lo ha generado" (Bajtín, 1993, pag. 227)

Dentro de la teoría del acto, Bajtín sostiene que este es el que permite que se concatenen los sentidos dentro de una conversación, dentro de un diálogo, es en el acto, en la interacción que el lenguaje es recreado, e inventado en cada uno de sus acontecimientos. Por ello, dentro de teoría de Bajtín el lenguaje es actuado por el sujeto pero solo en la posibilidad con el otro. "La teoría del acto se basará, pues, en el acontecer concreto de la existencia particular del ser humano, acontecer que da inicio a todos los valores e ideologías" (Bubnova, 2000, pag. 16)

Las características del acto, dentro de esta teoría están basadas en un esquema ético, puesto que en tanto actividad única realizada por alguien en particular (un autor), está dirigido plenamente hacia un otro, y como tal cargado de consecuencias. "El acto responsable es como un documento firmado, por lo tanto tiene un autor. Lo que [lo] caracteriza sobre todo es que es único e irreplicable, y al mismo tiempo representa una unidad compleja, un todo unitario..." (Bubnova, 2000, pag. 19)

El acto solo puede ser encarnado en respuesta a algo más, no como acto autónomo del yo, sino en consecuencia a un otro, de esta manera las interacciones entre el yo y el otro constituyen la dimensión dialógica. "En el contexto bajtiniano la verdad no cabe en una sola conciencia, sino que se genera en el encuentro dialógico de vanas conciencias" (Bubnova, 2000, pag. 24)

El dialogismo para Bajtín es la esencia misma de la existencia humana, como perpetuo movimiento donde la verdad no reside en ningún lado específico, sino en los encuentros concretos de los hombres. En Bajtín, el lenguaje no es immanente entendido como condición de posibilidad del hombre, ni tampoco como la herramienta particular de un individuo, sino como un acto. Por ello "El dialogismo resulta ser, un punto de vista capaz de ofrecer la posibilidad de ver y comprender todos los demás puntos de vista existentes como un evento unitario no una abstracción del <<ser>>, sino su mero acontecer, su devenir en conjunto con el otro" (Bubnova, 2000, pag. 22-23)

Muy similar a la idea de Heidegger, para Bajtín solo existe un ser con los otros, los cuales en su existencia concreta experimentan la vida como una actividad dialógica. "Vivir quiere decir participar en un diálogo. En este diálogo el hombre completo toma parte con toda su vida... Su ser entero se le va en la palabra que se introduce en el tejido dialógico de la vida de los hombres, en el simposio universal" (Bajtín, 2000, pag. 165)

A pesar de las referencias constantes de Bajtín al yo, es importante entender que no lo concibe de una manera trascendental, es decir, como origen y fin del mundo. Por el contrario, Bajtín le otorga la primacía al otro del cual emerge el yo, el cual a su vez solo puede existir remitiéndose a dicha otredad, respondiéndole e interpellándola siempre hacia ella. "la otredad dentro del yo, no conduce a la desaparición, disolución o supresión del yo, por el contrario, gracias a la presencia de la otredad, el yo emerge dentro de una actitud tensa e incluso conflictiva con su propia otredad, su posible conclusión por el otro" (Bubnova, 2000, pag. 24)

Finalmente, se puede decir que "El mundo es, pues, el terreno en el cual se desarrolla nuestra actividad, concebida siempre en una estrecha interacción con el otro. Así, cada quehacer nuestro tendrá el carácter de un encuentro con el otro basado en una responsabilidad específica que la relación con el otro genera debida a mi posición única e irreplicable en el espacio y el tiempo, yo soy la única persona capaz de realizar mis actos concretos" (Bubnova, 2000, pag. 17)

Dentro del marco de la teoría del acto, el proceso de apropiación es el cual permite que el lenguaje, precedente al sujeto, pueda ser reproducido por este con intenciones propias, es

decir, cuando acontece como un acto "El lenguaje recae" en el límite entre el yo y el otro. La palabra del lenguaje es desconocida. Se convierte en propia solo cuando el hablante la habita con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra adaptándola a su propia intención semántica y expresiva. Hasta este momento de apropiación la palabra no existe en un lenguaje neutral ni impersonal, pero existe en boca y contextos de otros, sirviendo a sus propias intenciones" (Bajtin, 1981, pág. 293-294)*
La noción de Bajtin sobre la apropiación puede ser entendida no solo como la forma en la cual transcurre el lenguaje en las situaciones de interacción, sino también, dentro del contexto del dialógico, como el proceso mismo de la comunicación (Valsiner, 1998).

Cole y la apropiación como medio para el cambio cognitivo

Cole, al proponer que la zona de desarrollo próximo es aquella en la cual la cultura y la cognición se crean la una a la otra, está proponiendo que no hay una separación entre los procesos individuales y sociales, ya que éstos se dan de manera conjunta y que es gracias a la interacción social en dicho espacio que puede lograrse la apropiación de otros procesos como la enculturación (Cole, 1985, 1999)

De ésta forma Cole y sus colaboradores hacen un énfasis especial en la relación que guarda el proceso de apropiación y la zona de desarrollo próximo, para lo cual puntualizan que hay dos aspectos que resaltar, en primer lugar "... gran cantidad de [los] sistemas de funcionamiento cognitivo pueden constituir puntos de entrada apropiados (y apropiables) a una determinada zona, de manera que no se produce un simple calco del sistema adulto en el del niño [en segundo lugar], niños cuyos sistemas cognitivos sean similares pueden entrar en zonas que contengan sistemas interpsicológicos muy diferentes, de manera que tampoco se produce un simple calco entre los nuevos sistemas que se proporcionan al niño y su propio sistema resultante." (Newman, Gniffin, Cole, 1996, pag. 81)

También enfatiza en el papel que ésta perspectiva representa para el cambio cognitivo en la educación, así como el papel del docente en la facilitación de dicho proceso, " el profesor aplica de manera recíproca el proceso de apropiación en las interacciones docentes. Al construir una ZDP [zona de desarrollo próximo] para una tarea concreta el profesor incluye las acciones de los niños en su propio sistema de actividad" (Newman, Gniffin, Cole, 1996, pág. 80).

Bajo la lectura de Rogoff, Cole propone que la matena de la apropiación son las interacciones con las otras personas, no la acción sobre los objetos, como propone Piaget, sino que "El niño y sus compañeros se apropian en las interacciones que mantienen unos con otros, de una cierta forma de comprensión que esta basada en sus esfuerzos por aplicar los instrumentos de la cultura, que probablemente cada uno de ellos manejara con diferente habilidad. La cultura en si misma no es estática, sino que se configura a partir de los esfuerzos de las personas que trabajan juntas, que utilizan y adaptan instrumentos aportados por sus predecesores y que, durante el proceso, crean otros nuevos" (Rogoff, 1993)

Sin embargo la autora puntualiza que a pesar de que Cole plantea que es en la interacción en la que se da la apropiación, se refiere a ella solo como si la interacción fuese un recurso o una herramienta de la cual el niño debe dotarse, así como la intencionación del lenguaje como en los términos planteados por Vygotsky (Rogoff, 1995)

Otra aportación importante del autor es la consideración de la implicación del proceso de apropiación para la interacción y la comunicación entre las personas. Cole y sus colaboradores enfatizan que gracias a que las personas no se apropian de la misma manera en situaciones de interacción en las cuales participan es gracias a lo cual puede darse la comunicación y ésta tiene sentido: "... dos personas en interacción tienen comprensiones diferentes de la tarea o la

situación. Las realidades diversas no tiene por qué constituir una ocasión para la incomunicación. Forman parte necesaria de cualquier encuentro social. La comunicación satisfactoria no exige que los participantes hagan análisis idénticos de la situación. Si así fuera no haría falta mucha comunicación" (Newman, Griffin, Cole, 1996, pag 145). Dicha explicación respecto al papel de la comunicación en la interacción, es relevante en la medida de que sea entendida como el puente gracias al cual pueden crearse nuevas zonas de desarrollo próximo y nuevas formas de interacción susceptibles de ser apropiadas por los participantes de ella.

Por otro lado, Cole y sus colaboradores, realizan una aportación importante al concluir por medio de sus observaciones continuas de las situaciones de interacción entre niños y maestros, al puntualizar que la forma de saber si se ha dado una apropiación por parte de los niños o del grupo es solamente cuando esta " produce un sistema funcional eficaz, [en el cual] el niño puede ser actor, director y productor de sus autodescubrimientos necesarios para crecer dentro y fuera de la escuela... [este] es un proceso muy general que puede explicar la creatividad que surge de las interacciones sociales y el incremento del dominio flexible de la materia de los aprendices " (Newman, Griffin, Cole, 1996, pag. 150). En esta reflexión, los autores también hacen alusión al concepto de transferencia, el cual están pensando a través de contextos y generalización a través de conductas, los cuales son dos de las formas que pueden servir para cotejar la apropiación. Sin embargo, no hay que perder de vista que estos dos fenómenos no se dan de manera automática al haberse dado la apropiación, por lo cual los programas de intervención educativa deben contemplar estrategias específicas encaminadas al logro de dicho objetivo.

Rogoff, y la apropiación participativa

Desde la perspectiva de Barbara Rogoff, es pertinente utilizar el término de apropiación, más que el de intencionación, ya que éste primero se encuadra dentro de una perspectiva sociocultural de los procesos de aprendizaje. El término de apropiación conlleva a la idea de que el proceso se da dentro de una situación de interacción y actividad conjunta, en la cual no es permitida una separación entre planos exteriores ni interiores como los requieren las explicaciones sobre el proceso de internalización.

Rogoff proporciona algunos argumentos para fortalecer su postura en los cuales explica que el término de intencionación ha sido utilizado por diversos autores, los cuales dentro de sus explicaciones, no han podido disminuir las diferencias entre lo social versus lo individual y lo interior versus lo exterior. Explica que la noción de intencionación de la acción sobre los objetos utilizada por Piaget, la intencionación de la actividad social de acuerdo con Vygotsky, así como la intencionación del modelo de la teoría de aprendizaje social de Aronfreed, Bandura y Zinchenko no explican suficientemente la transferencia de la actividad del plano externo al interno, ni mucho menos logran describir como es que se da el proceso de intencionación (Rogoff, 1993).

Contrario a lo anterior, Rogoff utiliza en término de apropiación como un proceso dinámico de participación de la siguiente manera " los individuos se apropian de algunos aspectos de la actividad en la que ellos ya están implicados como participantes y observadores activos, de tal manera que los aspectos interpersonales de su funcionamiento forman un todo con los aspectos individuales entonces lo que se practica en la interacción social nunca está en el exterior y no hay necesidad de que exista un proceso separado de intencionación. Un individuo que participa en la resolución conjunta de un problema o en una comunicación con otras personas, está implicado en un proceso que está más allá del nivel individual. Por lo tanto beneficiarse del pensamiento compartido no implica coger algo de un modelo externo. De un

modo distinto, en el proceso de participación en la actividad social, el individuo ya actúa desde la perspectiva de una comprensión compartida. El uso que el individuo hace de [la] comprensión compartida no coincide exactamente con lo que se construye de manera conjunta, ya que supone una apropiación de la actividad compartida por parte de cada uno de los individuos, que refleja una comprensión personal de un compromiso en la actividad " (Rogoff, 1993, pág. 248).

Rogoff explica que " el proceso de apropiación de la actividad compartida, en oposición al proceso de intencionalización de la actividad externa " (Rogoff, 1993), puede ser visto por medio de la metáfora del intercambio iónico por medio de la membrana celular, el cual es un intercambio constante. De la misma forma puede ser visto el intercambio social en el cual no es posible establecer discretamente una separación entre el dominio de lo interior ni de lo exterior, así como tampoco es posible dictar unidireccionalidades.

La autora coincide con las ideas de Vygotsky respecto a que aquello de lo cual se apropia la persona no es en ningún momento copia del producto de la interacción social, ni mucho menos copia del mundo o de los objetos, sino que la apropiación es de las formas de interacción y de los productos de la construcción conjunta, no de ideas preconcebidas, al respecto ejemplifica que " cuando se participa en un grupo de trabajo [o cuando se participa de situaciones sociales cotidianas] , donde las ideas individuales se evalúan y se amplían llegando a formar parte de una construcción conjunta. Los participantes ganan en comprensión y pueden tener dificultad para determinar <<de quien>> era la idea. En realidad las ideas eran suyas, pero no lo eran cuando estaban solos. Tales ideas de la discusión coordinada son suyas como participantes como participantes en el proceso " (Rogoff, 1993, pág. 250).

En las investigaciones realizadas por Rogoff, esta utiliza un método multinivel o multifocal para la observación de las actividades socioculturales, la cual consiste en el análisis en el nivel de participación guiada, en el nivel del aprendizaje y en el nivel de la apropiación participativa. Esta propuesta, resalta la importancia de la investigación sociocultural tomando como unidad de análisis la actividad, es decir, la situación de interacción, en la cual son posibles los procesos sociales, como es el caso de la apropiación en participación (Rogoff, 1995). Dicha forma de análisis permite una comprensión del proceso de apropiación participativa como el proceso mismo que se da en la transformación en el aprendizaje, no como una precondición de la transformación (Rogoff, 1995), para que se de el cambio cognitivo como plantean Newman, Griffin y Cole en su libro La Zona de Construcción del Conocimiento.

Apropiación participativa como un proceso microgenético

El encuadre de la discusión entre las denominaciones *apropiación vs. internalización*, refiere a la pregunta de cómo es que los procesos psicológicos pueden tener dimensiones sociales e individuales de forma simultánea, así como de cual o cuales son los procesos que respaldan el vínculo entre dichas esferas (Valsiner, 1998).

La premisa que soporta esta pregunta es que dentro de las funciones psicológicas hay una distinción entre aquellas que operan en un orden social y otras en un orden individual y que existe un puente entre el dominio de ambas. Dentro de la psicología, en sus esfuerzos por pensar en personas sociales más que en individuos, ha sido pertinente esta pregunta en el sentido de dar luz sobre cómo vincular los modelos individualistas de herencia psicológica con los sociales y contextuales.

Dicha discusión nos remonta a lo que Vygotsky planteó como la Ley de La Doble Formación de las Funciones Psicológicas Superiores, en la cual sostiene el argumento de que dichas funciones

aparecen primero en la cultura para ser *internalizadas* por la persona que a su vez las recrea socialmente. Sin embargo, Vygotsky, al plantear dentro de esta Ley una clara direccionalidad, nos deja con la interrogante de que fue primero, o de como pudo darse el momento original de recreación cultural en la historia del hombre

La perspectiva que sostiene la existencia de la internalización es por lo general, explica Valsiner, dualista, ya que se mete en la encrucijada de delimitar lo que es dominio de lo interior y aquello que lo es de lo exterior, así mismo, como explicábamos con Vygotsky, tiene el dilema de establecer direccionalidad entre lo que sucede entre ambos dominios

En las nuevas corrientes de la teoría de la actividad y socioculturalistas de la psicología, no existe tal cosa como una separación entre "lo individual" y "lo social" como partes de la realidad, si no que éstos no son dominios separados (Rogoff, Chavajay, y Matusov, cit en Valsiner, 1998) Desde una perspectiva constructivista se reconocería al sujeto como constructor y promotor de su propio desarrollo mas que como receptores de las influencias sociales. Los enfoques constructivistas abogan al respecto de que estos son dos construcciones discursivas, por ser dos enfoques que implican énfasis diferentes de interpretación

Por ello, los inconvenientes con el uso que se le ha dado al concepto de interiorización, se refiere a que, como ya se había descrito en otros apartados, este supone necesariamente la existencia de tres elementos para completar su explicación. En primer lugar supone que hay una exteñonad (desde la cual se intenonza) una intenonad (hacia la cual se intenonza) y una matena de intenonza (aquello que es intenonzado). En el caso de la relación entre la exteñonad y la intenonad se supone igualmente una direccionalidad, ya que el sujeto, al ser activo de su propio desarrollo es el agente que realiza la acción de interiorizar, y el contexto social que constituye la situación a partir de la cual se intenonza

Ambos planteamientos, el de internalización y el de apropiación, proponen al sujeto de conocimiento como agente activo de su proceso de aprendizaje, dicha perspectiva es congruente con un modelo de transmisión cultural bidireccional. Sin embargo una diferencia notable es que el término de internalización refiere que los "mensajes sociales" son tomados por el sujeto tal como aparecen en la realidad, siendo que la apropiación apela a un proceso interno del sujeto en el cual desde su intenonad modifica y es modificado aportando al mundo al hacerlo suyo (Valsiner, 1998)

Por el contrario, las aportaciones de Rogoff y de Cole, respecto al concepto de apropiación, muestran claramente que dicho proceso no está constituido por las dimensiones individual y exterior, ya que esta se da en situaciones de interacción social, en las cuales no es posible hacer dicha distinción. Para la presente investigación nos basaremos en las acepciones de estos autores sobre el concepto, ya que este permite trabajar con la interacción como eje central y no como si esta fuera una situación contextual mas aun tratándose del estudio del cambio en el estilo de interacción

Si bien hemos enfatizado en la importancia del estudio de los procesos y del cambio a niveles detallados, el proceso de apropiación no queda exento de ser susceptible de ser abordado de esta manera. De hecho, es un proceso que denota la naturaleza misma del cambio en el desarrollo, entendido como el "proceso de apropiación de la cultura por parte del niño. Los niños entran en un sistema social en el que. A través de la interacción y la negociación con otros, establecen la comprensión que llega a ser el conocimiento social fundamental sobre el cual construyen continuamente (Corsaro y Rizzo en Rogoff pag. 241), al igual de que brinda una riqueza inigualable en otros procesos que se dan dentro de la interacción como procesos semióticos, cognitivos, afectivos, colaborativos entre otros

CAPÍTULO III

EL HABLA EXPLORATORIA: UNA FORMA DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL

La idea de construcción en psicología, ha sido abordada desde diversos enfoques. La noción brindada por Piaget, es una construcción individual producto de las interacciones de los individuos en sus encuentros con el mundo. La materia de dicha construcción es en todo momento la inteligencia, la cual va siendo construida por el propio sujeto ya que esta no es innata, ni tampoco es configurada desde fuera por condicionamiento como plantea el conductismo (Piaget, cit. En Bacaicoa, 1996). Piaget reconoce en algunos de sus escritos que las situaciones de interacción en las que se da la cooperación entre pares son ideales para fomentar el desarrollo cognitivo, dados los diferentes puntos de vista que produzcan un conflicto cognitivo dentro del grupo de niños. Sin embargo, el desarrollo cognitivo planteado por el autor es un proceso que se da en el interior del niño, de manera individual no es que su desarrollo este en función de la construcción como producto de la interacción (Bacaicoa, 1996). A pesar de dichas consideraciones Piaget deja de lado el plano social como eje de su teoría sin embargo este sienta un precedente importante en la psicología en el cual hace énfasis en la construcción como proceso, sin embargo, deja de lado la construcción como fenómeno que se da en la interacción con los otros y que es necesariamente social. Algunos investigadores perteneciente a la escuela genebrina que han seguido con investigaciones que versan sobre la línea de epistemología genética como es el caso de Kuhn, han dado una mayor relevancia a la importancia de la colaboración para el desarrollo reconociendo que es a través de las actividades conjuntas que es posible el desarrollo humano (Bacaicoa, 1996). Al respecto de dicho debate, haremos la distinción entre el constructivismo piagetiano y el constructivismo social centrándonos en este último.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICADO

El construccionismo social puede verse como la explicación social a través del lenguaje de un postulado de alguna manera abordado por el constructivismo. Glaserfeld dice que "El constructivismo es, pues, *radical* porque rompe con las convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento en la cual este ya no se refiere a una realidad ontológica, "objetiva", sino que se refiere exclusivamente al ordenamiento y organización de un mundo construido de nuestras experiencias. El constructivista radical abjura de una vez por todas del "realismo metafísico"¹⁷ (1998, pág. 25) y se encuentra enteramente de acuerdo con Piaget quien dice "La inteligencia organiza el mundo organizándose a sí misma" (1998, pág. 25)

Aquí no hay ningún interés por lograr fundamentaciones últimas ni por encontrar el límite de la realidad, en tanto que ella se presenta más como un proyecto que como algo fijo y acabado. Siempre hay un antecedente y este es lo único que tenemos para construir nuestra nueva realidad, pero este antecedente no es identificado, como en Heidegger como un *a priori*. Aunque la realidad no es entendida en sentido trascendental o como realismo metafísico, tiene reglas y limitaciones. "La construcción del conocimiento no está restringida por la meta (imposible) de corresponder con una realidad "objetiva" que no puede ser experimentada ni conocida. Sin embargo, esta restringida por condiciones que surgen del material utilizado, el cual, ya sea concreto o abstracto siempre es consecuencia de los resultados de una construcción anterior" (Glaserfeld, 1998, pág. 30). Esta limitación es la que los construccionistas identificarán con los signos en tanto que son públicos y compartidos, al igual que su uso.

El construccionismo social es una forma de hacer psicología que comprende su campo de estudio desde una manera muy análoga a la que hemos estado desarrollando, pues cifra su análisis al nivel social, donde el individuo deja de ser visto de manera aislada y le otorga al lenguaje la responsabilidad de sostener y crear las realidades. Este movimiento debe su existencia, en parte, a la propuesta de Gergen de superar la psicología tradicional volviéndose hacia las "prácticas discursivas por medio de las cuales "construimos" al mundo y a nosotros mismos" (Liebrucks 2001, pág. 363)*

Aunque no todas las posturas construccionistas comparten idénticos principios si se puede hablar de algo común a todas ellas, a saber, el argumento de que "los conceptos psicológicos caracterizan los comportamientos y experiencias de las personas no respecto a procesos ocultos en la mente o el cerebro, sino al significado que estos comportamientos y experiencias tienen en el contexto de un cierto discurso cultural" (Liebrucks 2001, pág. 383)*. Si el foco de la observación no es la interioridad del individuo sino el significado social en donde este se inserta, entonces el foco de la observación no pueden ser las funciones psicológicas en ambientes controlados de laboratorio. Salir del solipsismo y de la interioridad que soportan a la psicología tradicional, implica cambiar la manera de comprender y estudiar al hombre, pues si se asume que tanto comportamientos como funciones psicológicas se forman discursivamente y el discurso es público, entonces el foco de análisis debe ser pues la interacción (Liebrucks 2001, pág. 385)*

* El término *realismo metafísico* es tomado de Putnam a quien expusimos en otro apartado

HARRÉ Y GILLET: LA MENTE DISCURSIVA

Harré y Gillet son dos importantes construccionistas sociales, cuyas ideas principales son expuestas en su libro *The Discursive Mind* (1994). A continuación revisamos sus principales ideas. A diferencia del discurso Heideggeriano, el construccionismo de estos autores no busca condiciones de posibilidad (a priori) y hechos intramundanos (a posteriori), sino que evita todo tipo de ontología, pero conserva, al mismo tiempo, las ventajas del giro lingüístico. De este modo lo devuelve a la praxis mundana el poder de actuar sobre los significados a través del diálogo y la negociación.

Al respecto señalan Harré y Gillet que los "... [conceptos son] la base del pensamiento, son expresados por palabras, y las palabras están ubicadas en lenguajes, los cuales son utilizados para cumplir una gran cantidad de tareas" (1994, pag 21)*. El punto de vista es eminentemente pragmático, se muestra, por un lado, la concepción wittgensteiniana del lenguaje como una herramienta para hacer cosas y la noción austriana de acto de habla, como una forma de hacer igualmente cosas con las palabras (Austin 1990), la cual se revisó en otro apartado a través de Habermas y su intento por defender una racionalidad comunicativa. Harré y Gillet defienden, al igual que ya lo había hecho la hermenéutica, la idea de que el individuo no existe en soledad, sino en forma relacional con otros. "Desde esta lectura, la mente carece de una realidad independiente como una entidad auto-existente de procesos y estados" (1994 pag 22)*. Una vez situada la mente en un nivel social e interactivo, el paso natural es conceder que ésta no tiene una esencia en sí misma, o bien, que no es una entidad estable con características estables y objetivables. Ésta es la misma idea que Putnam había criticado, bautizándola como realismo metafísico, que incluso un realista contemporáneo debe rechazar. Pero es de fundamental importancia reconocer que el hecho de que la mente sea construida, no la hace absolutamente arbitraria, pues necesariamente hay cierta estabilidad en los significados y reglas de todo lenguaje. Estos autores echan mano de la noción que Wittgenstein desarrolló en su segunda época en las *Investigaciones Filosóficas*: los juegos del lenguaje. Esto quiere decir que hay una realidad objetiva socialmente hablando, independientemente de que sea reconocida o no, porque intersubjetividad no significa reconocimiento, ni uso de autoconciencia. La sociedad, por el hecho de utilizar un lenguaje y tener un sistema de explicaciones, no necesariamente comprende todo lo que le aparece ante sí, de hecho, las explicaciones que hace la psicología popular a través de narraciones son requeridas cuando hay una ruptura canónica y están orientadas a la construcción de explicaciones que hagan comprensible la desviación respecto al patrón cultural (Bruner, 1998). No es que haya algo subyacente, fijo y definitivo detrás de todas nuestras acciones y por debajo de las explicaciones, sino que hay una reflexividad necesaria en toda comunidad, que le permite cuestionarse desde sí misma y donde al tiempo que construye explicaciones, construye realidades. De otro modo, ocurriría el problema que Lafont (1993) descubrió en el giro lingüístico de la hermenéutica donde el sujeto se asimila a su predicado, entonces no hay ni discusión ni negociación posible. De los sujetos de predicación, se puede afirmar, sin ningún problema, que también son construidos, pero no por ellos, definidos, relacionales, pero no fijamente relacionados.

El construccionismo social parece funcionar en dos niveles, uno más fundamental que otro, aunque sin distinción cualitativa. El primero es el que supone una cierta constitución intersubjetiva que nos permite entendernos a través de la comunicación. El segundo, funciona a un nivel más contextual y trabaja con los significados que ya hay.

Por ejemplo, para el construccionismo, decir que el *gobierno mexicano* es comprometido o decir que es corrupto, implica dos "significados diferentes" de *gobierno mexicano*. Como ya había anotado Putnam, solo concediéndole a *gobierno mexicano* una existencia independiente de

sus predicaciones, es que pueden haber, de hecho, dos interpretaciones distintas de lo mismo y con esa base, abrirse la posibilidad de negociar. Como se puede ver, la idea de significado ya no corresponde a la apertura lingüística el mundo descrita por Heidegger, sino a las explicaciones e interpretaciones concretas que los hombres de las comunidades realizan para dar sentido a su vida. Incluso, la perspectiva ontológica pierde fuerza, pues las dos concepciones distintas del gobierno, se comprenden, aunque no se compartan. El construccionismo social reconoce la discontinuidad y la diferencia que priva al interior de las comunidades mismas, afirmando que las explicaciones concretas que construyan, son esenciales para su vida y sus metas.

Si pensáramos el término "significado" en su acepción heideggeriana, éste debería ser el límite, lo que ya no puede ser reducido, la realidad más fundamental. En cambio, para los construccionistas, la noción de significado es algo que todavía se puede descomponer en partes y que, de hecho, precisa de explicación. Siguiendo con el ejemplo, cuando un grupo y otro se refieren al *gobierno mexicano*, están implicando diferentes perspectivas, pero que pueden ser aclaradas y llevadas más atrás. La comunicación no se puede establecer si no hay significados compartidos, por ello los conceptos deben de ser referibles a unidades más fundamentales con el fin de poder expresar posiciones diferentes.

Al respecto dicen Harre y Gillet que "Cualquiera debe negociar los eventos de su vida de tal manera que reconcilie tres distintos tipos de restricciones" (1994, pag 24-5)*

1. Es necesario adaptarse a situaciones que no dependen del deseo propio, por lo que no hay una flexibilidad absoluta al conceptuar la situación.
2. Hay una mínima congruencia de los actos, pues cierto tipo de ideas me hacen conectar con unas pero no con otras. O dicho de otro modo, suscribir un discurso me obliga a abandonar otros, al menos el contradictorio.
3. Cada discurso tiene sus propias reglas y su propio acervo de significados. Algunos de ellos se contradicen o nos hacen elegir entre caminos y cuando ello sucede es posible la negociación. En cada situación una gran cantidad de discursos de ponen en juego y es preciso que se coordinen de una manera acorde a nuestras vidas.

Con esta esquematización queda claro que lo construido no es subjetivo, en tanto que se comparte con otros, pero tampoco es absolutamente exterior, pues permite la reflexión y la construcción de puntos de vista.

El lenguaje, tanto desde Wittgenstein como desde Austin, es acción, las palabras sirven para hacer cosas. Hablar no implica un acto puro e independiente de la praxis y de la vida sino el ámbito mismo donde éstos se desarrollan. Por ello es que una interpretación u otra, más allá de representar diferentes opiniones, implica una forma de actuar y de hacer cosas, de moverse en el mundo siendo y constituyendo parte de él. Por esta razón, el construccionismo toma a los actos de habla como actividades constituidoras de sentido. Desde esta perspectiva la noción de sujeto es desplazada por la de agente, la cual es, en contraste, más viable pues puede prescindir del utillaje metafísico y al mismo tiempo conservar la idea de individuo.

En parte gracias a la ideas de Bakhtin, el construccionismo social reconoce que la realidad es fundada y negociada en el diálogo, que todo acto de habla está en respuesta y en relación a otro. Este es el lugar de la intencionalidad del discurso, el estar dirigido hacia un cierto otro, en vez de ser una mera sombra del Ser. Esta noción de individuo no es la del yo congruente, sino de un agente que desde diferentes posiciones y diferentes discursos, le da vida al significado. Si seguimos la máxima de Wittgenstein de que el significado es el uso, entonces estos agentes son lo usamos mismo del lenguaje y lo que, por tanto, le dan forma.

Harre y Gillet resumen el enfoque de la siguiente manera: "Hemos explicado la idea de una ontología [en el sentido de axiomas más que como teoría del ser] en la cual las enunciaciões, interpretadas como actos de habla, se vuelven las entidades primarias en las cuales la mente

se vuelve personalizada como discurso privatizado. En esta ontología, las personas son lugares para los discursos, tanto públicos como privados. La estructura de los discursos en el cual los fenómenos psicológicos son creados, se encuentran bajo el control de convenciones de actuaciones correctas e incorrectas. Hemos introducido la idea del posicionamiento fluido en vez de los roles fijos, y notado la importancia de la subjetividad como contribución importante para comprender los derechos y obligaciones, diversos y cambiantes que influyen y explican nuestro comportamiento como agentes discursivos" (1994, pág 36)*

Aquí las preocupaciones ya no se encuentran al nivel del lenguaje, la apertura del mundo y el Ser, sino que la preocupación central gira en torno a las diferentes construcciones discursivas que podrían ser llamadas intramundanas. Y esto resulta convincente, pues si las contradicciones y diferencias que existen al interior de las comunidades han de ser tratadas como superfluas, como ramificaciones del ente que se encuentran acotadas por el Ser, entonces es una noción que ya carece de valor para explicar y proponer salidas al mundo actual. Probablemente el error de Heidegger fue buscar un análisis filosófico tan trascendente, profundo y originario, que termino por saltarse toda la problemática urgente del mundo contemporáneo, aunque algunos, como Adorno, defienden que ocurre todo lo contrario, que en realidad toda la propuesta filosófica acerca del Ser no fue más que una estrecha posición política. Al menos desde estas dos interpretaciones, aunque opuestas, convergen en decir que para el ámbito político, la obra de Heidegger tiene poco que decir.

Cuando ejemplificábamos anteriormente, las diferentes opiniones en torno a *gobierno mexicano*, como implican diferentes significados, veíamos como no aluden a la función de apertura del mundo que tiene el lenguaje, sino a las construcciones intramundanas que, bajo un mismo lenguaje, se realizan y pelean todos los días. El *mundo*, necesariamente, corresponde al estado de cosas y resulta ser algo mucho más concreto que el sentido, bajo un mismo techo lingüístico pueden florecer las más disímiles políticas, artes o derechos y es en el corazón de ellos, donde se juegan los modos de vida de las personas.

Pongamos otro ejemplo, dos enunciaciones como "el gobierno manda al pueblo" y "el pueblo manda al gobierno", estructuralmente son idénticas y las referencias pueden ser también las mismas, sin embargo, una y otra refieren a dos estados del mundo completamente diferentes capaces de provocar luchas y sangre. Un lenguaje admite que se puedan decir ambas cosas independientemente de que ocurran o no, pero saber el estado de las cosas nos lleva a una u otra acción. Y no es necesario acudir a nociones de verdad, simplemente de interpretación y de cómo un grupo humano interpreta sus relaciones entre estado y pueblo. Es por esta razón que no se pueden equiparar las nociones de *sentido* con *mundo*, y que en realidad aunque haya un número infinito de mundos posibles, no por ello han sido llevados a cabo.

Los estados de cosas se comprenden, también, a través del lenguaje, específicamente de los conceptos, los cuales nos permiten conducimos de cierta manera con respecto a las cosas (Harre y Gillet, 1994). Esto corresponde a lo que Lafont (1993) concibió como el uso predicativo del lenguaje, o el aspecto que determina como hemos de interactuar con el ente, más no su esencia.

Otro elemento importante reconocido por el constructivismo social, es que las situaciones tienen cierto grado de ambigüedad, y que debido a ella, necesitan constantemente de afinación y negociación. Esto le devuelve a la actividad intramundana la posibilidad de la interpretación, confinada por Heidegger al ámbito de lo ontológico, de tal manera, que los eventos que ocurren cotidianamente, pueden salirse de los patrones de normalidad y por ello caer en una interrogación que demanda la interpretación de los afectados.

La mera posibilidad de la ocurrencia de un hecho en el mundo sin plenitud de sentido, había quedado completamente fuera de posibilidad, desde la concepción hermenéutica, debido al carácter de la precomprensión previa o el acuerdo sustentador, que era responsable de la apertura del mundo. Desde este nuevo enfoque, la actividad humana y sus palabras son el foco de atención y se le da espacio y valor tanto a las interrogantes que nos aparecen, como a la

constitutiva diferencia de concepciones que Habermas había identificado como discontinuidad en la intersubjetividad

En cuanto al pensamiento, actividad altamente problemática por su carácter aparentemente privado, el construccionismo lo devuelve al ámbito discursivo. En primer lugar, todo pensamiento es comunicable pues se lleva a cabo con el lenguaje y éste es siempre público, por lo que no pueden existir pensamientos absolutamente privados. En segundo lugar, ellos, en tanto que no son acciones sobre el mundo mismo, si bien provienen de ellas, son potencialmente privados, es decir que son inteligibles para todos los miembros de una comunidad, pero su extenonización, en tanto particular, hace una diferencia. El mundo es un ámbito absolutamente público, pero el pensamiento que versa sobre éste, debido a que no es una copia, tiene un potencial individual que lo vuelve necesario para cualquier diálogo. En realidad si queremos concederle al diálogo un papel fundamental en la construcción de significados, es preciso que reconozcamos una diferencia irreductible entre los participantes en él, de otro modo no tendría caso y la conversación sería un mero redundar sobre lo que ya es.

BRUNER Y LOS ACTOS DE SIGNIFICADO

Los elementos centrales de la propuesta de Bruner son muy similares a los de Harré y Gillet aunque su foco de atención se encuentra más en la narrativa independientemente de este foco, el estudio de la psicología sigue estando dirigido hacia el significado, el cual es creado en el discurso y este discurso siempre ocurre dentro de un marco cultural más amplio.

Para Bruner "En virtud de nuestra participación en la cultura, el significado se hace público y compartido. [Vivimos en] formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. Por ambiguo o polisémico que sea nuestro discurso, seguimos siendo capaces de llevar nuestros significados al dominio público y negociarlos en él. Es decir, vivimos públicamente mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos" (Bruner 1998, pag. 26)

Lo importante de esta cita no es solo el reconocimiento de que las realidades son vividas de manera compartida por una cultura, sino que ellas mismas permanecen abiertas al diálogo y a la negociación, al movimiento incesante del interpretar. Cuando expusimos la postura de Putnam, la intención no era defender un realismo que nos asegure la certeza y la verdad, sino un objeto discursivo con relativa independencia, merced a la cual es posible defender y mantener la diversidad y la posibilidad de interacción entre ellas.

Al igual que Harré y Gillet, para Bruner los acontecimientos del mundo mantienen cierta ambigüedad que precisa del acto de interpretación, pero no como un acto solitario, sino como interpretación discursiva y dialógica. La interpretación no es un acto de exégesis literaria, sino el movimiento entre los habitantes de una cultura que construyen explicaciones, con base y en relación con otras explicaciones, todo conocimiento en tanto construcción es relacional.

La influencia de la filosofía de Austin en la psicología ha sido muy importante y Bruner está incluido dentro de los herederos de sus trabajos. Bruner reconoce la importancia de la noción de acto de habla desarrollada por Austin en tanto que permite hacer un enlace muy claro entre el decir y el hacer, específicamente que decir, es ya hacer cosas.

Como sabemos el contenido ilocutivo de los actos de habla, permite identificar lo que Wittgenstein había encontrado en sus Investigaciones Filosóficas (1988), a saber, que el significado no era una instancia interior y mental imposible de aprehender, sino el uso cotidiano que hacemos de los signos y símbolos para lograr objetivos. Para Bruner, la psicología es discursiva en tanto que le concede al lenguaje el papel principal en donde se hacen las

realidades. Acto de significado es, en consecuencia, una acción llevada a cabo por agentes, que tiene significado, está orientado a otros y permanece siempre abierto (Bruner 1998). Según Bruner, las comunidades constituyen diferentes psicologías populares que guían tanto la interpretación de los hechos como su conducta misma. Esta psicología popular, organizada en forma narrativa permite que “[los] <<significados negociados>>”, que según los antropólogos sociales y los críticos culturales son esenciales para la conducta de una cultura, son posibles gracias al aparato narrativo de que disponemos para hacer frente simultáneamente a la canonicidad y a la excepcionalidad” (Bruner 1998 pág. 59). Son finalmente las creencias y los significados que tienen las personas lo que guía su forma de conducirse con los otros, en otras palabras, un cambio en el comportamiento de una comunidad solo puede entenderse bajo la perspectiva de un cambio en sus significados y/o la relación que sostienen unos con otros. Todo esto ocurre, desde luego, en la aceptación de que un contexto es lo único que soporta un significado u otro. Los significados para Bruner, no son entidades fijas, sino profundamente contextuales y apenas sostenidas por la comunidad comunicativa que los usa.

SHOTTER Y EL DIALOGISMO

La importancia que aquí le concedemos a Shotter, es su esfuerzo por concebir al pensamiento en tanto ámbito discursivo y como un paso de la exterioridad absoluta a un intercambio entre interioridad y exterioridad. Shotter no niega al pensamiento, su movimiento consiste en volverlo una forma interior de diálogo, donde los componentes son voces y discursos que provienen del exterior, comprensibles para todos, pero que sirven a objetivos particulares, una idea muy similar a la de Bajtin. Pensar no significa actuar en soledad ni prescindir de la sociedad, sino todo lo contrario, implica continuar los diálogos que ya en el mundo nos encontramos empezados.

En crítica a la noción del lenguaje como representación de imágenes o como correspondencia, la misma idea que ya desde Hamann se criticaba, menciona la siguiente: “al hablar en términos de representaciones, nos pensamos como capaces de pintar o describir estados de cosas (reales o no) como nos guste en forma monológica, independientemente de las influencias del entorno, de un modo que *no responde* a los otros a nuestro alrededor” (Shotter 1996, pág. 216).

Pensar significa, responder a otros, ni siquiera es un viaje del otro al sí mismo y de vuelta al otro, sino un movimiento dialógico. Expresar un pensamiento no quiere decir llevar al lenguaje en tanto ámbito intersubjetivo ideas formadas en la profundidad de la mente como un modo de traducción, sino el compartir con sectores más amplios lo que sucede en más pequeños. Esto es una característica irrenunciable del pensamiento que es situado, y por ello no puede ser entendido en tanto acontecer abstracto del lenguaje sino del movimiento de signos y símbolos de determinado contexto.

Siguiendo a la concepción hermenéutica, Shotter reconoce que siempre hay un saber de fondo que nos sustenta como una tradición, pero que este no resulta determinante a la hora de la comprensión mutua. “en la práctica, el entendimiento compartido solo ocurre ocasionalmente (esto es, en la práctica con frecuencia nos arregiamos perfectamente bien sin ‘imágenes’ compartidas). Si ocurre se debe a que las personas ponen a prueba y verifican el discurso de los otros, lo cuestionan y desafían, lo reformulan y lo elaboran, etc.” (Shotter 1996 pág. 218). La idea de Wittgenstein de que el significado es el uso (1988), queda, en las ideas de Shotter, matizada de una manera diferente. Uso no quiere decir la manera en que se usa, en términos de convencionalismo, sino poner en uso.

Ya Habermas había criticado a Wittgenstein por haber defendido la idea de que comprender significaba seguir una regla de manera idéntica, lo cual soslayaba la discontinuidad intrínseca de la intersubjetividad, en vez de sumergirse en el pleno de los significados con el fin de hacer de la comunicación un intento por lograr consensos.

En esta misma línea, Shotter defiende que las personas, no solo comparten un cierto saber de fondo, sino que más profundamente, se encuentran "respondiendo" matenalmente a las emisiones de los otros en un intento por ligar sus actividades prácticas con las de los otros a su alrededor, y en estos intentos por coordinar sus actividades, las personas construyen uno u otro tipo de *relación social* (Shotter, 1996, pag 218, parafraseando a Mills, 1940). El significado bajo el cual las personas orientan sus acciones e interpretan los hechos no necesariamente está determinada por su apertura lingüística particular, sino que precisa de la conversación en la cual lo que rige es el intento mutuo por entrelazarse y coordinarse con los demás en actividades significativas para la propia cultura. Para vivir y lograr acciones conjuntas hacia determinado lugar, no basta la intersubjetividad siempre ya lograda por el lenguaje, sino un coordinarse para la resolución de los problemas y consecución de metas que aparecen en la cotidianidad. Shotter continúa "es desde el interior del contexto dinámicamente sustentado de estas relaciones construidas en forma activa que aquello de lo que se habla recibe su significado [y es por ello que] debemos interesarnos por como desarrollamos inicialmente y sustentamos ciertos modos de relacionarnos mutuamente al hablar y, luego, como, desde el interior de estos modos de hablar, damos sentido a nuestro entorno" (Shotter, 1996, pag 218, parafraseando a Mills, 1940).

Contrario a lo que se pensaría naturalmente, Shotter no defiende algún tipo de irrealismo radical como Gergen (1997) propone en su propia postura, pues como dice Liebrucks (2001), el constructivismo social no pone en duda la independencia de la realidad del mundo, sino como nos relacionamos, explicamos e interactuamos con él. El tipo de realismo que Shotter, está dispuesto a aceptar es muy similar al que defiende Putnam, pues sin caer en el realismo metafísico que propone número finitos y determinados de objetos y características, se acepta que hay un mundo material el cual, sin embargo siendo "el mismo en cualquier momento del tiempo, las cuestiones vinculadas a como le damos sentido, que seleccionamos para entender o sobre lo cual actuar, como conectamos los diversos sucesos dispersos en el tiempo y el espacio y les atribuimos significación, todo ello depende, en buena medida, de nuestro uso del lenguaje" (Shotter, 1996, pag 219). Significar no implica, como veíamos en la hermenéutica, develar un ente y sus posibles relaciones en el mundo sino, también, la forma en que animamos dichos objetos y los relacionamos para darle expresión a nuestros propios deseos. La apertura del ente, desarrollada por Heidegger, se vuelve completamente incapaz de entender como nos coordinamos los hombres en una cultura, pues al abandonar al Ser como fuente de toda significación, la actividad humana se vuelve su foco de creación, el lugar donde todos los días, sin quedar nunca fijada, se negocia.

Habiendo reconocido que el Ser no es la instancia trascendente de donde emanan nuestras significaciones y las gramáticas particulares a través de las cuales se inscriben ellas, surge la duda de cual es la forma en que resulta posible la comprensión. Hibberd (2001) critica que llegado a este punto, la salida del constructivismo social, en especial el de Gergen (1997), no es muy diferente a la de los filósofos de la ciencia, pues ambos optan por el convencionalismo donde las comunidades definen sus propios problemas con base en ellas mismas volviendo todo conocimiento tautológico.²

La salida que propuso Wittgenstein fue el uso, pero ya hemos argumentado que para Habermas un uso idéntico sofoca toda vanabilidad y posibilidad misma de crear nuevos significados, pues la tradición se vuelve el único ámbito donde es posible hablar con sentido. Shotter da una salida

² Aunque con diferentes argumentos, este mismo punto es el que critica Lafont (1993) cuando el significado se impone sobre toda posibilidad de referencia, volviendo a los sujetos predicados.

a través de las ideas de Voloshinov, defendiendo que "Lo importante para el hablante en una forma lingüística no es que sea una señal estable y siempre autoequivalente, sino que es siempre un signo modificable y adaptable" (Voloshinov, cit. En Shotter 1996, pag 220) Signo y significado no pueden estar fijados para siempre, pues aunque los primeros se mantengan, las posibilidades del segundo permanecen abiertas, el mismo Humboldt había criticado la idea de que la riqueza conceptual de un pueblo pudiera ser medida por la extensión de su vocabulario. Por esta razón es que el significado se crea en el encuentro de las voces, en cada conversación y si bien siempre se mantiene un vínculo con la tradición, este resulta ser más un punto de partida que un límite. Así uso, no es la manera en que se usa algo, sino el poner práctica, el involucrar en el diálogo y el poner en juego en la vida cotidiana. En cuanto volemos al significado condición de posibilidad de la conversación, le quitamos a esta última todo poder de innovación y terminamos atrapados en la tradición, pues ¿cómo podría ser posible hablar fuera del sentido? La riqueza de esta postura reside en conferirle al significado un contexto mucho más mundano, al mismo tiempo que más débil y más volátil y en consecuencia el reconocimiento de que "si las realidades se construyen socialmente, entonces es importante que todos podamos tener voz en el proceso de su construcción" (Shotter 1996 pag 222), idea que cobrará más plenitud en el trabajo de Mercer y Edwards.

De Bajtin, también retoma la idea de que un análisis del diálogo no puede estar basado en unidades formales del lenguaje, sino en las formas naturales que toma la conversación, a saber, a través de enunciados. Los enunciados son participaciones que en su esencia responden y se relacionan con el otro, sea en forma de pregunta o de respuesta. Toda interacción social comunicativa, está basada en la conversación y esta en la dinámica del diálogo, de estarse respondiendo mutuamente, de entrelazarse para generar nuevas comprensiones.

Terminamos este apartado con una cita de Shotter acerca de la misión de la nueva psicología que servirá como entrada a los planteamientos de Mercer y Edwards.

"Nuestra tarea al desarrollar una teoría conversacional, relacional, retórico-responsiva de nosotros mismos es, entonces, no una mera tarea retórica, es también práctica: no solo para "instruirnos" a nosotros mismos en como "ver", "hablar", "pensar", "actuar" y "evaluar" en términos relacionales, sino también para trabajar en el desarrollo del tipo de tradición polifónica de la argumentación, un nuevo "orden" social que sustente tales formas relacionales de vincularnos mutuamente" (Shotter, 1996, pag 224).

MERCER Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Hasta el momento, en los apartados anteriores, hemos abordado el problema de la construcción social del significado sin embargo, como ya hemos discutido anteriormente, la construcción social es un enfoque teórico desde el cual podríamos abordar tanto el significado como el conocimiento, ya que el planteamiento general del construccionismo social consiste en que todo aquello del dominio de lo psicológico es producto de la construcción social.

La aportación principal que hacen autores que han abordado el tema desde enfoques psicológicos, es que al construir conocimientos se están construyendo también significados. Sin embargo, la tradición de la escuela sociocultural ha preferido el término de conocimientos como materia sujeta a la construcción social. En este sentido hablar de conocimientos o significados, es cuestión de énfasis y congruencia teórica, más que constituir una diferencia sustancial entre los términos, inclusive, otros autores han hablado de la construcción social de la realidad (Searle, 1997) o de la construcción social de la personalidad (Valsiner, 1998).

Para fines de la presente investigación, hemos elegido hablar de construcción social del significado, ya que este término nos brinda un panorama más amplio del proceso de construcción. Desde sus inicios la teoría sociocultural, hacia énfasis en el estudio del significado como unidad de análisis para la psicología (Vygotsky, 1996a), a pesar de que Vygotsky, se refería al significado de las palabras, autores dentro de la misma línea que han dado nuevas perspectivas a lo que puede llamarse como enfoque neo-vygotskiano, han retomado el estudio del significado no de manera abstracta sino contextualizado (Bruner, 1998, Shotter, 1996, Harre y Gillet, 1994)

El planteamiento de construcción social del conocimiento, va acompañado por los planteamientos de conocimiento compartido y de significado compartido como fenómenos de la intersubjetividad. Desde una perspectiva filosófica hermenéutica la intersubjetividad consiste en el hecho de compartir los significados, siendo estos la apertura al mundo de una comunidad y por tanto condición necesaria para la comunicación entre sus miembros, de hecho se plantea que el compartir significados es lo que permite que una comunidad exista como tal. La psicología brinda definiciones que se encuentran dentro del mismo marco conceptual, pero que se preocupan más por la parte operacional, por ejemplo la definición de Rogoff es una de ellas: "El concepto de intersubjetividad entre personas [consiste en] el hecho de compartir un propósito y el que los individuos tengan un objetivo en común, es en sí mismo un proceso que implica intercambio cognitivo, social y emocional" (Rogoff, 1993, pag. 32)

El debate que se desprende de los conceptos de conocimiento compartido, y el de significados compartidos, dados los diferentes planteamientos revisados de intersubjetividad se refiere al cuestionamiento de como es que dentro de una comunidad es posible que se lleguen a compartir los significados y conocimientos, en otras palabras como es que un individuo a lo largo de su desarrollo, al ir recreando la cultura va compartiendo los significados de esta y como es que en el proceso de su reconstrucción, este interviene. La investigación de la presente tesis trata de dar respuesta a los planteamientos anteriores, ya que pretende estudiar el proceso por medio del cual una grupo de niños puede llegar a apropiarse participativamente y a compartir el significado de una nueva forma de interacción colaborativa y actuar de acuerdo a este

Así mismo otro de los conceptos, al que va aunada la idea de construcción social, es la de Zona de Desarrollo Próximo, ya que es en esta en la cual es posible que se dé el proceso de construcción. Así mismo, el tutelaje cognoscitivo, la participación guiada y el andamiaje son conceptos que ayudan a completar el panorama a este respecto ya que son las estrategias educativas, que en una interacción asimétrica y aun simétrica (Fernández, Wegerif, Mercer y Rojas-Drummond 2001), promueven y crean zonas de desarrollo próximo (Cole 1985) en las que puede darse el desarrollo socio-genético por medio de diálogos como el diálogo socrático (Cheyne y Tarulli, 1999)

Otros autores plantean que la construcción social del conocimiento esta dada en términos de los conflictos cognitivos que se generan en las interacciones en las cuales los miembros tiene diferentes puntos de vista respecto a la tarea, en estos conflictos cognitivos es importante la mediación brindada por naturaleza de la interacción asimétrica (Edwards y Mercer 1988, Bacaicoa, 1996)

Así mismo, la postura de estos autores refiere la noción del aprendizaje debe ser de carácter significativo, para que sea más efectivo. El término *significativo* nos refiere nuevamente a la discusión de la construcción social del conocimiento en contraposición con la del significado. Cuando estos autores se refieren al aprendizaje como *significativo* están aludiendo al conocimiento que tenga un sentido dentro del contexto social interactivo, es decir que "tenga que ver" con este.

La mayoría de las referencias al respecto del aprendizaje significativo se encuentran en la literatura de investigación educativa en la cual el contexto que significa al aprendizaje se refiere a las diferentes situaciones en las cuales la persona utilizaría dicho conocimiento, es decir,

desde un punto de vista pragmático, el conocimiento en situaciones escolares, cotidianas, etc. En un sentido más amplio, abordando el problema del significado, desde el punto de vista filosófico, como apertura al mundo, el aprendizaje significativo podría ser visto como aquel aprendizaje que refiere a la intersubjetividad, es decir, a un contexto lingüístico y dialógico de la actividad, no solamente el referido a las diferentes situaciones.

Algunos otros autores hacen referencia a la idea de construcción social del significado con implicaciones más prácticas a la investigación educativa, "Veremos que el significado percibido de la interacción social, las razones de su ocurrencia, y el contexto en el cual ocurre, afectará la forma en la que el sujeto considera la tarea, se enfrenta a ella y se refleja y comunica acerca de ella" (Perret-Clermont, Perret, Bell, 1991, pág 51)*

De cualquier forma, la tradición sociocultural aplicada a la educación, nos hereda el término de construcción social del conocimiento, representado principalmente por autores como Mercer y colaboradores, del cual abordaremos su postura a continuación, en aras de enriquecer la discusión planteada por los autores que trabajar el significado como eje central de sus teorías. En su libro "El conocimiento compartido", Neil Mercer y Derek Edwards (1988) sostienen que el conocimiento se construye socialmente y ello es irremediablemente congruente con el enfoque sociocultural de la psicología, los modelos socio-instruccionales y propuestas de innovaciones educativas, cambian las formas en las cuales se da dicha construcción social, mas no pueden cambiar su naturaleza. La construcción de conocimientos es irreductiblemente social, no solo en la práctica educativa, sino en cualquier contexto en el que se encuentre inmersa la persona. Así mismo, defienden la idea de que el conocimiento, al igual que las instituciones sociales, las interpretaciones, las funciones psicológicas, etc., se construyen socialmente, no en la soledad del individuo. En este sentido, los planteamientos de dichos autores no solo son congruentes con el enfoque sociocultural, sino también son consecuentes con el marco del constructivismo social, en el cual el foco de análisis es el diálogo y la interacción.

El estudio de la interacción en el campo del desarrollo cognitivo y el aprendizaje, debe estar acompañado por el estudio del contexto y de la cultura. El primero, dado su importancia para comprender el desempeño del los niños ante una tarea determinada, y la segunda, dada la posibilidad que brinda para la realización de estudios transculturales aunada a la de comprender el bagaje simbólico con el que se enfrentan a la tarea (Mercer 1992). Esta perspectiva es compatible con la que retoma el aprendizaje significativo y la cognición situada. Los planteamientos de Mercer y Edwards (1988) están basados en una serie de investigaciones en las cuales se han abocado principalmente al estudio del habla en contextos educativos. Los estudios versan principalmente en la investigación de lo que se conoce como habla asimétrica, la cual consiste en aquella que se da entre las interacciones maestro-alumno (Edwards, Mercer, 1988, Mercer, 1997), a diferencia del habla simétrica, la cual se refiere a la dada en la interacción entre pares, estudios referentes al habla simétrica se encuentran referidos en el texto de Mercer (2000). Es importante mencionar que los autores, al referirse al estudio del habla, lo hacen en términos de lenguaje en situaciones específicas de interacción.

Dichos estudios han ampliado y verificado las hipótesis respecto a la construcción del conocimiento como construcción social, ya que esta puede darse únicamente en la interacción. Un ejemplo de este tipo de investigaciones aplicadas en escenarios educativos mexicanos son las realizadas por Rojas-Drummond y colaboradores, en las cuales se sostiene los participantes de una comunidad de aprendizaje construyen socialmente conocimiento y significados, por medio de la negociación, recreando su cultura (Edwards y Mercer, 1988, Rojas-Drummond, 2000, Rojas-Drummond, et al, 1998).

Como mencionábamos anteriormente, las aportaciones de Mercer y sus colaboradores están en función de conjuntar la perspectiva de construcción del conocimiento como construcción social y el análisis de la interacción por medio de métodos de análisis discursivo. Las formas por las que han abordado el análisis del contexto y la interacción, es por medio del análisis del habla

como discurso y como contexto, ya que en ésta pueden hacerse evidentes las diferentes formas conjuntas de pensamiento entre pares (Mercer, 2000)

De esta manera, la discusión que se genera en torno a las formas de construcción social, y la forma en la cual se inserta la escuela como agente de recreación y reconstrucción de la cultura, tiene que ver con el siguiente planteamiento ¿sería posible una manera en que dicha construcción fuera más democrática, más inclusiva, que no pasara por encima de las interpretaciones de nadie y terminara por ser una creación plural e incluyente? Su respuesta ante dicha interrogante, es que sí es posible, y que es posible por medio de lo que denominan como Habla Exploratoria, la cual es como veremos en el siguiente apartado, una forma de interacción colaborativa

LA INTERACCIÓN COLABORATIVA ENTRE PARES: EL HABLA EXPLORATORIA

Como definimos en la sección anterior, uno de los problemas a los que se enfrentan las innovaciones educativas, es el de poder hacer que la construcción social del conocimiento se vuelva mucho más participativa y colaborativa, es decir, en incidir sobre el significado mismo de la interacción, tomando en cuenta el marco de que la construcción del conocimiento y el significado son necesariamente sociales

Shotter, había ya reconocido que si el conocimiento era social, todos debíamos tener las mismas oportunidades de contribución, sin tener que aplastar otros saberes, ni soslayar otras perspectivas El Habla Exploratoria es una propuesta que incide directamente sobre el significado de la interacción entre miembros de un grupo, de tal forma que el conocimiento sea el resultado de la aportación y libre diálogo de todos los participantes Este tipo de interacción dialógica conserva muchos elementos de lo que Habermas planteaba como un diálogo democrático, donde no hay coacción, se busca contribuir a la validez, y los miembros comparten idénticos derechos El matiz en este caso es que el objetivo de Habermas del entendimiento mutuo es transformado en construcción de significados para lo cual ya no es fundamental el acuerdo sustentador sino la actividad contrafáctica basada en el encuentro de voces Desde el punto de vista de la psicología, el compartir significados y conocimiento antes de tener encuentros dialógicos, no es suficiente para que pueda darse una interacción que cuente con plena participación y colaboración de sus miembros para la toma de decisiones, sino que es fundamental el significado que se tenga sobre la interacción, el cual repercute en las formas de acción en los encuentros dialógicos

De acuerdo con la perspectiva sociocultural, durante el desarrollo de los intercambios sociales entre diversos miembros de una comunidad, se da el proceso gradual que permite a sus miembros el trabajo conjunto, por ejemplo, novatos se apropian de los artefactos y prácticas culturales En este proceso, a través de la "participación guiada" entre expertos y novatos, estos últimos se vuelven cada vez más competentes e independientes para resolver diversos problemas relevantes en la comunidad en donde se desenvuelven (Rojas-Drummond, Fernández y Velez 2000)

En este contexto, el lenguaje representa un factor central para entender como la interacción social gradualmente permite la apropiación por parte del individuo de diversas capacidades de solución de problemas Esto se debe a que el lenguaje funciona como mediador de la actividad, tanto en el plano social como en el plano psicológico Así, durante las interacciones sociales, a través del discurso se negocian los significados, permitiendo establecer la

intersubjetividad, que a su vez facilita la apropiación de las prácticas culturales (Rojas-Drummond, Fernández y Velez, 2000)

Recientemente, el estudio del papel del discurso como mediador de la actividad tanto social como psicológica se ha extendido gracias a trabajos como los realizados por Mercer (1990), entre otros. Dichos estudios han analizado en detalle cómo el lenguaje funciona como una forma social de pensamiento para guiar y facilitar la construcción social del conocimiento en escenarios educativos. Dichos estudios han analizado interacciones tanto entre expertos y novatos como entre pares (Rojas-Drummond, Fernández y Velez, 2000)

Retomando este enfoque, plantearemos a continuación, en qué consiste el Habla Exploratoria y sus diferencias con otros tipos de interacciones que han sido observadas en relaciones simétricas y asimétricas. El enfoque de tipos de habla fue propuesto por Mercer y colaboradores para distinguir las diferentes orientaciones que se dan en la interacción en contextos educativos. Sin embargo, las características de estos tipos de discurso, resultan suficientemente generales como para poder ser aplicados a otros contextos, ya que caracterizan las formas de comunicación

Habla Acumulativa

Este tipo de habla se caracteriza por una suma de opiniones e ideas sin argumentar, los miembros del grupo proponen opciones una tras otra sin explicar el razonamiento que lleva a señalarlas o a escogerlas como respuesta. Se pretende agradar al resto del equipo o al menos evitar la confrontación. El tono de la interacción suele ser amable y/o sociable. Para los participantes lo más importante es la identidad y la unidad como equipo, por encima de las individualidades, se gana o se pierde como equipo. Prefieren conservar la amistad antes que confrontarse por las opiniones relacionadas con la tarea.

Las muestras de habla en las cuales se dan intervenciones monopolíticas y el silencio de los otros, en los cuales parece no haber interacción, forman también parte de este tipo de habla.

Habla Disputacional

En este tipo de habla se da la contraposición de ideas ocurre también sin argumentación. Los miembros del equipo proponen opciones confrontando a los compañeros, tratando de imponer un punto de vista personal. Para los participantes es más importante la individualidad sobre la unidad del grupo. Las ideas van dirigidas a atacar a la persona más que a las opiniones de los otros.

Es posible que uno de los participantes de un argumento muy elaborado pero que este no este acompañado por un punto de encuentro, ya que esta es una orientación referida al grupo.

Habla Exploratoria

Cuando un grupo de pares interactúa con el objeto de construir la solución de un problema, se considera que existe habla exploratoria si hay una disposición y orientación del grupo al cambio de opinión y a una búsqueda y presentación de distintas alternativas de solución, es decir, que la intención comunicativa es la de explorar diversas perspectivas. También se considera como una orientación a la reflexión y a hacer explícito el razonamiento ante los otros. De esta forma pueden destacarse dos formas de exploración: habla exploratoria incipiente y habla exploratoria elaborada.

Habla Exploratoria incipiente

- Orientación a la reflexión
- Mínimamente, hay argumentos rudimentarios orientados a la tarea con un punto de encuentro de otro participante. Este punto de encuentro es: asistemático, efímero y sin un apoyo argumentativo.
- Un argumento rudimentario es aquél que cuenta con una opinión y un apoyo que puede ser deíctico, ej. "porque mira" (señalando). En este caso, la opinión puede ser implícita a nivel del discurso, pero puede estar presente en la acción de señalar una de las opciones.
- No hay más de dos perspectivas consideradas
- No se mantiene el intento de exploración a lo largo del discurso de la tarea
- Puede o no haber consenso
- El punto de encuentro está formado por un argumento y cualquier respuesta.

Habla Exploratoria elaborada

- La interacción por lo general exhibe a) las características del habla exploratoria incipiente, b) claridad en la intención a la negociación y búsqueda de acuerdo (a pesar de que no se logre el consenso) y c) el cumplimiento de al menos uno de los siguientes incisos:
 - Un participante da una perspectiva y hay un punto de encuentro sostenido con uno o con todos los integrantes, lo que lleva a la reelaboración de la perspectiva presentada por el primer compañero (interacción en espiral entre pares)
 - Se presenta una perspectiva y alguien crea un reto (ej. "¿por qué?") con un argumento, ante el cual se responde con un contra argumento
 - Dos o más perspectivas son consideradas, al menos una de ellas es argumentada y elaborada, esto quiere decir que la opinión se apoya con razonamientos. El punto de encuentro puede estar orientado o no a apoyar la perspectiva presentada

Por sus características, el Habla Exploratoria es aquella que favorece los procesos de construcción social de conocimiento, por ello son los actos relacionados a este tipo de habla los que se buscan promover en proyectos como los de Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento, propuesta que será revisada posteriormente (Rojas-Drummond, 1999). Así mismo hay numerosos estudios que investigan los efectos de dicho tipo de habla en diferentes contextos escolares y extra escolares con la finalidad de observar su función y utilización, con el objetivo de diseñar programas que promuevan el Habla Exploratoria. Algunas investigaciones han diseñado procedimientos para ver las repercusiones del Habla Exploratoria en la solución de problemas por medio de la computadora, tomado en cuenta que esta es una importante herramienta sociocultural. En estas investigaciones se han obtenido resultados muy favorables en los que se muestra como es que los entrenamientos en Habla Exploratoria inciden directamente en la ejecución de solución de problemas no-verbales y en otros dominios como la comprensión y producción de diferentes tipos de texto (Wegenf, Mercer, Dawes, 1999, Rojas-Drummond, 1998, Rojas-Drummond, Fernández Cardenas, Velez Espinosa, 2000).

Otras investigaciones han mostrado que los entrenamientos en Habla Exploratoria sirven para mejorar las habilidades de razonamiento individual, a pesar de que este tipo de habla está dirigida a la promoción de formas de razonamiento conjunto. Los resultados obtenidos en estos estudios muestran que los puntajes obtenidos por los individuos en pruebas no-verbales como

las Matrices progresivas de Raven incrementan después del entrenamiento en Habla Exploratoria (Wegerif, Mercer y Dawes, 1999)

En términos generales las conclusiones derivadas de los hallazgos respecto al habla exploratoria, así como las estrategias encaminadas a promover el discurso como herramienta para facilitar las capacidades de razonamiento de los educandos han sido abordadas en trabajos como los de Mercer, Wegerif, Dawes, Rojas-Drummond, Fernández Cárdenas, Vélez. En relación con la interacción entre pares, Mercer (2000) y Wegerif, Mercer, Dawes, (1999) han analizado los diferentes tipos de discurso que se presentan cuando los niños trabajan en pequeños grupos para resolver problemas. El Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) a lo largo de sus trabajos ha enriquecido la propuesta inicialmente en 1993 por estos autores, y en consecuencia propone las siguientes

- El habla exploratoria sí puede ser enseñada a niños tanto Ingleses como mexicanos en edad primaria.
- El habla exploratoria puede representar una herramienta muy poderosa para promover el razonamiento colectivo e individual.
- Los niños en edad primaria no necesariamente han desarrollado adecuadamente la capacidad para usar esta herramienta de manera efectiva para razonar y resolver problemas
- La educación debería proveer diversas oportunidades para que los niños desarrollen las capacidades para usar esta herramienta de manera competente
- El uso del Habla Exploratoria puede facilitar las capacidades de los niños para razonar y solucionar problemas colectiva e individualmente
- La enseñanza del Habla Exploratoria puede transferirse exitosamente a través de diversos contextos educativos

Los programas de intervención propuestos por los ingleses y reformulados por el LCC encaminados a promover el Habla Exploratoria han planteado la necesidad de que dentro de esta, se cumpla una serie de condiciones para que los niños, en su razonamiento conjunto, puedan intercambiar ideas que los lleven a una construcción social de su conocimiento y significados. Dichas condiciones han sido descritas por Wegerif, Mercer y Dawes (1999) como reglas básicas para comunicarse y colaborar de forma exploratoria. Estas reglas constituyen un recurso pedagógico para introducir a los niños dentro del Habla Exploratoria sin embargo es necesario aclarar que esto, como fenómeno holístico, no termina en el cumplimiento de aquellas, ya que el Habla Exploratoria es una orientación general en situaciones de interacción. Dentro de las reglas básicas existen algunas como "escuchar las opiniones de los demás", "dar justificaciones a nuestras opiniones", etc. Esto corresponde a la idea general de la razón como elemento dialógico y dinámico, así como fenómeno del uso del habla. Las reglas básicas no son determinadas de forma a priori sino que resultan de la discusión y negociación conjunta del grupo y funciona a manera de contrato social. Debido a esto la razón como lenguaje no esta acotada a un esquema cerrado, sino que se mueve a la par de los individuos que la practican.

De cualquier forma, las investigaciones han encontrado ciertas generalidades dentro de la efectividad de alguna de las reglas básicas más comunes generadas dentro de los grupos, las cuales son

- Toda la información relevante es compartida
- El grupo busca alcanzar acuerdos
- El grupo asume la responsabilidad por las decisiones
- Se espera que las ideas se argumenten

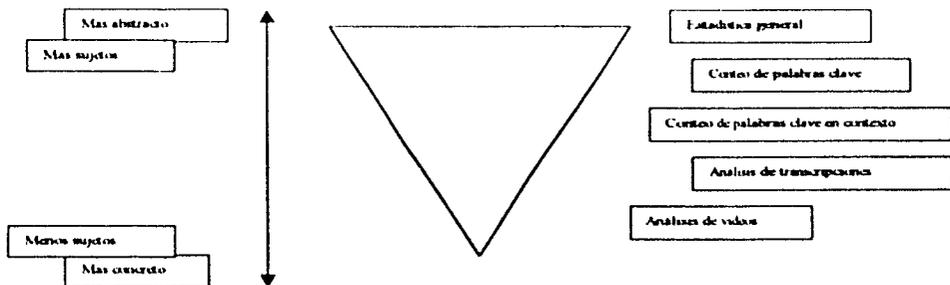
- Los cuestionamientos son aceptables
- Las alternativas son discutidas antes de tomar las decisiones
- Los miembros de grupo animan a los demás a hablar

Las adaptaciones a las reglas, realizadas en México y derivadas de las experiencias educativas en éste país se han trabajado bajo el siguiente esquema

- Tomar turnos al hablar.
- Expresar y compartir sus ideas.
- Escuchar y respetar los puntos de vista de sus compañeros.
- Argumentar y justificar sus opiniones.
- Criticar constructivamente, pidiendo a los otros justificaciones sobre sus ideas, y
- Tratar de llegar a acuerdos consensuados

De ésta forma, las reglas básicas de comunicación deben apropiarse participativamente por los niños para que éstos puedan utilizarlas. Al respecto, se han realizado investigaciones que muestren formas efectivas para que se lleve a cabo este proceso en situaciones de interacción entre niños. Sin embargo, éstas no se han ocupado de dar seguimiento a la apropiación del Habla Exploratoria como proceso de tal forma que ésta investigación se explora una perspectiva microgenética a este respecto.

Wegenf, Rojas-Drummond y Mercer (1999) realizaron una propuesta para analizar los datos generados en los estudios de Habla Exploratoria que integran los análisis cualitativos con los cuantitativos en un continuo, llamado método DIP (método de la pirámide invertida). Este diagrama de los mismos autores (1999) ilustra la idea general:



El análisis de la presente investigación se centra en la parte más angosta de la pirámide, donde a través de análisis directos de los videos de los niños en interacción se hacen análisis cualitativos. También en congruencia con la pirámide los análisis más cualitativos y exhaustivos, tienen una menor cantidad de sujetos.

Esta investigación también se inserta dentro de la pirámide para complementarse con muchas otras a diferentes niveles, con el fin de contribuir a una mejor comprensión de la problemática.

En cuanto al tipo de análisis que se realizan en esta parte de la pirámide, estos autores señalan la importancia de hacer tanto observaciones sistemáticas, análisis etnográficos, lingüísticos, socioculturales, del discurso y la conversación. Como hemos ya expresado durante las

secciones anteriores, un análisis del habla debe de realizarse necesariamente en contexto, no sólo a partir de las estructuras formales, pues ella es dialogo y ante todo es un acto cultural funcional. Los análisis etnográficos y culturales permiten situar la interacción y darle sentido en un marco general con el fin de posibilitar un análisis más sistemático y fino de la conversación, de tal manera que podamos seguir los pasos de los grados de apropiación del Habla Exploratoria

PROPUESTAS EDUCATIVAS SOCIOCULTURALES PARA LA PROMOCIÓN DEL HABLA EXPLORATORIA

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

El programa Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC), es una propuesta mexicana escolarizada que constituye una innovación educativa inspirada principalmente en la propuesta de Quinta Dimensión. Sus fundamentos teóricos se encuentran basados en la teoría sociocultural, abarcando desde los planteamientos clásicos de la escuela soviética encabezada por autores como Leontiev, Luna, Bajtin y Vygotsky, hasta planteamientos recientes dentro de la misma línea de autores como Wertsch, Rogoff, Cole, Bruner y Mercer, entre otros (Rojas-Drummond, et al, 1998)

Dichos planteamientos han sido retomados como marco teórico general para el programa, al mismo tiempo de dar las pautas para las estrategias de intervención del mismo. Algunas de estas estrategias son aprendizaje cooperativo, tutelaje cognoscitivo que incluye el modelaje y la interacción experto-novato, la motivación por medio de una metáfora mágica, el uso funcional de la lengua oral y escrita, la construcción social del conocimiento que incluye la promoción de diálogos socráticos y el Habla Exploratoria, la reflexión cognoscitiva, la alfabetización funcional, entre otras (Rojas-Drummond, 1999)

El programa CACSC retoma elementos de otras innovaciones educativas congruentes con el enfoque sociocultural, las cuales se encuentran enriquecidas por la investigación del Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) de la Facultad de Psicología de la UNAM, de procesos básicos de solución de problemas, interacción, discurso y uso funcional de la lengua en escenarios educativos de primarias públicas mexicanas (ej Peon, 1992, Rojas-Drummond, Dabrowsky y Gomez, 1996, Rojas Drummond, Hernández, Vélez y Villagran, 1998, Rojas-Drummond, Peña, Peón, Rizo y Alatorre, 1992, Fernández Cardenas, 1999, Rojas-Drummond, Fernández Cárdenas, Vélez Espinoza, 2000, Sierra Heredia, 2001, Pérez Solsona y Flores Rojo, 2002, Rojas Avila, 2002). Algunas de las innovaciones educativas que retoma son las siguientes

- a) La Quinta Dimensión, de la cual retoma el enfoque de psicología cultural, la estrategia de creación de una microcultura que da lugar a la comunidad de aprendizaje, los elementos motivacionales y lúdicos (Cole, 1999)
- b) El curriculum de High Scope, del cual retoma la transferencia del control sobre la tarea hacia el niño, el ciclo básico de planeación-trabajo-recuerdo, el arreglo del salón de clase y el trabajo de grupos pequeños

- c) El currículum inglés, del cual retoma el trabajo por proyectos integrales en el que existe un balance entre lo propuesto por el currículum y las iniciativas de los niños
- d) El enfoque balanceado de alfabetización funcional, del cual retoma la aproximación del lenguaje total o comunicativa-funcional combinado con la promoción de habilidades específicas de tipo psicolingüístico (Cole, 1999)
- e) El aprendizaje cooperativo, del cual retoma la participación guiada, el andamiaje y la colaboración de expertos y novatos para lograr diversas metas de aprendizaje (Mercer, 1997)
- f) Los estilos de interacción socio-constructiva, los cuales retoman la construcción guiada del conocimiento a través del discurso y la creación de significados compartidos, así como la promoción de diálogos socráticos y Habla Exploratoria (Mercer 1997, Rogoff, 1993).

La propuesta de Quinta Dimensión, es particular influyente del programa CACSC. Esta fue generada en los años ochenta por el Laboratorio de Cognición Humana Comparativa (LCHC) de la Universidad de California en San Diego. Su nombre está inspirado en la idea de que la primera dimensión es la línea, la segunda, el plano, la tercera, el espacio, la cuarta, el tiempo, y la quinta dimensión es la cultural (Cole, 1999). Desde su creación, el modelo ha sido adoptado y adaptado por muchas universidades e instituciones educativas a lo largo de California y en otras Ciudades en Estados Unidos. Más recientemente este modelo también se ha extendido a otros países del mundo, incluyendo Suecia, Dinamarca, Australia, Brasil, Rusia y México. En México, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla fue pionera en establecer programas inspirados en los sitios de Quinta Dimensión (Rojas-Drummond, 1999).

Como mencionábamos anteriormente, de la propuesta de Quinta Dimensión, emanan ideas como la de la creación de una comunidad de aprendizaje en aras de la promoción de espacios de interacción entre sus miembros en un contexto acotado. La comunidad de aprendizaje, dentro de este marco, es un sistema cultural, ya que es una reconstrucción en pequeña escala de una sociedad, la cual cuenta con sus propios artefactos, historia, integrantes, reglas, roles sociales, y escenarios ecológicos. Estas características le permiten ubicarse en el tercer nivel de artefactos, que según Vygotsky aparecen en la cultura, el cual constituye un sistema cultural en el que son articulados los diferentes modelos de uso de los artefactos de producción en tanto que cuenta con elementos propios de primer (los artefactos involucrados en la producción) y segundo orden (los modelos para su uso) (Cole, 1999).

La comunidad de aprendizaje también permite la convergencia con la Universidad con la comunidad con la finalidad de estudiar los procesos que en ella ocurren. La investigación de procesos básicos de desarrollo social, cognitivo y psico-lingüístico de los integrantes de la comunidad de aprendizaje es propicia de llevarse a cabo dentro de un programa como el CACSC, ya que al retomar la Quinta Dimensión como estrategia general, permite la creación de un escenario en el cual puedan ser resueltos problemas prácticos en el ámbito educativo y puedan ser estudiados procesos culturales, sociales y de mediación.

Dentro del estudio de los procesos de mediación sociocultural que se lleva a cabo dentro del programa CACSC, otro de las consecuencias directas de tomar a la Quinta Dimensión como estrategia general, es el de que brinda un espacio rico para el estudio de procesos ontogenéticos y microgenéticos de fenómenos de interacción complejos.

Como se menciona en el apartado referente al estudio de los procesos microgenéticos y la apropiación participativa, la estrategia de una metodología multi-nivel para la psicología cultural es precisamente aquella en la cual son conjuntados diferentes niveles de análisis de desarrollo (como los propuestos originalmente por Vygotsky, filogenético, socio-histórico, ontogenético y microgenético) en un nivel mesogenético, el cual tiene pretensiones matizadas por el marco de la psicología cultural, con especial énfasis en el estudio de los procesos ontogenéticos y microgenéticos (Cole, 1999).

El programa CACSC, es una propuesta escolarizada, inspirada en la propuesta de Quinta Dimensión ya que se encuentra inserta dentro de una comunidad escolar que precede a la comunidad de aprendizaje. El programa ha sido adaptado culturalmente y vinculado al funcionamiento de la escuela primaria ajustándola a los programas escolares vigentes (Rojas-Drummond, 1999).

La comunidad de aprendizaje se da gracias a la colaboración de todos sus miembros. Por un lado se encuentra la comunidad escolar, cuyos participantes son los estudiantes de primaria, los maestros y las autoridades de la escuela, por otro lado se encuentra la Universidad, la cual aporta los recursos materiales y humanos (maestros, estudiantes), así como los programas de intervención, y por último, se encuentra la comunidad local, que está conformada por los padres de familia de los niños que asisten a la escuela primaria donde se lleve a cabo el programa, en conjunto con otras instituciones y centros comunitarios de la misma (Cole, 1999; Rojas-Drummond, 1998; Martínez Compeán, Morales Rosas, Sierra Heredia y Romero Contreras, 2001).

La interacción de los miembros que conforman la comunidad de aprendizaje permite sostener la innovación educativa dentro de un marco de autosustentabilidad a mediano y largo plazo, ya que cuenta con elementos de validez ecológica y de programas específicos encaminados a involucrar a cada uno de sus miembros (Cole, 1999). De esta forma podemos pensar en la comunidad de aprendizaje como un sistema cultural con vida propia producto de la interacción de sus miembros (Martínez Compeán, Morales Rosas, Sierra Heredia y Romero Contreras, 2001).

Las estrategias de autosustentabilidad, entendidas como aquellas que permiten la permanencia de la innovación educativa en la comunidad de aprendizaje, que contempla el programa CACSC están dirigidas a tres sectores principalmente. En primer lugar, este cuenta con un programa de formación docente (Sierra Heredia, 2001; Rojas Avila, 2002), un programa de formación a estudiantes, y un programa de incorporación de padres de familia (Rojas-Drummond, 1999; Martínez Compeán, Morales Rosas, Sierra Heredia y Romero Contreras, 2001). La convergencia de los programas dirigidos a la autosustentabilidad junto con el programa que constituye la innovación educativa, el cual está dirigido a los niños y maestros, se dan en eventos en los cuales los productos de los niños son expuestos al resto de la comunidad en "Ferias Culturales" (Rojas-Drummond, 1999).

Para fines de la presente investigación detallaremos las características del programa que se encuentra dirigido a los niños que participan en el proyecto, el cual se apoya en los programas de autosustentabilidad mencionados. Los objetivos académicos del programa CACSC abarcan el desarrollo de habilidades sociales, cognoscitivas y psicolingüísticas en los miembros de la comunidad de aprendizaje.

Los objetivos son logrados por medio de la promoción de diversas habilidades de colaboración y solución de problemas mediante el uso de artefactos como computadoras, programas educativos, juegos, y actividades diversas enmarcadas en un ambiente lúdico y significativo. Así mismo se cuenta con estrategias dirigidas al uso funcional de la lengua oral y escrita y a la comprensión y producción de diferentes tipos de texto comunicativo narrativo y expositivo (Rojas-Drummond, 1999).

Para la promoción de dichas habilidades, las actividades que se llevan a cabo dentro del programa CACSC, están divididas en cuatro módulos principales llamados "Laberintos", retomando la denominación de *maze* (propuesta por Michael Cole, 1999) por los que transcurren los niños secuencialmente. Los laberintos corresponden a un área contemplada dentro del programa, los cuales son: el Laberinto de Colaboración y Solución de Problemas, el Laberinto de Habilidades Psicolingüísticas Básicas, el Laberinto de Texto Comunicativo, el Laberinto de Texto Narrativo y el Laberinto de Texto Expositivo (Rojas-Drummond, 1999).

Los laberintos están diseñados para promover habilidades específicas según correspondan por ejemplo, en el primer laberinto por el que pasan los niños contempla el entrenamiento en

colaboración y solución de problemas, habilidades que son apuntaladas en éste primero, pero promovidas continuamente en los demás laberintos, lo cual permite darle continuidad y mayor efectividad al programa (Rojas-Drummond, 1999)

El programa se lleva a cabo en el aula de usos múltiples de una escuela primaria. Dicho escenario tiene un arreglo que consta de cuatro módulos octagonales. Los niños se distribuyen en equipos, por lo general en triadas, y trabajan durante varias sesiones semanales en cada una de las áreas. Además, se cuenta con un área de biblioteca, en la que los niños tienen libre acceso a una gran diversidad de tipos de texto. Al mismo tiempo, las actividades que se realizan en cada área están mediadas por diversos artefactos socioculturales. La computadora juega un papel muy importante, ya que es una herramienta que promueve la interacción entre los miembros de la comunidad de aprendizaje, y el desarrollo de diversas capacidades de solución de problemas (Cole, 1999)

A continuación, nos centraremos en la descripción del Laberinto de Colaboración y Solución de Problemas, que es el que cuenta con el entrenamiento en Habla Exploratoria como estrategia de colaboración, ya que es dentro de este en el cual se lleva a cabo la investigación de esta tesis

El Laberinto de Colaboración y Solución de Problemas

El diseño del Laberinto de Colaboración y Solución de Problemas, se encuentra influido por las investigaciones realizadas por Neil Mercer y sus colaboradores en la Universidad Abierta de Inglaterra en las cuales, como se mencionó antes, estudia los estilos de interacción asimétrica en el aula basándose en el estudio de los tipos de habla (ej. Edwards y Mercer, 1988, Mercer, 1997)

De dichas investigaciones se ha derivado un programa de intervención para la promoción de habilidades de Habla Exploratoria en el salón de clases llamado "Pensando Juntos" (Dawes, Mercer, Wegenf, 2000). Los resultados del programa han sido muy favorables, e inclusive se han realizado adaptaciones culturales del programa para contextos mexicanos. Dentro de estas se encuentran las investigaciones realizadas por el Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología UNAM, en torno a la efectividad de dicho programa (Rojas-Drummond, 1999b, Fernández Cardenas, 1999, Sierra Heredia, 2001, Pérez Solsona y Flores Rojo, 2002)

El Laberinto de Colaboración y Solución de Problemas, retoma del programa "Pensando Juntos", la estrategia general para la promoción de las habilidades de colaboración para trabajo en grupo, es decir, el Habla Exploratoria, ya que incorpora ideas como las reglas básicas para la comunicación efectiva (Pérez Solsona, Flores Rojo, 2002), de las cuales se habla en el apartado referente a Habla Exploratoria.

Las diferentes versiones de adaptación que han sido realizadas por el Laboratorio de Cognición y Comunicación y que han sido refinadas en su adaptación a México, en particular en el contexto del programa CACSC, son las descritas en las investigaciones de Rojas-Drummond, 1999b, Fernández Cardenas, 1999 y Sierra Heredia, 2001. Sin embargo la versión más actualizada del programa se encuentra descrita en el trabajo de Pérez Solsona y Flores Rojo (2001).

Para fines de la presente investigación fue aplicada una versión ampliada y refinada de la propuesta del programa de habilidades de razonamiento conjunto descrita en Pérez Solsona y Flores Rojo (2001). Las modificaciones que se le realizaron fueron principalmente las que son producto de las recomendaciones de mejoramiento realizadas por los autores respecto a su propia propuesta, así como la incorporación de la sección de Solución de Problemas basándose

en las aportaciones realizadas en Rojas-Drummond, 1998, 1999b, 1999c, en la cual participaron, los autores de la presente tesis en colaboración con Perez Solsona y Rojas-Drummond.

De ésta forma, en términos generales el Laberinto de Colaboración y Solución de Problemas integra las estrategias de promoción del Habla Exploratoria del programa "Pensando Juntos" al programa CACSC. A continuación describiremos brevemente la estrategia general a la cual se adscriben las actividades llevadas a cabo en dicho laberinto.

Los laberintos del programa CACSC están asociados a lo que se denomina "metafora mágica". Esta incorpora los elementos lúdicos y motivacionales que favorecen la apropiación de las habilidades promovidas, de tal forma que desde el punto de vista de los niños ellos están involucrados en un juego en el cual se les van presentando diferentes retos y aventuras. A grandes rasgos la metafora mágica consiste en un mundo imaginario llamado *Dorquidim*¹⁹, en el cual se encuentran varias ciudades que personifican los diferentes laberintos. A cada área corresponde un laberinto que representa la trayectoria por la que transita el niño durante su proceso de apropiación de conocimientos (Cole, 1996). Los laberintos están plasmados en una maqueta que representa el mundo de *Dorquidim*. En ella se plantea que *Dorquidim* es un país de la Quinta Dimensión al que solo se puede tener acceso via Internet. *Istan*, el Ser Supremo de la Orden de Hechicería de la Quinta Dimensión, representa el personaje virtual con el cual es desplazada la autoridad de los adultos en el escenario. Este ser pide la ayuda de los niños para salvar a su país del avance de *La Nada*, que se nutre de la ignorancia de los habitantes de *Dorquidim* (Rojas-Drummond, 1999).

En el caso del Laberinto de Colaboración y Solución de Problemas, llamado *Ost-Belegroth*, el reto que se les plantea a los niños, como parte de la metafora mágica, consiste en que ellos deben ayudar a los *alebrijes*, habitantes de *Dorquidim*, a ponerse de acuerdo para tomar decisiones y poder resolver problemas que se les plantean a lo largo de las sesiones. Así mismo, otra de las aventuras que se les plantea es que deben ayudar a *Istan*, a reconstruir la ciudad de las comunicaciones, de nombre *Gilanganl*, ya que *La Nada* la destruyó. Finalmente, la última aventura del laberinto de *Ost-Belegroth* consiste en que los niños se vuelvan expertos en la solución de diferentes problemas que se les van presentando en el resto de las sesiones (Rojas-Drummond, et al, 1998).

Las estrategias que son utilizadas para la instrumentación del laberinto giran en torno al uso de la computadora, artefacto sociocultural que facilita las actividades que se llevan a cabo en el laberinto para la promoción de la colaboración y la solución de problemas (Cole, 1999). Otras de las herramientas que son utilizadas en el laberinto son tarjetas de actividad, en las cuales se especifican las actividades y objetivos que deben cumplirse en las sesiones así como paquetería educativa y juegos para computadora. Por otra parte, se promueve la correspondencia escrita cotidiana con *Istan* a través del uso de buzones. Dichas cartas son contestadas regularmente por el equipo de investigadores para fomentar la retroalimentación, comunicación y reflexión meta-cognoscitiva de los niños sobre sus actividades (Rojas-Drummond, 1999).

El programa CACSC, y en especial el Laberinto de Colaboración y Solución de Problemas, es el contexto en el cual los niños que participaron en la presente investigación se encontraron trabajando. Una descripción más detallada del laberinto y las actividades que forman parte de este, se encuentra en el siguiente capítulo.

¹⁹ *Dorquidim*, significa "Tierra de la Quinta Dimensión" con base al lenguaje élfico descrito por JR Tolkien en el apéndice etimológico *El Silmarillion* (Rojas-Drummond, 1999).

CAPÍTULO IV

MÉTODO

OBJETIVO

Se propone un estudio exploratorio encaminado a analizar el desarrollo del uso del Habla Exploratoria en interacción con niños de 4to grado de primaria que se encuentran expuestos a un programa de intervención que promueve dicho tipo de habla. Por ello, antes que confirmar hipótesis, el presente estudio intentará generarlas, de tal forma que contribuya a enriquecer la discusión sobre el tema.

Las preguntas de investigación que guiaron nuestras observaciones son las siguientes:

- ¿Cómo se da el proceso de apropiación participativa del habla exploratoria en la interacción entre pares?
- ¿Cómo es que la apropiación participativa del habla exploratoria constituye un cambio en la construcción de significados?
-

Por lo tanto, el objetivo del estudio es:

- Describir el proceso de apropiación participativa del habla exploratoria entre niños de cuarto grado de primaria, documentando, particularmente los cambios que presentaron dos triadas que participaron en la intervención.

PARTICIPANTES

Se trabajó con un grupo de 18 niños de cuarto año de la escuela pública primaria General Felipe Ángeles, dicho grupo fue elegido por la disponibilidad del maestro a su cargo. La escuela primaria, se encuentra en la delegación Tlalpan de la Ciudad de México en una zona que cuenta con todos los servicios básicos urbanos, como lo son transporte, drenaje, agua, luz, entre otros. Sin embargo, no todas las casas de la comunidad cuentan en su interior con los servicios de drenaje y teléfono. La población que asiste a la escuela vive en la comunidad circundante, la cual es de clase media baja, según los indicadores derivados del Censo de 1990 y Censo de 1995 del INEGI.²⁰

Los niños fueron organizados en grupos de tres (triadas) para realizar las actividades del programa de intervención, de tal forma que se trabajó con 6 triadas. Sin embargo, como especificamos anteriormente, en este estudio se reporta el proceso de dos de los casos, a los cuales llamaremos de ahora en adelante α (alfa) y δ (delta), con el fin de abundar más en el tipo de proceso llevado a cabo.

CONFORMACIÓN Y ELECCIÓN DE LOS CASOS

Se aplicó a cada uno de los niños del grupo de cuarto año de primaria la prueba de Matrices Progresivas de Raven en su forma I, descrita en el apartado de instrumentos, materiales y herramientas socioculturales del presente capítulo. De acuerdo a los puntajes obtenidos en la ejecución individual de la prueba, fueron conformadas las triadas, de acuerdo a los siguientes criterios:

- 1) que en cada una de ellas se encontrara un niño de puntaje alto, otro de medio y otro de bajo, y
- 2) que las triadas fueran mixtas en cuanto al género.

Para el primer criterio fueron dispuestos ordinalmente los 18 puntajes obtenidos de cada uno de los niños en la ejecución individual de la prueba. Esta serie de puntajes fue dividida en tres partes iguales, los cuales constituyeron los tres niveles, alto, medio y bajo. Siguiendo este criterio el rango de puntajes alto fue de (16 a 22), el de puntajes medios (12 a 15), y el de bajos (6 a 9) siendo el puntaje máximo posible de 30. Para la conformación de las triadas, se eligió aleatoriamente un elemento de cada nivel. Cuando alguna de las triadas no cumplía con el segundo criterio, se realizaron permutas para balancearlas respetando el primer criterio.

²⁰ INEGI: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México

Tabla 4.1.

Conformación de las triadas de acuerdo a los puntajes obtenidos en la ejecución individual de la Prueba de Matrices Progresivas de Raven (forma I) y el género

Participantes	Puntaje Individual Prueba de Matrices Progresivas de Raven	Criterio 1 Tipo de puntaje (Alto/Medio/Bajo)	Criterio 2 Género (Hombre/ Mujer)	# de triada
1	9	B	H	1
2	12	M	H	
3	19	A	M	
4	7	B	H	2
5	13	M	M	
6	16	A	M	
7	12	M	M	3
8	22	A	M	
9	9	B	H	
10	17	A	M	4
11	14	M	M	
12	6	B	H	
13	9	B	M	5
14	18	A	H	
15	15	M	H	
16	19	A	H	6
17	9	B	H	
18	12	M	M	

En segundo lugar se llevó a cabo la aplicación grupal de la prueba de Matrices Progresivas de Raven en su forma II (ver apartado de *instrumentos, materiales y herramientas socioculturales* del presente capítulo) con la finalidad de determinar el estilo de interacción que presentaba cada una de las triadas antes de la intervención. La aplicación grupal fue videograbada y posteriormente se transcribieron los diálogos ocurridos durante la ejecución de la prueba según los criterios de Edwards y Mercer (1985) descritos en el *Anexo 1*. La transcripción se realizó únicamente de las 28 matrices finales, ya que las dos primeras se resuelven junto con el aplicador y son usadas como ejemplos. Una vez hecha la transcripción, se analizó el estilo de interacción con apoyo de análisis de la videofilmación de la ejecución de la prueba de Matrices Progresivas de Raven, para el cual se empleó la técnica de clasificación de tipos de habla, analizando matriz por matriz, el estilo de interacción de acuerdo a los criterios propuestos por Rojas-Drummond y cols., (en revisión), los cuales se encuentran igualmente descritos en el *Anexo 1*.

Tabla 4.2

Estilo general de la interacción de las 6 triadas según el análisis de tipos de habla

# de Triada	# de matrices acumulativas	# de matrices disputacionales	# de matrices exploratorias incipiente	# de matrices exploratorias elaboradas	Estilo general de interacción
1	14	7	7	0	acumulativa
2	10	12	6	0	disputacional
3	2	25	1	0	disputacional
4	20	2	6	0	acumulativa
5	13	13	2	0	acum -disp
6	14	12	2	0	acumulativa

De este diagnóstico se eligieron los dos casos a los cuales se les dio seguimiento. El criterio de elección se basó en que una de las triadas debía presentar una clara orientación hacia el estilo de habla disputacional y otra hacia el acumulativo. Las triadas que cumplieron con dichos criterios fueron la 3 para habla disputacional (caso δ) y la 4 para habla acumulativa (caso α).

ESCENARIO

El programa CACSC (Comunidades de aprendizaje para la construcción social del conocimiento), dentro del cual se llevó a cabo la intervención de la presente tesis, cuenta con un espacio adecuado a las necesidades de la innovación educativa. Esta aula pertenece a la escuela primaria General Felipe Angeles, localizada en la colonia Isidro Fabela al sur de la Ciudad de México. El sitio cuenta con mobiliario adecuado y equipo de cómputo para que los niños trabajen en grupo. Así mismo, cuenta con una biblioteca y un espacio para círculos de lectura. Como parte de la metáfora mágica, descrita en el capítulo 3 (ver sección *Propuestas educativas socioculturales para la promoción del Habla Exploratoria*) el escenario se denomina, Dorquidim "La Tierra de la Quinta Dimensión".

INSTRUMENTOS, MATERIALES, Y HERRAMIENTAS SOCIOCULTURALES

- Prueba de Matrices Progresivas de Raven
Dicha prueba se utiliza en las versiones adaptadas para solución de problemas en forma individual y por equipo, propuesta por Wegenf, Mercer, Dawes (1999), basada en la versión "Standard Progressive Matrices" apta para todas las edades de Raven, Court y Raven, 1995 (Cit. Wegenf, Mercer, Dawes, 1999). Es importante señalar que dicha prueba no es utilizada por el programa CACSC para la medición del factor G de inteligencia, por el contrario las matrices son empleadas como problemas lógicos perceptuales en torno de las cuales los niños contrastan sus puntos de vista respecto a las posibles soluciones, lo cual genera situaciones de interacción.

entre los miembros de la trada, que son de gran valor para la investigacion del Habla Exploratoria.

La prueba consta de 60 matrices (problemas) organizadas en cinco series A, B, C, D, E, con 12 matrices cada una. Para los fines de la investigacion la prueba original fue dividida en dos pruebas paralelas, eligiendo para la forma I las matrices pares de la serie A, C y E y las matrices nones de las matrices B y D, asi mismo para la forma II fueron elegidas las matrices pares de las series B y D y las matrices nones de las series A, C y E, de esta forma se cuenta con una forma para ser aplicada como prueba individual y otra como grupal.

- Cámara para videofilmacion con trapié y cintas de video
- 6 Equipos de Computo (Pentium I a 233MHz, 32 RAM con Floppy y Cd Rom)
- Software educativo y juegos para computadora (*Anexo 2*) SimCity 2000 (Maxis, 1994), ¿Dónde en el mundo estara Carmen San Diego? (The Learning Company, 1999), Penguins 2000 v 1 02 (Savchuk, Oleg y Mas', Alexey, 2000), Zeek the Geek Part 1 v 1 1 (Sidewalk Software, 2000), Tomb Raider 1 Demo (Eidos Interactive, 1996), Aargon Demo (Twilightgames, 1999), La Pantera Rosa en Mision Peligrosa (Wanderlust Interactive, 1996), Galapagos (Anark Game Studios, 1997), Beetle Run v 1 0 (Soleau Software, 1997), Fences v1 0 (Steve Blanding, 1996), Blockade (Varloot, Etienne, 1991), Box World (Jeng-Long Jiang, 1998), Dominate v 1 0 (Shadowere, 1993), Ducks v 1 21 (Hungry Software, 2000)
- 10 Tarjetas Guia que corresponden al entrenamiento en Colaboracion (Habla Exploratoria). Estas se encuentran en dos versiones, 5 para el estudiante y 5 para el facilitador. Las tarjetas contienen el objetivo y la descripción de la actividad para cada sesion (*Anexo 3*)
- 2 Tarjetas Guia, las cuales corresponden a la primer sesion del modulo de generalizacion del habla exploratoria, es decir, al de solucion de problemas. Estas se encuentran en dos versiones, 1 para el estudiante y 1 para el facilitador. Las tarjetas contienen el objetivo y la descripción de la actividad (*Anexo 4*)
- 13 Tarjetas Guia, cada una de las cuales corresponde a uno de los juegos de la parte de solucion de problemas. Estas tarjetas tienen una unica version que sirve de guia tanto para el estudiante como para el facilitador (*Anexo 4*)
- Mobiliario modular diseñado para las actividades del programa CACSC (ver capitulo 3. Seccion *Propuestas educativas socioculturales para la promocion del Habla Exploratoria*)
- Maqueta planos y dibujos²¹ que representan el mundo magico de Dorquidim (*Anexo 5*)
- Metafora del Laberinto de Colaboracion y Solucion de Problemas del mundo magico de Dorquidim, la cual fue utilizada por fines motivacionales para los niños. Una descripción general de la metafora magica aparece en el apartado de *propuestas educativas socioculturales para la promocion del Habla Exploratoria*, del capitulo 3. Una descripción especifica de la metafora magica utilizada en la presente investigacion se encuentra en el apartado de *Laberinto de Colaboración y Solucion de Problemas* de este capitulo.

PROCEDIMIENTO

TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

Se trata de un estudio microgenetico de corte cualitativo, que se auxilia del modelo instrumental de casos en campo. Este ultimo centra su interes en la investigacion de un proceso particular en

²¹ Las ilustraciones fueron diseñadas por David Vargas, estudiante de Diseño Gráfico de la UNAM.

casos específicos, distinguiéndose del estudio de casos de tipo intrínseco en el cual se tiene interés de investigar las características particulares de un caso (Stake, 1998). Por ser un estudio de corte microgenético éste es al mismo tiempo etnográfico y se auxilia de video grabaciones y observación participante.

En la presente investigación se retoma la estrategia general de la metodología multinivel o multifocal de Rogoff (1995), la cual fue planteada en el capítulo 1 del presente trabajo. En particular se retomaron para la elaboración de las notas etnográficas el análisis del nivel de participación guiada, nivel del aprendizaje y nivel de la apropiación participativa.

VARIABLES

Variable Independiente La intervención encaminada a la promoción del Habla Exploratoria correspondiente al Laboratorio de Colaboración y Solución de Problemas.

- Éste es un módulo diseñado para el desarrollo de habilidades lingüísticas y de razonamiento crítico y constructivo en niños de 8 a 12 años. Estas actividades están planteadas para promover en los niños formas efectivas dentro de situaciones de interacción, así como para razonar colaborativamente. Consiste en las actividades de las sesiones del laboratorio con objetivos académicos adaptados al programa CACSC por medio de la metáfora mágica.

Variable Dependiente Apropiación participativa del Habla Exploratoria.

- La apropiación participativa se refiere, como se mencionó anteriormente en el capítulo II del presente trabajo, al proceso por medio del cual el niño en su actividad conjunta con otros, participa de la actividad social, la cual le permite aprender desde la perspectiva de la comprensión compartida, en contraposición al modelo de aprendizaje de modelos externos. Para los fines de la presente tesis, la apropiación es considerada como un fenómeno participativo desde la perspectiva de Rogoff (1995), y es abordada como la apropiación de las reglas básicas, por medio de las cuales se hace evidente el paso del conocimiento declarativo al instrumental del Habla Exploratoria.

OBTENCIÓN DE DATOS

La obtención de datos consistió en dos fases, una fase de diagnóstico y otra de intervención.

Fase 1: Diagnóstico

- a) En primer lugar se les aplicó la prueba de Matrices Progresivas en su forma individual al grupo de cuarto año, con la finalidad de conformar las tñadas de acuerdo con los criterios que se describen en el apartado de conformación y selección de los casos.
- b) En segundo lugar se llevó a cabo el diagnóstico por medio del cual se determinó el estilo de interacción que presentaban las seis tñadas del grupo de cuarto grado con el que se trabajó. Posteriormente se eligieron dos casos a los cuales se les dio seguimiento. El diagnóstico se auxilió de las videofilmaciones hechas de la interacción de las tñadas en la ejecución de la Prueba de Matrices Progresivas de Raven en su versión grupal.

Fase 2: Intervención

Se llevaron a cabo 10 sesiones de hora y media (una por semana) del laberinto de Colaboración y Solución de Problemas, de acuerdo al programa que es descrito en el siguiente apartado. Para fines de la presente investigación fue aplicada una versión ampliada y refinada de la propuesta del programa de habilidades de razonamiento conjunto descrita en Pérez Solsona y Flores Rojo (2002). Las modificaciones que se realizaron fueron, principalmente, producto de las recomendaciones de mejoramiento realizadas por los autores de acuerdo con la versión que utiliza la computadora como herramienta, así como la incorporación de la sección de Solución de Problemas basada en las aportaciones realizadas por Rojas-Drummond (1998, 1999b, 1999c) y en la cual participaron los autores de la presente tesis, Arturo Romero Contreras y Sabina Morales Rosas en colaboración con Vicente Pérez Solsona y Sylvia Rojas-Drummond.

Durante las sesiones se realizaron videograbaciones de la interacción durante las actividades que llevaban a cabo los niños. A la tñada α se le filmo en las sesiones 1, 3, 5, 7 y 9, y a la tñada δ durante las sesiones 2, 4, 6, 8 y 10. Durante las sesiones fueron tomadas notas etnográficas *in situ* a manera de observación participante, ya que los observadores fueron aquellos que facilitaron la intervención, participaron de la comunidad de aprendizaje y, a su vez, la evaluaron. Esto con la finalidad de describir el proceso microgenético del habla exploratoria en los dos casos de estudio.

LABERINTO DE COLABORACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Objetivo General

Se busca promover en los educandos el uso del Habla Exploratoria como herramienta encaminada a la colaboración para la solución de problemas grupalmente.

Estrategia General

El módulo está formado por dos secciones para fines pedagógicos, conformadas a su vez por 5 sesiones cada una. La primera sección promueve el uso del Habla Exploratoria en situaciones de colaboración predominantemente lingüísticas y la segunda, promueve la generalización de dichas habilidades dentro del área de solución de problemas.

La sección de colaboración introduce a los niños dentro del contexto de la metáfora mágica al mismo tiempo que introduce actividades encaminadas al descubrimiento de las "reglas básicas" para hablar de forma exploratoria. De esta forma, posibilitarles negociar conjuntamente alternativas y hacer explícitos sus razonamientos para resolver diversos tipos de situaciones.

Reglas básicas de colaboración (para el Habla Exploratoria)

- Tomar turnos al hablar
- Expresar y compartir nuestras opiniones
- Escuchar las opiniones de los demás
- Argumentar y justificar nuestras opiniones
- Pedir justificaciones y opiniones a los demás.
- Tratar de llegar a acuerdos

En el transcurso de las cuatro sesiones siguientes los niños, apoyados por el andamiaje de los facilitadores, utilizan las estrategias para hablar de manera exploratoria que hasta el momento tienen como conocimiento declarativo para que estas sean conocimiento instrumental. Durante estas sesiones las actividades se dan en torno al juego de computadora SimCity, y son predominantemente lingüísticas.

Este juego de computadora es un simulador que permite diseñar una ciudad a partir de diversos elementos preestablecidos en éste. Para los fines de la intervención fue diseñada previamente la ciudad de Gilángani (ver capítulo 3, sección *Propuestas educativas socioculturales para la promoción del Habla Exploratoria*), en torno a la cual se les plantea a los niños la tarea de proveerla con los servicios de agua, luz, carreteras y vías del tren con el objetivo de comunicar a la ciudad. Finalmente cuando estos servicios han sido puestos, se les pide colocar otros como hospitales, escuelas, estaciones de policía y bomberos, industrias, centros comerciales, zonas habitacionales y parques.

Para la realización de estas actividades la triada requiere del uso de las "reglas básicas" para poder tomar decisiones.

En la segunda sección del módulo, Solución de Problemas (generalización), se cuenta igualmente con 5 sesiones, de las cuales, la primera consiste en el descubrimiento de las "reglas para la solución de problemas"; la actividad de dicha sesión, inserta dentro de la metáfora mágica, trata de una situación de carácter lingüístico de apareamiento.

Reglas para la solución de problemas

- Proponer y analizar las metas
- Proponer soluciones y planear como aplicarlas
- Aplicar las estrategias que se decidieron en conjunto
- Tomar medidas correctivas

Durante las últimas cuatro sesiones los niños pasan a una sección en la cual practican las reglas de solución de problemas junto con las bases del Habla Exploratoria aplicadas a la solución de problemas, los cuales son planteados como retos por medio de juegos de computadora. Dichos juegos están agrupados en tres categorías: lógico-perceptuales, estratégicos y estimación de probabilidades.

La metáfora mágica es utilizada como herramienta motivacional para el aprendizaje. Por medio de ésta se involucra a los niños en las actividades de descubrimiento y aplicación de las habilidades promovidas por el módulo. La metáfora mágica correspondiente a este se describe a continuación.

El Laberinto de Ost-Belegroth es un laberinto subterráneo en donde los antiguos aspirantes a aventureros de Dorquidim se enfrentaban a diversos retos en la aplicación y descubrimiento de estrategias de colaboración y solución de problemas. En este laberinto habitan tres Alebrjes que se enfrentan a diversos problemas en su recorrido hacia y dentro del laberinto. El paisaje de Ost-Belegroth está compuesto por grandes peñascos hexagonales que tienen por debajo diferentes secciones llamadas cuartos de reto del laberinto.

Personajes

- Istan: es una entidad virtual conformada por los investigadores con el fin de desplazar la autoridad para permitir que niños y adultos puedan trabajar como iguales en un ambiente cooperativo.
- Alebrjes: Son tres animales fantásticos que habitan en Dorquidim, quienes son tontorrones y atrabancados por lo que necesitan de la ayuda de los niños para solucionar sus problemas.
- Asistente de Istan: Investigadores, maestros y estudiantes de la Universidad.

- Aventureros Los niños

En cada una de las sesiones, Ístari les manda a los niños aventureros mensajes con encomiendas precisas, contenidas dentro de las tarjetas guías (en dos versiones para el conductor y para el niño)

El papel de los niños es el de atender los llamados de Ístari para aconsejar a los alebnjes en los problemas que llegan a enfrentar. Las triadas establecen correspondencia con Ístari, la cual es usada como herramienta para fomentar la metacognición, el aprendizaje cooperativo y la aplicación de las "reglas básicas" y las "reglas de solución de problemas".

El entrenamiento a los niños se encuentra apoyado por formas propuestas por los principios educativos derivados de la perspectiva sociocultural, incluyendo la participación guiada, el tutelaje cognoscitivo, el modelaje experto-novato, el andamiaje, la transferencia gradual de la responsabilidad y el razonamiento metacognitivo, entre otros (ver capítulo 3, sección Propuestas educativas socioculturales para la promoción del Habla Exploratoria).

ANÁLISIS DE DATOS

Fase 1: Diagnóstico

La forma de análisis de los datos obtenidos de la fase diagnóstica, así como los resultados obtenidos de la misma se encuentran descritos en el apartado de *conformación y elección de los casos* del presente capítulo.

Fase 2: Intervención

Las videofilmaciones de la interacción de las dos triadas, obtenidas durante la fase de intervención, fueron analizadas de acuerdo al *Sistema de Ejes, Categorías y contenidos para el análisis de la microgénesis del Habla Exploratoria*. Es importante aclarar que se analizaron únicamente cuatro de los cinco videos de cada una de las triadas, ya que en dos de las sesiones que fueron filmadas solo asistieron dos de los niños de cada triada. Las sesiones reportadas en los resultados son la 1, 3, 5 y 9 de la triada α , y la 2, 4, 8 y 10 de la triada δ .

El sistema fue construido basándose, por un lado, en otros sistemas y categorías provenientes de la teoría e investigaciones empíricas, y por otro, en la experiencia retomada por medio de notas etnográficas de la intervención en *Colaboración y Solución de Problemas*. A continuación se describe el proceso de conformación de dicho sistema.

Durante las sesiones, los observadores participantes realizaron anotaciones respecto a la interacción de los niños durante las actividades. Dichas anotaciones fueron retomadas después de cada sesión en un formato de nota etnográfica. Un ejemplo de notas etnográficas de cada una de las triadas se encuentra en el anexo 1.8.

Las notas etnográficas incluyen:

1. Datos generales: fecha, número de sesión, nombre de la triada y del facilitador
2. Encuadre y contexto general
3. Descripción del contexto inmediato en el que se encontraba trabajando la triada

4. Descripción anecdótica de la actividad de la triada, así como del contexto general en el cual se llevaba a cabo la sesión
5. Descripción de las formas de interacción de la triada, rasgos del tipo de habla, así como la orientación general hacia la colaboración durante la sesión
6. Observaciones respecto a la forma de interacción asimétrica con el facilitador
7. Observaciones sobre el programa de intervención

Las notas etnográficas tuvieron el propósito de refinar y especializar, a lo largo de las observaciones, un sistema de ejes, categorías y contenidos de análisis para la microgénesis del Habla Exploratoria, sobre todo a través de los incisos 5 y 6 de la nota etnográfica

El sistema de ejes y categorías de análisis propuesto en un principio se basó en sobre todo en ejes derivados de la teoría. Por ejemplo, el primero, *Interacción en la tarea*, está basado en la noción general de lo que constituye el Habla Exploratoria como tendencia general hacia la colaboración descrita por (Wegerif, Mercer y Dawes, 1999). El segundo eje *Reglas básicas* estaba basado en las reglas básicas del Habla Exploratoria descritas por los mismos autores. El tercer eje, *Participación guiada*, se basó en las nociones del análisis multinivel o multifocal de Rogoff (1995). En el cuarto eje se trataban de explorar otras variables relacionadas con la tarea. Esta primera propuesta tiene la estructura que se muestra a continuación

Tabla 4.3
1er propuesta de sistema de ejes y categorías de análisis de la microgénesis del Habla Exploratoria

- Interacción de la triada
 - Trabajar juntos
 - Repartición de tareas
 - Respeto
 - Individualidad vs. colectividad y colaboración
- Reglas básicas
 - Hablar por turnos
 - Dar y pedir opiniones a los demás
 - Decir y explicar las ideas libremente
 - Discutir diciendo el porqué de nuestras ideas
 - Ponemos de acuerdo
- Participación guiada
 - Andamiaje
 - Apropiación participativa
- La tarea respecto a la triada
 - Centrados en la tarea
 - Efectividad de la tarjeta
 - Motivación (les gusta o no)
 - Si representa un problema o es demasiado fácil
 - Si encuentran la tarea familiar

En una segunda propuesta de ejes y contenidos de análisis se incorporaron tres de los ejes que quedaron en el sistema con el que fueron analizados las video-filmaciones, *Orientación general a la colaboración entre pares, rol del facilitador y reglas básicas del Habla Exploratoria*. En este sistema fueron retomadas las experiencias de las notas etnográficas, de tal forma que se refleja una gama de posibilidades respecto a la apropiación del Habla Exploratoria

Tabla 4.4
2da propuesta de sistema de ejes y criterios de análisis de la
microgénesis del Habla Exploratoria

ORIENTACIÓN GENERAL A LA COLABORACIÓN ENTRE PARES

- La trñada está o no orientada a la tarea
- Hay o no motivación hacia la tarea
- La orientación de la trñada es de grupo, individual o centrada en el facilitador
- El tono de la interacción es competitivo, lúdico o cooperativo
- ¿Hay en la trñada alguien que retome las situaciones o experiencias pasadas?
- ¿Se dan comentarios de atribuciones negativas o positivas acerca de la personalidad de cada niño? (estos pueden ser dichas por el propio niño)
- Hay disposición a ayudarse, con el mouse o resolviéndose dudas entre sí
- La tarea se encuentra en su zona de desarrollo próximo

ROL DEL FACILITADOR

- Es quien lleva el hilo conductor de la tarea, o interviene esporádicamente
- Si es el hilo conductor, es quien regula la interacción, es decir, asigna turnos, pide opiniones y argumentos, etc
- El andamiaje está centrado en la demostración por medio de acciones (modelaje) o más bien es por medio del lenguaje (preguntas)
- Si las intervenciones son esporádicas, son para resolver dudas (por petición de los niños), para hacer preguntas pertinentes ¿de que tipo reformulación, ampliación, etc?

REGLAS BÁSICAS DEL HABLA EXPLORATORIA

- Hay autorregulación para el uso de las reglas básicas o estas son recordadas por el facilitador (implícita o explícitamente). una forma implícita es por ejemplo que el asigne turnos sin decir "hay que tomar turnos"
- En general cada regla básica aunque solo puede darse en una condición de interacción, esta puede llevarla a cabo uno de los niños y no toda la trñada

TOMAR TURNOS AL HABLAR

- Toman o no turnos al hablar
- Hay algún niño que asigna los turnos o se da de manera espontánea
- Si se llegan a interrumpir ¿que pasa?, levantan la mano, se esperan, hablan al mismo tiempo, o el facilitador interviene
- La toma de turnos se da en otras acciones que no sea el habla, por ejemplo, en la repartición de la ejecución o decisiones en una tarea
- Se llega a dar el caso de niños que no participan o hablen, ¿que hacen los demás niños y el facilitador ante ello?

EXPRESAR Y COMPARTIR IDEAS

- Las ideas que expresan están acotadas a la tarea, o responden a un contexto más amplio (su casa, su que hacer en el aula, etc)
- ¿Cuando expresan sus ideas?, las expresan cuando hay disenso y/o algo no les parece o cuando hay acuerdo para apoyar otra idea ya dicha o para ampliar.

- ¿Cómo expresan sus ideas?, lo hacen de forma declarativa, interrogativa, afirmativa, exclamativa o impositiva

ESCUCHAR LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS

- Las opiniones de los demás culminan en puntos de encuentro o quedan como cabos sueltos
- Si se generan puntos de encuentro estos son otras opiniones, argumentos o solamente afirmaciones respecto a que se están escuchando
- Esta se da con respeto, ¿llegan a callarse entre sí?
- Al escuchar las opiniones de otros se generan ovaciones o bien, burflas o desaprobaciones con un tono personal

ARGUMENTAR Y JUSTIFICAR NUESTRAS OPINIONES

- Los argumentos son incipientes (utilizando predominantemente deicticos) o es elaborado (hay un razonamiento explícito en el habla)
- Los argumentos se dan como parte de la opinión, o por lo general se dan cuando otro niño se los solicita
- Los argumentos tienen un posicionamiento personal o abstracto
- Los argumentos están situados o están vinculados a un contexto más amplio, este puede aplicar o no a la tarea
- Los argumentos generan puntos de encuentro y se concatenan con otros argumentos o solo con opiniones
- Hay argumentos pero la gran mayoría los da un solo niño

PEDIR OPINIONES A LOS DEMÁS

- ¿Cómo piden opiniones?, la petición está en tono de reto o de construcción,
- En qué casos piden opiniones, solo cuando el que ejecuta tiene dudas o lo hacen todo el tiempo

TRATAR DE LLEGAR A UN ACUERDO

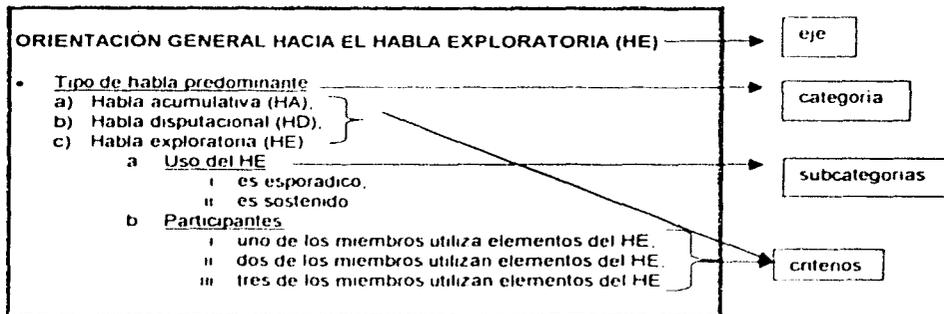
- Si hay desacuerdo alguien lo identifica, clarifica o parafrasea (puede ser el facilitador)
- Alguien retoma, rescata o hace el recuento de las ideas, experiencias ejemplos de los demás antes de tomar la decisión, (puede ser el facilitador)
- ¿Qué procedimiento utilizan?, Votación, persuasión, imposición (por ejemplo el niño que se encuentra en el rol de ejecutante es quien sistemáticamente decide)
- Si, a pesar de varios intentos no llegan a un acuerdo ¿qué hacen?, o ¿qué pasa?, el tono de la interacción cambia (por ejemplo a disputacional o se dispersan disminuyendo la motivación en la tarea)

De la segunda propuesta se formularon algunas otras variaciones que dieron pie a la tercera, más refinada y específica, esta fue llamada *Sistema de Ejes, Categorías y Criterios para el análisis de la Microgénesis del Habla Exploratoria*. Este sistema conserva la estructura del análisis multifocal o multinivel de Rogoff (1995), ya que parte de la noción de que para poder lograr un análisis más completo de la actividad e interacción es necesario utilizar varios niveles de análisis complementarios. En el caso del *Sistema de Ejes, Categorías y Criterios* no se retoman los mismos niveles planteados por la autora, sin embargo, uno de los ejes está directamente inspirado en su trabajo, ya que retoma el *Rol del facilitador* como complemento

para entender la actividad simétrica de los niños. Los demás ejes están ligados a los trabajos de Mercer y cols (1992, 1997, 2000) Wegerif y cols (1999, 1997) y Rojas-Drummond y cols (1999c, 1998, 2000) ya que estos son los que abordan el fenómeno del Habla Exploratoria. Este sistema constituye una guía para el análisis de la microgénesis del Habla Exploratoria. Esta es una guía multiaxial, ya que está compuesta por cuatro ejes analíticos, los cuales a su vez tienen categorías y subcategorías, y en algunos casos sub-ejes. Las categorías contemplan ciertos criterios lógicos que describen cualitativamente sus posibilidades. Un esquema se muestra en el siguiente ejemplo:

Tabla 4.5

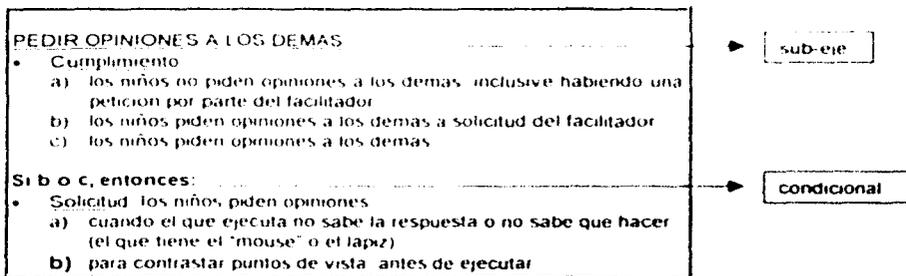
Esquema de organización del Sistema de Ejes, Categorías y Criterios para el análisis de la microgénesis del Habla Exploratoria



No todos los criterios son mutuamente excluyentes. En el análisis se harán las aclaraciones necesarias al respecto. Esto se debe a que este esquema de ejes y categorías, es una herramienta conceptual que guía el análisis, más que un formato lógico que agote toda posibilidad. En algunos casos las subcategorías se desprenden del cumplimiento de alguno de los criterios, lo cual está indicado por medio de condicionales, como se muestra en el ejemplo.

Tabla 4.6

Esquema de condicionales del Sistema de Ejes, Categorías y Criterios para el análisis de la microgénesis del Habla Exploratoria



Sistema de Ejes, Categorías y Criterios para el análisis de la Microgénesis del Habla Exploratoria

ORIENTACIÓN GENERAL A LA COLABORACIÓN ENTRE PARES

- Tarea
 - a) no hay orientación a la tarea,
 - b) hay orientación a la tarea, (en cuántos de los miembros y si es sostenida a lo largo de la actividad)
- Motivación
 - a) no hay motivación dirigida a la tarea,
 - b) hay motivación dirigida a la tarea, (en cuántos de los miembros y si es sostenida a lo largo de la actividad)
- Orientación
 - a) de grupo,
 - b) individual,
 - c) centrada en el facilitador,
 - d) indiferente,
 - e) predominancia de alguno de los miembros (liderazgo).
- Tono de la interacción
 - a) competitivo,
 - b) lúdico,
 - c) cooperativo,
 - d) agresivo
- Respuesta a la no participación. si alguno de los niños no participa ni habla, los demás niños
 - a) lo ignoran,
 - b) tratan de incorporarlo y/o lo invitan a la actividad,
 - c) lo critican
- Ayuda
 - a) hay disposición para ayudarse en la tarea y/o resolverse dudas,
 - b) no se proporcionan ayuda para realizar la tarea ni se resuelven dudas
- Memoria
 - a) el facilitador es quien retoma las experiencias, ideas o ejemplos anteriores,
 - b) alguno de los niños retoma las experiencias, ideas o ejemplos anteriores
 - c) no se retoman las experiencias pasadas

ROL DEL FACILITADOR

- Facilitador las intervenciones del facilitador son
 - a) continuas de tal forma que este lleva el hilo conductor de la tarea
 - b) estas intervenciones son esporádicas
- Andamiaje el andamiaje que da el facilitador
 - a) esta centrado en la demostración por medio de acciones (modelaje conductual),
 - b) esta se realiza por medio del lenguaje, sirviendo este como modelo, (modelaje del uso de las reglas básicas como por ejemplo que el facilitador asigne los turnos o pida opiniones)
 - c) este se realiza por medio de la interacción lingüística constructiva modelaje verbal (ej) dialogo socrático, pregunta-respuesta en espiral, reformulación, ampliación, reto, etc)

ORIENTACIÓN GENERAL HACIA EL HABLA EXPLORATORIA (HE)

- Tipo de habla predominante
 - d) Habla acumulativa (HA),
 - e) Habla disputacionat (HD),
 - f) Habla exploratoria (HE), (especificar si el HE fue incipiente o elaborada)
 - a) Uso del HE
 - i es esporádico,
 - ii es sostenido
 - b) Participantes
 - i uno de los miembros utiliza elementos del HE,
 - ii dos de los miembros utilizan elementos del HE,
 - iii tres de los miembros utilizan elementos del HE

REGLAS BÁSICAS DEL HABLA EXPLORATORIA

Las siguientes categorías se refieren al uso de las reglas básicas en términos generales, no a alguna en particular

- Nivel de aplicación las reglas básicas se aplican como
 - a) conocimiento declarativo,
 - b) conocimiento procedimental
- Regulación en cuales de las reglas básicas se da el tipo de regulación
 - a) la interacción está completamente regulada por el facilitador, es decir, este es quien asigna turnos, pide opiniones, argumentos, etc.,
 - b) la regulación del facilitador se complementa con la de los niños,
 - c) hay autorregulación en el uso de las reglas básicas, es decir, los niños regulan su propia actividad, en este caso el facilitador puede trabajar con los niños como otro par, o bien, intervenir de manera secundaria
- Reglas básicas Se cumplen o no y cuales y como

TOMAR TURNOS AL HABLAR

- Aplicación la toma de turnos se da
 - a) en acciones no verbales como en la repartición de la ejecución o decisiones en la tarea
 - b) esta se da en el habla
- Cumplimiento
 - a) los niños no toman turnos al hablar, inclusive habiendo una asignación del facilitador de por medio
 - b) los niños no toman turnos al hablar de manera espontánea, pero se logra por medio de una asignación
 - a) Asignación
 - i el facilitador es quien los asigna
 - ii algún niño es quien los asigna
 - c) los niños toman turnos al hablar
 - a) Mecanismos
 - i Utilizan alguna señal como levantar la mano
 - ii La toma de turnos se da de manera espontánea

EXPRESAR Y COMPARTIR OPINIONES

- Aplicación las opiniones
 - a) toma como tema a otro de los miembros (características personales, etc.)
 - b) se dirigen a la tarea

- Cumplimento
 - a) los niños no expresan ni comparten sus opiniones, inclusive habiendo una petición por parte del facilitador,
 - b) los niños expresan y comparten sus opiniones a solicitud del facilitador,
 - c) los niños expresan y comparten sus opiniones.

Si b ó c, entonces

- Contexto Las opiniones que expresan están
 - a) acotadas a la tarea,
 - b) responden a un contexto más amplio (su casa, su quehacer en el aula, etc.).
- Contingencia expresan sus opiniones cuando
 - a) hay disenso,
 - b) cuando hay acuerdo para apoyar otra idea ya dicha o para ampliar,
 - c) espontáneamente
- Modalidad expresan sus opiniones de forma
 - a) declarativa,
 - b) interrogativa,
 - c) exclamativa,
 - d) impositiva
- Dirección las opiniones se dirigen hacia
 - a) responder las preguntas del facilitador,
 - b) el tema en cuestión,
 - c) las opiniones de otros compañeros

ESCUCHAR LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS

- Puntos de encuentro
 - a) las opiniones de los demás no generan puntos de encuentro en el discurso con los otros, estas quedan como cabos sueltos.
 - b) las opiniones de los demás culminan en puntos de encuentro en el discurso con los otros, de tal forma que se concatenan las ideas
 - a) Modalidad los puntos de encuentro se dan
 - i) por medio de afirmaciones respecto a que se está escuchando,
 - ii) con otras opiniones
 - iii) con argumentos

ARGUMENTAR Y JUSTIFICAR LAS OPINIONES

- Cumplimento
 - a) los niños no argumentan ni justifican sus opiniones, inclusive habiendo una petición por parte del facilitador
 - b) los niños argumentan y justifican sus opiniones a solicitud del facilitador
 - c) los niños argumentan y justifican sus opiniones

Si b ó c, entonces

- Amplitud los argumentos
 - a) son situados en la tarea
 - b) están vinculados a contextos más amplios
- Argumentos los argumentos son
 - a) incipientes, es decir utilizando predominantemente deicticos.

- b) elaborados, es decir hay un razonamiento explícito en el habla, (aserción con apoyo).
- **Contingencia** los argumentos se dan
 - a) por solicitud del facilitador,
 - b) por solicitud de otro niño,
 - c) de manera espontánea, es decir, desde que el niño da la opinión
- **Posicionamiento** el posicionamiento de los argumentos es
 - a) personal,
 - b) abstracto
- **Participantes** los argumentos son proporcionados en su mayoría por
 - a) un solo niño,
 - b) dos de los niños,
 - c) los tres niños por igual.

PEDIR OPINIONES Y JUSTIFICACIONES A LOS DEMÁS

- **Cumplimiento**
 - a) los niños no piden opiniones ni justificaciones a los demás, inclusive habiendo una petición por parte del facilitador,
 - b) los niños piden opiniones y justificaciones a los demás a solicitud del facilitador,
 - c) los niños piden opiniones y justificaciones a los demás

Si b ó c, entonces

- **Solicitud** los niños piden opiniones y justificaciones
 - a) cuando el que ejecuta no sabe la respuesta o no sabe que hacer (el que tiene el "mouse" o el lápiz),
 - b) para contrastar puntos de vista, antes de ejecutar
- **Modalidad** la petición de argumentos o justificaciones
 - a) está en tono de reto agresivo
 - b) de construcción

TOMAR UNA DECISION²²

- **Opciones** las opiniones u opciones encaminadas a la tarea o a resolver el problema
 - a) no son identificadas, retomadas, clarificadas o parafraseadas por ninguno de los niños, pero sí por el facilitador,
 - b) son identificadas, retomadas, clarificadas o parafraseadas explícitamente por alguno de los niños
- **Disenso** los disensos respecto a solución del problema
 - d) no son identificados por ninguno de los miembros, pero sí por el facilitador,
 - e) son identificados por alguno de los niños
- **Modalidad** la decisión se toma
 - a) unilateralmente, ya sea impuesta por uno de los miembros o sin que se tome en cuenta la opinión de los demás,
 - a) **Ejecutante** el niño que ejecuta las decisiones es por lo general
 - i el mismo niño que toma la decisión unilateralmente,
 - ii otro niño que tiene únicamente tiene el rol de ejecutar las decisiones que otros toman

²² Esta categoría corresponde a la regla básica "Tratar de tomar acuerdos", sin embargo, para fines del análisis consideramos que esta regla básica es un caso particular dentro de la forma en la cual se toma una decisión, por ello la categoría lleva el nombre de "toma de decisión"

- b) conjuntamente,
 - a. Habla en la decisión la decisión se toma por
 - i. la acumulación de opiniones sin contrastación
 - ii. la concatenación de opiniones y/o argumentos contrastándolos o complementándolos
 - b. Participantes: en la toma de la decisión participan
 - i. uno de los niños,
 - ii. dos de los miembros.
 - iii. tres miembros,
 - c. Locus: la decisión se toma con
 - i. ayuda del facilitador
 - ii. autonomía
 - d. Mecanismo: para tomar la decisión los niños:
 - i. votan,
 - ii. imponen,
 - iii. consensan,
 - iv. persuaden no argumentativamente,
 - v. esperan a que el facilitador decida.
 - vi. acumulan
- Alternativa: si, a pesar de vanos intentos no llegan a un acuerdo:
 - a) se cambia de mecanismo,
 - b) cambia el tono de la interacción,
 - c) disminuye la motivación en la tarea

CAPÍTULO V

RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados producto de la intervención con las triadas en el Laberinto de Colaboración y Solución de Problemas. En la primer sección se presentan los resultados de la triada α , y en la segunda, los resultados de la triada δ . Dentro de cada una de estas secciones, se muestran secuencialmente las sesiones convenidas en el capítulo anterior para ser reportadas en cada uno de los casos. Las sesiones para la triada α fueron la 1, 3, 5 y 9; y para la triada δ fueron la 2, 4, 8 y 10 respectivamente.

Los resultados, en ambas secciones, están organizados en grupos de tablas, las cuales se refieren a cada uno de los ejes del Sistema de Ejes, categorías y contenidos para el análisis de la microgénesis del Habla Exploratoria. Así mismo, al inicio de cada grupo de tablas se encuentran etiquetas que denotan a que eje o acepción se refieren. De la misma manera cada sesión cuenta con una ficha de identificación al inicio en la que se especifica tanto la triada como sesión a la cual corresponden los datos.

Tríada	α					δ				
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Tarea</u>	b) hay orientación a la tarea	Dicha orientación se mantuvo a todo lo largo de la sesión y fue compartida por los tres miembros
<u>Motivación</u>	b) hay motivación dirigida a la tarea	Los tres miembros se mostraron motivados durante toda la sesión.
<u>Orientación</u>	a) de grupo e) predominancia de alguno de los miembros	La orientación era en general de grupo, pero hubo una clara predominancia de uno de los miembros. Dicha predominancia consistió en dar casi todas las respuestas y explicaciones ante las preguntas del facilitador.
<u>Tono de la interacción</u>	b) lúdico c) cooperativo	El ambiente fue básicamente cooperativo, pero con matices lúdicos que no distrajeron de la tarea.
<u>Respuesta a la no participación</u>	<i>no aplica</i>	<i>no aplica</i>
<u>Ayuda</u>	a) hay disposición para ayudarse en la tarea y/o resolverse dudas	La ayuda ocurrió, pero solo bajo petición del facilitador. Las dudas fueron resueltas por el facilitador en el uso de la tecnología.
<u>Memoria</u>	a) el facilitador es quien retoma las experiencias, ideas o ejemplos anteriores	Los ejemplos retomados eran de carácter inmediato para dar fluidez a la interacción, y se encaminaron a la deducción de las reglas básicas.

109

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Facilitador</u>	a) continuas, de tal forma que este lleva el hilo conductor de la tarea	El hilo conductor estuvo sostenido casi completamente por el facilitador. Sin embargo, cuando este tuvo que retirarse, la tríada continuó con la ejecución de la tarea comenzada en presencia del facilitador.
<u>Andamiaje</u>	a) demostración por medio de acciones (modelaje conductual). b) por medio del lenguaje sirviendo este como modelo (modelaje verbal). c) éste se realiza por medio de la interacción lingüística constructiva	En esta situación se utilizaron los tres tipos de andamiaje. El modelaje conductual se utilizó para explicar el uso de la computadora. El modelaje verbal, sirvió para la introducción de las reglas básicas. Finalmente, la interacción lingüística constructiva se empleó para la deducción de las mismas reglas, se utilizaron preguntas respuesta en espiral, reformulación y ampliación.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Tipo de habla predominante</u>	a) Habla acumulativa (HA)	Las decisiones fueron tomadas principalmente por un miembro, mientras que los demás sólo consentían

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Nivel de aplicación</u>	<i>no aplica</i>	No aplica, dado que las reglas apenas se estaban deduciendo.
110 <u>Regulación</u>	a) la interacción está completamente regulada por el facilitador, es decir, este es quien asigna turnos, pide opiniones, argumentos, etc	Dado que apenas se estaban deduciendo las reglas básicas, éstas sólo podían estar reguladas por el facilitador.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Aplicación</u>	a) en acciones no verbales, como en la repartición de la ejecución o decisiones en la tarea	En las acciones no verbales, la repartición de turnos ocurrió sin intervención del facilitador, caso contrario a la toma de turnos en el habla
<u>Cumplimiento</u>	b) esta se da en el habla b) los niños no toman turnos al hablar de manera espontánea, pero se logra por medio de una asignación	A pesar de la toma de turnos se daba principalmente por asignación, esta también ocurrió de manera espontánea en algunos casos.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Asignación</u>	1 el facilitador es quien los asigna	

EXPRESAR Y COMPARTIR OPINIONES

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Aplicación</u>	b) se dirigen a la tarea	
<u>Cumplimiento</u>	b) los niños expresan y comparten sus opiniones a solicitud del facilitador, c) los niños expresan y comparten sus opiniones	Los niños expresaron sus opiniones tanto a petición del facilitador como de manera espontánea, pero predominó lo segundo.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Contexto</u>	a) acotadas a la tarea	
<u>Contingencia</u>	b) cuando hay acuerdo para apoyar otra idea ya dicha o para ampliar	En este caso las opiniones se dirigieron a apoyar opiniones dadas por el miembro predominante y no para ampliar.
<u>Modalidad</u>	a) declarativa	
<u>Dirección</u>	a) responder las preguntas del facilitador, c) las opiniones de otros compañeros	Las opiniones se dirigieron principalmente al facilitador.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Puntos de encuentro</u>	b) las opiniones de los demás culminan en puntos de encuentro en el discurso con los otros, de tal forma que se concatenan las ideas	Los puntos de encuentro sólo derivaron en concatenación cuando el facilitador intervino.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Modalidad</u>	i) por medio de afirmaciones respecto a que se está escuchando	Estas afirmaciones estuvieron encaminadas a apoyar las opiniones dadas por el niño predominante.

ARGUMENTAR Y JUSTIFICAR OPINIONES

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	a) los niños no argumentan ni justifican sus opiniones, inclusive habiendo una petición por parte del facilitador	Los niños expresaron varias opiniones, pero ninguna de ellas fue argumentada.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	<i>no aplica</i>	Durante esta sesión, las peticiones de opiniones fueron hechas por el facilitador hacia alguno de los niños, no se dio el caso en el que el facilitador pidiera que los niños se pidieran opiniones entre sí.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Opciones</u>	a) no son identificadas, retomadas, clasificadas o parafraseadas por ninguno de los niños, pero sí por el facilitador	El facilitador fue quien retomó las opciones para presentarlas dándoles una coherencia global encaminadas a la toma de una decisión.
<u>Disenso</u>	<i>no aplica</i>	No aplica, ya que no se generaron disensos.
<u>Modalidad</u>	b) conjuntamente	
<u>Alternativa</u>	<i>no aplica</i>	<i>no aplica</i>

112

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Habla en la decisión</u>	i la acumulación de opiniones sin contratación	Las decisiones se tomaron conjuntamente, pero sin la contrastación de varias opiniones
<u>Participantes</u>	iii tres miembros	Los tres miembros se mostraron participativos, sin embargo, el niño predominante era quien daba la mayoría de las opiniones.
<u>Locus</u>	i ayuda del facilitador	El facilitador, fue quien ayudó a la construcción de las decisiones, así como a la concatenación de opiniones para construirla.
<u>Mecanismo</u>	vi acumulan	Este mecanismo, fue el que predominó en la toma de decisiones, sobre todo a falta de disensos y desacuerdos

Triada	α			δ						
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

113

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Tarea</u>	b) hay orientación a la tarea	Los tres miembros se mostraron orientados a la tarea. La orientación se sostuvo a lo largo de toda la sesión. Un rasgo importante de la orientación fue la atención.
<u>Motivación</u>	b) hay motivación dirigida a la tarea	Los tres miembros se mostraron motivados. La motivación se sostuvo a lo largo de la sesión. Un rasgo importante de la motivación fue la iniciativa.
<u>Orientación</u>	a) de grupo	A pesar de haber una orientación de grupo esta fue principalmente sostenida por el facilitador. No hubo predominancia de ninguno de los miembros.
<u>Tono de la interacción</u>	b) lúdico c) cooperativo	El tono cooperativo, no excluyó la posibilidad de que fuera al mismo tiempo lúdico.
<u>Respuesta a la no participación</u>	<i>no aplica</i>	<i>no aplica</i>
<u>Ayuda</u>	a) hay disposición para ayudarse en la tarea y/o resolverse dudas.	Se dio la disposición a ayudarse, pero bajo la sugerencia del facilitador.
<u>Memoria</u>	c) no se retoman las experiencias pasadas	

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Facilitador</u>	a) intervenciones continuas	Estas son continuas de tal forma que éste lleva el hilo conductor de la tarea.
<u>Andamiaje</u>	a) demostración por medio de acciones (modelaje conductual), b) por medio del lenguaje, sirviendo éste como modelo (modelaje verbal), c) éste se realiza por medio de la interacción lingüística constructiva	Se utilizaron formas que corresponden a estos tres tipos de andamiaje, con predominancia del modelaje conductual y verbal. El modelaje conductual estuvo dirigido a mostrar el uso de la computadora, no se centró en la solución de la tarea. El modelaje verbal se concentró en la demanda de opiniones, argumentaciones y justificaciones. La interacción lingüística constructiva, se centró la reformulación y ampliación.

<u>CATEGORÍA</u>	<u>CRITERIO</u>	<u>PRECISIONES</u>
<u>Tipo de habla predominante</u>	a) Habla acumulativa (HA)	Hubo orientación a solucionar el problema, sin embargo los intentos de explorar opciones no se sostuvieron y cayeron en la acumulación.

114

<u>CATEGORÍA</u>	<u>CRITERIO</u>	<u>PRECISIONES</u>
<u>Nivel de aplicación</u>	a) conocimiento declarativo	Las reglas básicas se dieron como conocimiento declarativo, ya que los niños podían verbalizarlas, más no actuar de acuerdo a ellas A pesar de que se dio autorregulación en la ejecución de las decisiones, es decir, como conocimiento instrumental, esta no constituye una regla básica en sí.
<u>Regulación</u>	b) la regulación del facilitador se complementa con la de los niños	La regulación por parte del facilitador, se dio principalmente en pedir opiniones, argumentos y justificaciones, así como en verificar si todos están de acuerdo antes de ejecutar una decisión La regulación de los niños se dio principalmente en la ejecución de las decisiones, a pesar de que esta no es una regla básica

<u>CATEGORÍA</u>	<u>CRITERIO</u>	<u>PRECISIONES</u>
<u>Aplicación</u>	a) en acciones no verbales b) esta se da en el habla	El reparto de turnos ocurrió en la repartición y ejecución de la tarea así como en el habla. El reparto de turnos en ejecución de la tarea no generó disensos.
<u>Cumplimiento</u>	b) los niños no toman turnos al hablar de manera espontánea pero se logra por medio de una asignación	Fue frecuente el habla simultánea entre los niños cuando el facilitador les hacía una pregunta

<u>SUBCATEGORÍA</u>	<u>CRITERIO</u>	<u>PRECISIONES</u>
<u>Asignación</u>	el facilitador es quien los asigna	Dado que se presentaba habla simultánea el facilitador era quien asignaba los turnos.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Aplicación</u>	b) se dirigen a la tarea	Las opiniones se dirigieron a la tarea
<u>Cumplimento</u>	b) los niños expresan y comparten sus opiniones a solicitud del facilitador,	Fueron expresadas opiniones tanto a petición del facilitador como por iniciativa de los niños
	c) los niños expresan y comparten sus opiniones	

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Contexto</u>	a) acotadas a la tarea.	
<u>Contingencia</u>	b) cuando hay acuerdo para apoyar otra idea ya dicha o para ampliar,	Las opiniones se dieron tanto de manera espontánea como contingentes a preguntas del facilitador
	c) espontáneamente	Cuando algún niño daba una opinión los otros la repetía sin ampliar ni complementar.
<u>Modalidad</u>	a) declarativa	
<u>Dirección</u>	a) responder las preguntas del facilitador.	Las opiniones se dieron en las tres direcciones
	b) el tema en cuestión.	
	c) las opiniones de otros compañeros	

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Puntos de encuentro</u>	b) las opiniones de los demás culminan en puntos de encuentro en el discurso con los otros de tal forma que se concatenan las ideas	Las opiniones dadas por los niños generaron puntos de encuentro, como cuando acumulaban sus opiniones, sin embargo, muchas de estas opiniones quedaban como cabos sueltos. En este sentido, no se cubre ninguno de los dos criterios cabalmente, sin embargo, se puede hablar de cierta tendencia hacia el criterio b, pero de manera incipiente ya que se dieron algunas concatenaciones

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Modalidad</u>	i) por medio de afirmaciones respecto a que se está escuchando ii) con otras opiniones	Los niños tanto hicieron afirmaciones respecto a que se escuchaban (preguntarse por qué) como concatenaron sus ideas dando opiniones, sin embargo, estas opiniones eran por lo general la misma que ya había dicho otro compañero.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	b) los niños argumentan y justifican sus opiniones a solicitud del facilitador.	

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Amplitud</u>	a) son situados en la tarea. b) están vinculados a contextos más amplios	Las justificaciones a las opiniones dadas estuvieron vinculadas a contextos extra escolares, sin embargo, no dejaron de estar situados en la tarea
<u>Argumentos</u>	b) elaborados es decir hay un razonamiento explícito en el habla (aserción con apoyo)	A pesar de que se dieron razonamientos en el habla, estos no fueron del todo elaborados ya que estos argumentos no eran del todo claros o explícitos
<u>Contingencia</u>	a) por solicitud del facilitador.	Cuando algún niño daba una opinión sin apoyo, el facilitador les preguntaba por qué pensaban eso Frecuentemente los niños entre sí, se preguntaron por qué, sin embargo, estas peticiones no generaron argumentos, a diferencia de las peticiones del facilitador
<u>Posicionamiento</u>	b) abstracto	
<u>Participantes</u>	c) los tres niños	

116

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	c) los niños piden opiniones y justificaciones a los demás	Los niños pidieron justificaciones a los demás, sin embargo, estas no desencadenaron en puntos de encuentro ni argumentos

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Solicitud</u>	No aplica	La solicitud de justificaciones se realizó en varias ocasiones sin mostrar alguna contingencia clara respecto a la ejecución
<u>Modalidad</u>	b) de construcción	

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Opciones</u>	a) no son identificadas, retomadas, clarificadas o parafraseadas por ninguno de los niños, pero sí por el facilitador	Antes de la ejecución el facilitador retomaba las opciones propuestas por los niños haciendo un recuento de ellas y preguntándoles cuál decidirían
<u>Disenso</u>	<i>No aplica</i>	Cuando se generaron opiniones diferentes, éstas no constituían disenso ya que no eran excluyentes, más bien eran complementarias, lo cual fue señalado por el facilitador
<u>Modalidad Alternativa</u>	a) conjuntamente <i>no aplica</i>	<i>no aplica</i>

117

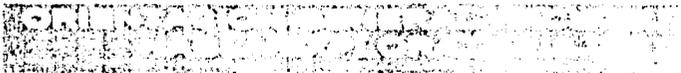
SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Habla en la decisión Participantes</u>	i) la acumulación de opiniones sin contratación ii) tres miembros	En ocasiones se dio el contraste de las opiniones pero esta no generó argumentos elaborados sino, más bien su acumulación
<u>Locus</u>	i) ayuda del facilitador	El facilitador, marcaba que era necesario decidir para solucionar el problema, más allá de la libre expresión de opiniones. Así mismo, este era quien preguntaba si todos estaban de acuerdo con una opción dicha por otros, y verificaba los acuerdos antes de que estos se ejecutaran
<u>Mecanismo</u>	v) esperan a que el facilitador decida	Este mecanismo apareció varias veces, sin embargo, el facilitador, reformulaba alguna de las opciones dadas por los niños re-dirigiendo la toma de la decisión hacia ellos

Triada	α				δ					
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

118

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Tarea</u>	b) hay orientación a la tarea	La orientación a la tarea fue continua durante la sesión, y participaron los tres niños.
<u>Motivación</u>	b) hay motivación dirigida a la tarea	La motivación se dio durante toda la sesión y en los tres niños.
<u>Orientación</u>	a) de grupo e) predominancia de alguno de los miembros	La orientación fue de grupo, sin embargo, esta condición dependió del facilitador, ya que en su ausencia surgieron algunas disputas para la ejecución de las decisiones en la que hubo cierta dominancia de uno de los miembros. Este era el que respondía la mayoría de las preguntas del facilitador y quien ejecutaba la mayoría de las decisiones.
<u>Tono de la interacción</u>	a) competitivo c) cooperativo	En presencia del facilitador el tono de la interacción fue cooperativo, sin embargo, en su ausencia aparecieron rasgos de competencia.
<u>R. no participación</u>	<i>no aplica</i>	<i>no aplica</i>
<u>Ayuda</u>	b) no se proporcionan ayuda para realizar la tarea ni se resuelven dudas	Cuando uno de los niños presentó dificultades otro cubrió la situación, pero sin proporcionar ayuda ni explicación al compañero.
<u>Memoria</u>	a) el facilitador es quien retoma las experiencias, ideas o ejemplos anteriores. b) alguno de los niños retoma las experiencias, ideas o ejemplos anteriores	El facilitador retoma experiencias del contexto inmediato que son pertinentes para brindarles andamiaje en algunos casos. Uno de los niños retomó las opciones que otros habrían dado, sin embargo, este intento no se mantuvo a lo largo de la interacción ni culminó en la toma de decisiones.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Facilitador</u>	a) continuas, de tal forma que éste lleva el hilo conductor de la tarea.	El facilitador jugó un papel importante para entrelazar las opiniones y argumentos de los niños, así como para auxiliar en la construcción de las decisiones y en términos generales, para sostener los intentos de exploración.
<u>Andamiaje</u>	a) demostración por medio de acciones (modelaje conductual). b) por medio del lenguaje, sirviendo este como modelo (modelaje verbal). c) éste se realiza por medio de la interacción lingüística constructiva	El andamiaje fue manejado a lo largo de la sesión, habiendo predominancia del modelaje verbal para el caso de las reglas básicas y de la interacción lingüística constructiva para apoyar la construcción de argumentos y decisiones, sobre todo con diálogo socrático, y pregunta respuesta en espiral. El modelaje conductual se presentó en un par de casos en los cuales fueron necesarias demostraciones para el uso de la computadora.



CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Tipo de habla predominante</u>	a) Habla acumulativa (HA), c) Habla exploratoria (HE).	Se dio un habla exploratoria incipiente con algunos argumentos elaborado por parte del miembro dominante. Algunos de los intentos de exploración fueron sostenidos por el facilitador, sin embargo, la mayoría, culminaron en acumulación.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Uso del HE</u>	i. es esporádico	La mayoría de los intentos de exploración no se sostuvieron a lo largo de la tarea, a pesar de la intervención del facilitador.
<u>Participantes</u>	i. uno de los miembros utiliza elementos del HE	Elementos como <i>argumentos elaborados</i> y la <i>orientación a la contrastación constructiva de opiniones</i> se dieron principalmente en el miembro dominante.

119



CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Nivel de aplicación</u>	a) conocimiento declarativo, b) conocimiento procedimental.	Las seis reglas básicas se presentaron como conocimiento declarativo, sin embargo, en algunas ocasiones dar opiniones y pedir justificaciones se dio como procedimental.
<u>Regulación</u>	b) la regulación del facilitador se complementa con la de los niños.	Reglas básicas como tomar turnos, pedir opiniones, dar justificaciones y tomar decisiones fueron reguladas por el facilitador, al contrario de las otras donde la regulación de la triada fue predominante.



CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Aplicación</u>	a) en acciones no verbales, como en la repartición de la ejecución o decisiones en la tarea	La toma de turnos se dio de manera espontánea pero en acciones no verbales como en la repartición de la ejecución de la tarea.
<u>Cumplimiento</u>	a) los niños no toman turnos al hablar, inclusive habiendo una asignación del facilitador de por medio,	En la mayoría de las ocasiones, la toma de turnos no fue posible, a pesar de que el facilitador fuese quien los asignara, y que éste los recordara explícitamente como una de las reglas básicas.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Aplicación</u>	b) se dirigen a la tarea.	
<u>Cumplimiento</u>	b) los niños expresan y comparten sus opiniones a solicitud del facilitador.	Los niños dieron sus opiniones principalmente a solicitud del facilitador.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Contexto</u>	a) acotadas a la tarea. b) responden a un contexto más amplio (su casa, su quehacer en el aula, etc)	La mayoría de las opiniones estuvieron acotadas a la tarea, sin embargo, algunas de ellas respondían a contextos más amplios como el de la comunidad en que viven. Las referencias a este otro contexto fueron pertinentes y no desviaron de la tarea.
<u>Contingencia</u>	a) hay disenso. b) cuando hay acuerdo para apoyar otra idea ya dicha o para ampliar. c) espontáneamente.	Las opiniones dadas en un principio de manera espontánea, generaron algunos disensos, sobre todo en torno a las decisiones que debían tomar, sin embargo, estos disensos no generaron más opiniones ni argumentos, más que solo en el miembro predominante, estas caían en la acumulación. Los otros dos niños utilizaron principalmente la estrategia de dar opiniones para apoyar una idea ya dicha por otro, o si bien daban una opinión contraria no la sostenían.
<u>Modalidad</u>	a) declarativa	
<u>Dirección</u>	a) responder las preguntas del facilitador. b) el tema en cuestión. c) las opiniones de otros compañeros	La mayoría de las opiniones fueron dirigidas a responder preguntas hechas por el facilitador. Sin embargo, en algunas ocasiones las opiniones estaban dirigidas a otros compañeros para apoyar una idea ya dicha.

120

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Puntos de encuentro</u>	b) las opiniones de los demás culminan en puntos de encuentro en el discurso con los otros, de tal forma que se concatenan las ideas	Se dan puntos de encuentro, en los cuales se concatenan opiniones de niños diferentes, sin embargo, no se mantuvieron los puntos de encuentro a lo largo del discurso.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Modalidad</u>	i) por medio de afirmaciones respecto a que se está escuchando, ii) con otras opiniones, iii) con argumentos.	Los puntos de encuentro se dieron de las tres modalidades, con una predominancia de las dos primeras, ya que la tercera modalidad se dio solamente en el miembro predominante.

ARGUMENTAR Y JUSTIFICAR LAS OPINIONES

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	c) los niños argumentan y justifican sus opiniones	Hubo presencia de argumentos elaborados, sin embargo, estos fueron dados únicamente por el miembro predominante, las precisiones de las subcategorías se basan en los argumentos dados por este.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Amplitud</u>	a) son situados en la tarea	
<u>Argumentos</u>	b) elaborados,	Los argumentos contaron con opiniones (aserciones) y apoyos lingüísticos, en los cuales hubo un razonamiento explícito en el habla.
<u>Contingencia</u>	a) por solicitud del facilitador c) de manera espontánea,	Algunos de los argumentos se dieron por solicitud del facilitador, pero en la mayoría, fueron dados de manera espontánea, es decir, desde que el niño da la opinión.
<u>Posicionamiento</u>	b) abstracto	
<u>Participantes</u>	a) un solo niño	

121

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	c) los niños piden opiniones a los demás	El miembro predominante y otro de los niños son quienes pidieron las justificaciones cuando alguno había dicho una opinión, sin embargo, estas no culminaban en puntos de encuentro.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Solicitud</u>	<i>No aplica</i>	La petición de justificaciones no fue contingente al momento de ejecución de la decisión, más bien se dio como inicios de una contrastación de puntos de vista, la cual no se sostuvo.
<u>Modalidad</u>	b) de construcción	

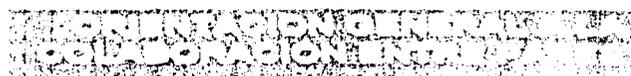
PARTICIPACIÓN EN LA DECISIÓN

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Opciones</u>	a) no son identificadas, retomadas, clarificadas o parafraseadas por ninguno de los niños, pero sí por el facilitador	
<u>Disenso</u>	a) no son identificados por ninguno de los miembros, pero sí por el facilitador	Los pocos disensos que se dieron fueron identificados solo por el facilitador, lo cual conllevó a argumentación por parte del niño predominante.
<u>Modalidad</u>	b) conjuntamente	Después de que se dieron algunos intentos de exploración, las decisiones fueron tomadas por acumulación.
<u>Alternativa</u>	<i>no aplica</i>	<i>no aplica</i>

122

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Habla en la decisión</u>	i) la acumulación de opiniones sin contratación	A pesar de que se dieron disensos y el facilitador los identificaba y retomaba, y de que se generaron algunos argumentos en torno a estos, se calló en la acumulación para la toma de decisiones.
<u>Participantes</u>	iii) tres miembros,	En general participan los tres miembros, a reserva de un par de ocasiones en las que participan solo dos, caso en el cual el miembro predominante siempre está presente.
<u>Locus</u>	i) ayuda del facilitador	
<u>Mecanismo</u>	vi) acumulan	

Triada	α					δ				
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Tarea	b) hay orientación a la tarea	La orientación a la tarea se dio durante toda la sesión, y participaron los tres niños.
Motivación	b) hay motivación dirigida a la tarea	La motivación estuvo dirigida a la tarea durante toda la sesión y en los tres miembros.
Orientación	a) de grupo, e) predominancia de alguno de los miembros	La orientación fue principalmente de grupo pero se dio predominancia de uno de los miembros. Dicha predominancia se centró básicamente en vigilar el cumplimiento de las reglas básicas.
Tono de la interacción	c) cooperativo	El tono de la interacción cooperativo se dio con mucho apego a las reglas básicas.
Respuesta a la no participación	<i>no aplica</i>	<i>no aplica</i>
Ayuda	a) hay disposición para ayudarse en la tarea y/o resolverse dudas.	Hay disposición para ayudarse pero sobre todo para resolverse dudas respecto a las instrucciones de la tarea y a la ejecución en la computadora, esto ocurrió sin solicitud del facilitador
Memoria	b) alguno de los niños retoma las experiencias, ideas o ejemplos anteriores.	El niño predominante es quien retoma experiencias inmediatas de manera pertinente a la tarea.



CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Facilitador	a) estas intervenciones son esporádicas	Las intervenciones del facilitador fueron esporádicas y pertinentes. La actividad pudo llevarse a cabo en ausencia del facilitador, ya que este no condujo la actividad como tal, solamente apoyo a los niños cuando éstos tuvieron alguna dificultad para regular su actividad o para resolver dudas.
Andamiaje	c) éste se realiza por medio de la interacción lingüística constructiva	El andamiaje esporádico se es de tipo lingüístico constructivo, de tal forma que el facilitador, intervino con preguntas sobre todo de tipo reformulación y ampliación.

**ONNUNYALO GINTA SA ROBIN
LA LA PORPORORON**

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Tipo de habla predominante</u>	c) Habla exploratoria (HE).	El habla exploratoria se encontró entre la incipiente y elaborada, pues a pesar de que se dieron argumentos elaborados mostraron dificultades para concretar éstos en acuerdos.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Uso del HE</u>	ii es sostenido	Los intentos de exploración fueron sostenidos a lo largo de la actividad, a pesar de que en algunos casos tuvieron dificultades para la toma de decisiones.
<u>Participantes</u>	iii tres de los miembros utilizan elementos del HE	En los intentos de exploración participaron los tres miembros, sin embargo, no lo hicieron en la misma medida, ya que hubo cierta predominancia de uno de los miembros

**RIOLA LA LA LA LA LA
LA LA LA LA LA LA LA LA LA**

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Nivel de aplicación</u>	a) conocimiento declarativo, b) conocimiento procedimental	Las reglas básicas se presentaron tanto como conocimiento declarativo como procedimental, excepto en el caso de pedir opiniones y argumentos, ya que éstos eran dados de manera espontánea por los niños, y no era necesario pedirlos.
<u>Regulación</u>	c) autorregulación en el uso de las reglas básicas, es decir, los niños regulan su propia actividad, en este caso el facilitador puede trabajar con los niños como otro par, o bien, intervenir de manera secundaria.	Las reglas básicas y la interacción en general estuvieron principalmente autorreguladas por los mismos niños, salvo una ocasión en la cual el facilitador intervino de manera secundaria para regular el uso de algunas reglas básicas cuando esto fue necesario. En términos generales, cuando uno de los niños no cumplía una de las reglas básicas el niño predominante la recordaba y vigilaba su cumplimiento. Esta situación, lejos de generar problemas entre los niños, contribuyó a su autorregulación.

ACTIVIDAD DE GRUPO

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Aplicación	a) en acciones no verbales b) esta se da en el habla	La toma de turnos se dio tanto en el habla como en la repartición de la ejecución y decisiones en la tarea
	b) los niños no toman turnos al hablar de manera espontánea, pero se logra por medio de una asignación, c) los niños toman turnos al hablar,	En la mayoría de las ocasiones se dio la toma de turnos de manera espontánea, sin embargo, cuando hubo habla simultánea la toma de turnos se logró por una asignación.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Asignación	ii algún niño es quien los asigna.	En los casos en los que se dio habla simultánea, el miembro predominante fue quien asignó los turnos, tanto en el habla como para la ejecución de las decisiones.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Mecanismos	ii la toma de turnos se da de manera espontánea.	

125

ACTIVIDAD DE GRUPO

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Aplicación	b) se dirigen a la tarea	
Cumplimiento	c) los niños expresan y comparten sus opiniones	

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Contexto	a) acotadas a la tarea	
Contingencia	a) hay disenso, b) cuando hay acuerdo para apoyar otra idea ya dicha o para ampliar, c) espontáneamente	Esta regla básica apareció bajo las tres contingencias, predominantemente en la condición de espontaneidad y cuando se presentaban disensos. Para el segundo criterio, las ideas eran expresadas para ampliar o complementar la idea de otro, no para apoyarla o repetirla
	a) declarativa	
	b) el tema en cuestión, c) las opiniones de otros compañeros.	Las opiniones estuvieron dirigidas a las de otros compañeros, no al facilitador, así como fueron pertinentes para la tarea.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Puntos de encuentro	b) las opiniones de los demás culminan en puntos de encuentro en el discurso con los otros, de tal forma que se concatenan las ideas.	Los puntos de encuentro se generan en repetidas ocasiones y estos no se dan de manera aislada, sino que se dan uno tras otro, de tal forma que las intervenciones están concatenadas a lo largo del discurso.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Modalidad	ii con otras opiniones iii con argumentos	Los puntos de encuentro se dan tanto con opiniones como con argumentos.

126

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Cumplimiento	c) los niños argumentan y justifican sus opiniones	Los niños argumentan y justifican sus opiniones e inclusive, en ocasiones, llegan a dar argumentos, respecto a opiniones u opciones propuestas por otros.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Amplitud	a) son situados en la tarea	
Argumentos	b) elaborados	Los argumentos fueron elaborados ya que había un razonamiento explícito en el habla.
Contingencia	b) por solicitud de otro niño, c) de manera espontánea, es decir, desde que el niño da la opinión.	La mayoría de los argumentos y las justificaciones se daban de manera espontánea desde que era dicha la opinión, sin embargo, cuando esto no ocurría, el niño predominante solicitaba que se dieran.
Posicionamiento	b) abstracto	
Participantes	c) los tres niños	

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Cumplimiento	no aplica	Los niños no pidieron opiniones a los demás, inclusive el facilitador no les demandó que así lo hicieran. No fue necesario que los niños se solicitaran opiniones ni justificaciones ya que estas aparecían de manera espontánea.

TOMAR UNA DECISION

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Opciones</u>	a) no son identificadas, retomadas, clasificadas o parafraseadas por ninguno de los niños, pero si por el facilitador	A pesar de que los niños llegaron a la toma de decisiones por medio de la exploración, las opciones no fueron identificadas ni retomadas explícitamente por alguno de los niños, ni tampoco por el facilitador, sin embargo, esto no fue en detrimento de la toma de decisiones
<u>Disenso</u>	a) no son identificados por ninguno de los miembros, pero si por el facilitador	Los disensos no fueron identificados explícitamente por alguno de los niños ni por el facilitador, sin embargo, esto no ocurrió en detrimento de la toma de decisiones.
<u>Modalidad</u>	b) conjuntamente	
<u>Alternativa</u>	b) cambia el tono de la interacción	Al presentarse los disensos y no ser resueltos rápidamente, los niños acudían al facilitador de manera explícita, inclusive aunque este no hubiera hecho una intervención en el momento en el que se presentó el problema. En una ocasión en la cual no fue posible que el facilitador atendiera la demanda de la triada de inmediato, ya que se encontraba trabajando con otra, el tono de la interacción cambió de exploratorio a tener algunos rasgos de disputación, como la toma de decisiones de manera unilateralmente por el niño dominante.

127

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Habla en la decisión</u>	ii la concatenación de opiniones y/o argumentos contrastándolos o complementándolos	El tipo de habla en la decisión fue de tipo exploratorio sostenido, sin embargo, la contrastación de argumentos no fue explícita ni sistemática.
<u>Participantes</u>	iii tres miembros	Los tres miembros participaron, sin embargo, en ausencia del facilitador el miembro dominante tomó el control de la situación y las decisiones se dieron de manera unilateral
<u>Locus</u>	i ayuda del facilitador ii autonomía	La mayoría de las decisiones fueron tomadas con autonomía, sin embargo, esta fue la regla básica en la que hubo mayor participación por parte del facilitador, sobre todo para la concatenación de opiniones y argumentos.
<u>Mecanismo</u>	iii consensan v. esperan a que el facilitador decida	El mecanismo más comúnmente usado fue el de consensar, sin embargo, hubo presencia del quinto criterio en los casos en los que no lograban el consenso de manera casi inmediata.

Triada			α				δ			
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



128

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Tarea	b) hay orientación a la tarea, en cuántos de los miembros.	Hubo orientación a la tarea por parte de dos miembros, el tercero sólo se involucró cuando era su turno de ejecutar las decisiones en la computadora.
Motivación	a) no hay motivación dirigida a la tarea.	La tarea no generó ni participación ni ideas. Los niños no exploraron opciones, sino que se mostraron más respondientes a las preguntas del facilitador.
Orientación	b) individual. c) centrada en el facilitador.	La orientación fue propia de cada miembro, pues no hubo una tendencia en general de equipo, pero, además, se centró en responder las cuestiones planteadas por el facilitador.
Tono de la interacción	c) cooperativo.	Cooperativo, pero individualista. No hubo disensos y cuando el facilitador repartió turnos, no se generaron controversias.
Respuesta a la no participación	a) lo ignoran.	Cuando un miembro no participó, se le ignoró por completo.
Ayuda	b) no se proporcionan ayuda para realizar la tarea ni se resuelven dudas	Toda la ayuda y solución de dudas fueron suscitadas por parte del facilitador.
Memoria	a) el facilitador es quien retoma las experiencias, ideas o ejemplos anteriores	Los niños se mostraron concentrados en la mayor inmediatez.



CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Facilitador	a) continuas, de tal forma que éste lleva el hilo conductor de la tarea.	Esto fue así a tal grado que ausencia del facilitador provocó la pérdida de concentración y participación.
Andamiaje	a) demostración por medio de acciones (modelaje conductual). b) por medio del lenguaje, sirviendo éste	La demostración por medio de modelaje conductual sirvió para el uso de la computadora. El verbal para mostrar y poner en práctica las reglas básicas. En todo momento se utilizó a interacción lingüística constructiva para tomar las decisiones.

	c) como modelo (modelaje verbal), éste se realiza por medio de la interacción lingüística constructiva	
--	--	--

ORIENTACION GENERAL DE LA HABLA EXPLORATORIA

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Tipo de habla predominante</u>	b) Habla disputacional (HD),	La orientación fue siempre Individual.

REGLAS BASICAS DE LA HABLA EXPLORATORIA

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Nivel de aplicación</u>	a) conocimiento declarativo,	Los niños apenas recordaron las reglas básicas acordadas.
<u>Regulación</u>	a) la interacción está completamente regulada por el facilitador, es decir, este es quien asigna turnos, pide opiniones, argumentos, etc.	

REGULACION DE LA HABLA EXPLORATORIA

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Aplicación</u>	a) en acciones no verbales, como en la repartición de la ejecución o decisiones en la tarea,	La toma de turnos se tomó principalmente en la ejecución de las decisiones de la tarea, pues casi no hubo intervenciones verbales. Al no haber mucha participación verbal, las intervenciones se perdieron en largos huecos de silencio.
<u>Cumplimiento</u>	a) los niños no toman turnos al hablar, inclusive habiendo una asignación del facilitador de por medio, b) los niños no toman turnos al hablar de manera espontánea, pero se logra por medio de una asignación,	Por lo general ocurrió que los niños tomaron turnos por asignación del facilitador, sin embargo, durante los momentos en que éste último se ausentó, se llegaron a perder.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Asignación</u>	i el facilitador es quien los asigna.	

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Aplicación</u>	b) se dirigen a la tarea	A pesar de haber habido discusión no se presentó ningún comentario tomando como objeto a otra persona
<u>Cumplimiento</u>	a) los niños no expresan ni comparten sus opiniones, inclusive habiendo una petición por parte del facilitador.	Sólo en contadas ocasiones se expusieron opiniones. Lo que prevaleció fue la ejecución directa de las decisiones.

130

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Puntos de encuentro</u>	a) las opiniones de los demás no generan puntos de encuentro en el discurso con los otros, estas quedan como cabos sueltos	Las opiniones de los miembros no fueron escuchadas por los demás.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	a) los niños no argumentan ni justifican sus opiniones, inclusive habiendo una petición por parte del facilitador.	Las opiniones dadas fueron escasas y las que ocurrieron, no se encontraban justificadas. Las peticiones del facilitador no lograron nunca un apoyo a las aseveraciones.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	a) los niños no piden opiniones a los demás inclusive habiendo una petición por parte del facilitador.	

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Opciones</u>	a) no son identificadas, retomadas, clarificadas o parafraseadas por ninguno de los niños, pero sí por el facilitador	Se puede decir que inclusive no se generaron opciones, sino casi una opinión para cada situación
<u>Disenso</u>	<i>no aplica</i>	No se generó ningún disenso
<u>Modalidad</u>	a) unilateralmente, ya sea impuesta por uno de los miembros o sin que se tome en cuenta la opinión de los demás	La decisiones no fueron impuestas, pero fueron tomadas exclusivamente por la persona que ejecutó
<u>Alternativa</u>	b) disminuye la motivación en la tarea	Cuando no se llegaba esto no se debía a la oposición de opiniones, sino a la falta de ellas. De cualquier modo, la situación desembocó en pérdida de la motivación.

131

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Ejecutante</u>	el mismo niño que toma la decisión unilateralmente	Ejecutar equivalió a tomar la decisión

Triada	α			δ						
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ORIENTACION GENERAL A LA COLABORACION EN LA TAREA

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Tarea	b) hay orientación a la tarea, en cuántos de los miembros	Dos de los niños se mostraron muy orientados a la tarea el tercero no, se incorporó un poco más tarde a la actividad.
Motivación	b) hay motivación dirigida a la tarea, en cuántos de los miembros	Aquí ocurrió lo mismo que en el caso anterior
Orientación	a) de grupo	La orientación fue de grupo, aunque más estrecha entre dos de los miembros.
Tono de la interacción	b) lúdico, c) cooperativo.	El ambiente fue de cooperación, pero al mismo tiempo, lúdico.
Respuesta a la no participación	a) lo ignoran	El niño que llegó después, desde un inicio no participó, pero no hubo intentos por involucrarlo, fue ignorado
Ayuda	a) hay disposición para ayudarse en la tarea y/o resolverse dudas.	Dicha ayuda versó sobre todo en las dificultades técnicas de la tarea, no sobre su solución misma.
Memoria	a) el facilitador es quien retoma las experiencias, ideas o ejemplos anteriores	Los niños trabajan con cierta inmediatez

ROL DEL FACILITADOR

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Facilitador	a) continuas, de tal forma que éste lleva el hilo conductor de la tarea. b) éstas intervenciones son esporádicas	Aunque casi todo el hilo dependió de la intervención del facilitador, su eventual silencio y ausencia, no implicaron siempre la interrupción o la falta de motivación.
Andamiaje	b) por medio del lenguaje, sirviendo éste como modelo (modelaje verbal) c) este se realiza por medio de la interacción lingüística constructiva	Se utilizaron ambos tipos de andamiaje, aunque predominó el primero.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Tipo de habla predominante</u>	a) Habla acumulativa (HA). b) Habla disputacional (HD).	La orientación fue individualista, pero suscitó varios puntos de encuentro, sobre todo cuando el tercer miembro no había llegado. Aún así, cuando uno de los niños tomaba una decisión, el otro la asumía sin condiciones.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Nivel de aplicación</u>	a) conocimiento declarativo. b) conocimiento procedimental	Hubo predominio del conocimiento declarativo, pero apareció algunas veces el procedimental
<u>Regulación</u>	a) la interacción está completamente regulada por el facilitador, es decir, este es quien asigna turnos, pide opiniones, argumentos, etc. b) la regulación del facilitador se complementa con la de los niños.	La interacción la reguló el facilitador, pero en los momentos de su ausencia, los niños también regularon su actividad, aunque con resultados muy distintos.

133

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Aplicación</u>	a) en acciones no verbales, como en la repartición de la ejecución o decisiones en la tarea.	Los turnos se tomaron tanto para hablar como para ejecutar las decisiones en la computadora, pero el segundo caso fue el más frecuente.
<u>Cumplimiento</u>	b) esta se da en el habla b) los niños no toman turnos al hablar de manera espontánea pero se logra por medio de una asignación	

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Asignación</u>	i el facilitador es quien los asigna. ii algún niño es quien los asigna.	Ocurre que el facilitador asignó la mayoría, mas no la totalidad de los turnos. Cuando los niños lo hicieron, siempre fue el mismo.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Aplicación</u>	b) se dirigen a la tarea.	
<u>Cumplimiento</u>	b) los niños expresan y comparten sus opiniones a solicitud del facilitador.	Los niños expresan varias opiniones, pero casi en su totalidad a solicitud del facilitador.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Contexto</u>	a) acotadas a la tarea.	Las opiniones tuvieron un carácter inmediato.
<u>Contingencia</u>	a) hay disenso.	Las opiniones ocurrieron cuando el facilitador las solicitaba, pero también en algunos casos cuando había disenso o espontáneamente, pero a la manera de "hablar el pensamiento", sin que éste se dirigiera a alguien en especial.
<u>Modalidad</u>	a) declarativa.	Las opiniones siempre fueron en términos positivos (aserción).
<u>Dirección</u>	a) responder las preguntas del facilitador, b) el tema en cuestión.	Con predominancia del caso a)

134

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Puntos de encuentro</u>	b) las opiniones de los demás culminan en puntos de encuentro en el discurso con los otros, de tal forma que se concatenan las ideas	Las opiniones no siempre culminaron en puntos de encuentro, pero hubo una importante cantidad de ellos

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Modalidad</u>	I por medio de afirmaciones respecto a que se está escuchando, II con otras opiniones.	Los puntos de encuentro se evidenciaron principalmente a través de afirmaciones, pero eventualmente hubo otras contraopiniones

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	a) los niños no argumentan ni justifican sus opiniones, inclusive habiendo una petición por parte del facilitador.	Los niños opinaron, mas no ofrecieron justificaciones para sustentartas.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	a) los niños no piden opiniones a los demás, inclusive habiendo una petición por parte del facilitador. b) los niños piden opiniones a los demás a solicitud del facilitador. c) los niños piden opiniones a los demás	Aquí es importante distinguir las situaciones y los momentos. Al inicio de la sesión, cuando sólo había dos niños presentes, las recomendaciones del facilitador para pedir opiniones tuvieron efecto. En cambio, en presencia de los tres, no hubo solicitud de opiniones. También ocurrió que al final de la sesión, con los tres miembros presentes, pero con la participación de sólo dos, en fase de reconocimiento de logros y fallos en el cumplimiento de las reglas base, hubo solicitud de opiniones sin recomendación de nadie, pero es preciso decir que ello ocurrió acotado a ese preciso momento. Si se cumplen tres categorías excluyentes, es porque ellas se aplican a tres momentos distintos claramente identificables.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Solicitud</u>	b) para contrastar puntos de vista, antes de ejecutar.	En el caso particular que se acaba de mencionar, y sólo ahí, la solicitud de opinión ocurrió para ampliar y contrastar puntos de vista.
<u>Modalidad</u>	b) de construcción	En esta categoría ocurre lo mismo que en la anterior.

135

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Opciones</u>	a) no son identificadas, retomadas, clarificadas o parafraseadas por ninguno de los niños, pero sí por el facilitador.	
<u>Disenso</u>	a) no son identificados por ninguno de los miembros, pero sí por el facilitador.	Se puede agregar que como tal, no presentó casi ningún disenso.
<u>Modalidad</u>	a) unilateralmente, ya sea impuesta por uno de los miembros o sin que se tome en cuenta la opinión de los demás.	Aunque uno de los niños fue el que ejecutó la mayoría de las decisiones, no todas fueron tomadas por él, a veces éste mismo cedía ante las opiniones de otro.
<u>Alternativa</u>	c) disminuye la motivación en la tarea	La falta de acuerdos no tuvo como causa la oposición de opiniones, sino a la falta de ellas.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Ejecutante</u>	ii otro niño que tiene únicamente tiene el rol de ejecutar las decisiones que otros toman.	Como se aclaró más arriba, hubo cierta correlación positiva entre ejecutar las decisiones y tomarlas, pero esta no fue tan alta.

Triada				α						δ
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

125

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Tarea	b) hay orientación a la tarea	La orientación a la tarea se dio en los tres miembros de igual forma durante toda la sesión
Motivación	b) hay motivación dirigida a la tarea	Hubo motivación e interés en la tarea por parte de los tres miembros durante toda la sesión
Orientación	a) de grupo	La orientación fue de grupo sin predominancia de ninguno de los miembros, todos participaron equitativamente, tanto en la ejecución como en la toma de decisiones.
Tono de la interacción	c) cooperativo	El tono de la interacción fue cooperativo, el cual se sostuvo a lo largo de la actividad, aun en ausencia del facilitador. Los logros fueron reconocidos como equipo.
Respuesta a la no participación	<i>no aplica</i>	<i>no aplica</i>
Ayuda	a) hay disposición para ayudarse en la tarea y/o resolverse dudas	A pesar de que se dio la repartición de la ejecución de la tarea por turnos, cuando algún niño solicitaba ayuda la recibía de otro.
Memoria	<i>no aplica</i>	No se presentó, ni por parte del facilitador ni de los niños, sin embargo, ello no supuso un obstáculo para la funcionalidad.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Facilitador	b) éstas intervenciones son esporádicas	
Andamiaje	c) éste se realiza por medio de la interacción lingüística constructiva	Para la interacción lingüística constructiva el facilitador utilizó reformulación y ampliación. Sus intervenciones fueron más de corte simétrico que asimétrico y/o directivo, trabajando con los niños como si fuera otro par.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Tipo de habla predominante</u>	c) Habla exploratoria (HE)	El habla exploratoria fue elaborada

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Uso del HE</u>	ii. es sostenido	
<u>Participantes</u>	iii. tres de los miembros utilizan elementos del HE	Los tres niños se encuentran involucrados en la exploración.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Nivel de aplicación</u>	b) conocimiento procedimental	Las seis reglas básicas fueron aplicadas como conocimiento procedimental, durante la sesión. La regla de pedir opiniones y justificaciones no se aplicó dado que estas aparecían de manera espontánea.
<u>Regulación</u>	c) hay autorregulación en el uso de las reglas básicas	Se dio autorregulación en el uso de las reglas básicas, y en general autorregulación en la actividad, el facilitador trabajó con los niños al nivel de otro par y sus intervenciones fueron secundarias.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Aplicación</u>	a) en acciones no verbales b) esta se da en el habla	La toma de turnos se dio tanto en el habla como en la ejecución de las decisiones. Para el caso de la ejecución de las decisiones, siguieron un esquema de turnos previamente acordado por ellos en el cual todos participaban de manera equitativa.
<u>Cumplimiento</u>	c) los niños toman turnos al hablar	Los turnos para ejecutar no desencadenaron la toma de turnos para tomar decisiones.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Mecanismos</u>	ii. la toma de turnos se da de manera espontánea.	Tanto la toma de turnos en el habla como el esquema de ejecución de las decisiones acordado por los niños, se dio de manera espontánea.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Aplicación</u>	b) se dirigen a la tarea	
<u>Cumplimiento</u>	c) los niños expresan y comparten sus opiniones	

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Contexto</u>	a) acotadas a la tarea	Las opiniones estuvieron referidas al contexto inmediato, sin embargo, esto fue funcional para la tarea.
<u>Contingencia</u>	a) hay disenso. c) espontáneamente	Las opiniones se dieron de manera espontánea y también de manera importante cuando se presentaban disensos.
<u>Modalidad</u>	a) declarativa	
<u>Dirección</u>	b) el tema en cuestión. c) las opiniones de otros compañeros.	Las opiniones y opciones a la solución de la tarea fueron expresadas por los niños principalmente ante las opiniones de otros compañeros, pero también de manera primordial al tema en cuestión.

138

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Puntos de encuentro</u>	b) las opiniones de los demás culminan en puntos de encuentro en el discurso con los otros, de tal forma que se concatenan las ideas	Los puntos de encuentro se dieron cada vez que había una opinión sobre la mesa, no quedaron opiniones como cabos sueltos. Estos puntos de encuentro se daban de manera repetida a lo largo de las intervenciones, no quedaban como intentos esporádicos.

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Modalidad</u>	ii con otras opiniones. iii con argumentos	Los puntos de encuentro se dieron tanto con opiniones como con argumentos, de igual forma los desencadenantes de los puntos de encuentro fueron tanto opiniones como argumentos.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	c) los niños argumentan y justifican sus opiniones	Los argumentos y justificaciones se dieron durante toda la interacción, esta tendencia se sostuvo durante toda la sesión. A pesar de esto, las discusiones no fueron profundas pero si frecuentes, esto se debe a la gran cantidad de decisiones que les requería la tarea y que estas eran decisiones parciales para la solución de la tarea No solo se dieron argumentos y justificaciones para apoyar sus propias opiniones, también se dieron argumentos respecto a opiniones que otros habían dado.

139	SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
	<u>Amplitud</u>	a) son situados en la tarea	
	<u>Argumentos</u>	a) incipientes, es decir, utilizando predominantemente deicticos.	A pesar de que las discusiones no fueron a profundidad pero si fueron frecuentes, la mayoría de los argumentos que las formaban fueron de carácter elaborado ya que mostraban el razonamiento explícito en el habla Otros argumentos fueron incipientes, sin embargo, ambos tipos de argumentos resultaron funcionales
		b) elaborados, es decir hay un razonamiento explícito en el habla. (aseción con apoyo)	
	<u>Contingencia</u>	c) de manera espontánea, es decir, desde que el niño da la opinión	Los argumentos y justificaciones se dieron por lo general desde que el niño decía su opinión respecto al problema, o bien cuando se presentaban disensos.
	<u>Posicionamiento</u>	b) abstracto	
	<u>Participantes</u>	c) los tres niños por igual	Fueron participes en las discusiones como en la elaboración de los argumentos.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	no aplica	No se dio, ya que los niños daban opiniones, argumentos y justificaciones de manera espontánea.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Opciones</u>	a) no son identificadas, retomadas, clarificadas o parafraseadas por ninguno de los niños, pero si por el facilitador	Las opciones no fueron retomadas, clarificadas o parafraseadas por ninguno de los niños, lo fueron por el facilitador en una de sus intervenciones. Sin embargo, no haberlo hecho por parte de los niños no supuso un obstáculo para la toma de las decisiones.
<u>Disenso</u>	a) no son identificados por ninguno de los miembros, pero si por el facilitador	Los disensos se generaron de manera continua, sin embargo, estos no fueron identificados explícitamente por el facilitador. No haberlo hecho, tanto por parte de los niños como del facilitador, no supuso un obstáculo para la toma de decisiones.
<u>Modalidad</u>	b) conjuntamente	La gran mayoría de las decisiones se tomaron de manera conjunta, aquellas en las que ocurrió de manera unilateral fueron ejecuciones inmediatas sin consecuencias importantes para la solución del problema. Este tipo de decisiones no provocó problemas en la trada. Las decisiones que se tomaron de manera conjunta no se vieron obstaculizadas por el mecanismo de turnos que los niños establecieron al inicio de la sesión para la ejecución de las decisiones. Cuando uno de los niños le tocaba el turno de ejecutar, los otros dos niños opinaban y argumentaban, y eran tomados en cuenta por el primero.
<u>Alternativa</u>	<i>no aplica</i>	<i>no aplica</i>

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Habla en la decisión</u>	ii la concatenación de opiniones y/o argumentos contrastándolos o complementándolos	El habla en la construcción de las decisión fue predominantemente exploratoria ya que se daba una contrastación de opiniones por medio de argumentos.
<u>Participantes</u>	iii tres miembros	
<u>Locus</u>	ii autonomía	Las decisiones fueron tomadas con autonomía, en algunos casos cuando había dudas respecto a la resolución de la tarea estas eran consultadas al facilitador, sin embargo, la intervención de este en la toma de la decisión no fue relevante.
<u>Mecanismo</u>	iii consensan	Se dio persuasión por medio de argumentos que culminó en el consenso.

Tríada	α			δ						
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Tarea	b) hay orientación a la tarea	Los tres miembros estuvieron orientados a la tarea durante toda la sesión.
Motivación	b) hay motivación dirigida a la tarea	También los tres miembros mostraron motivación a todo lo largo de la sesión
Orientación	a) de grupo	
Tono de la interacción	b) lúdico c) cooperativo	El tono fue esencialmente cooperativo pero con matices lúdicos
Respuesta a la no participación	a) lo ignoran	Se presentaron muy pocos casos de no participación, pero cuando ocurrieron, ignorar fue la respuesta.
Ayuda	a) hay disposición para ayudarse en la tarea y/o resolverse dudas.	Esto ocurrió tanto al nivel técnico, por ejemplo errores de lectura, como sobre la tarea misma, se hicieron varias preguntas sobre el estatus de la actividad.
Memoria	a) el facilitador es quien retoma las experiencias, ideas o ejemplos anteriores	

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
Facilitador	b) éstas intervenciones son esporádicas	Se puede decir que la interacción ocurrió casi sin intervención del facilitador.
Andamiaje	a) demostración por medio de acciones (modelaje conductual). c) éste se realiza por medio de la interacción lingüística constructiva	El primer tipo de andamiaje estuvo encaminado a la solución de problemas técnicos, mientras que el tercero al contenido mismo de la tarea.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Tipo de habla predominante</u>	c) Habla exploratoria (HE)	Lo más distintivo de esta habla fue la consideración de los otros y sus ideas, más que la consideración de muchas alternativas

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Uso del HE</u>	ii) es sostenido	Durante toda la sesión hubo uso del habla exploratoria
<u>Participantes</u>	iii) tres de los miembros utilizan elementos del HE	Los tres miembros utilizaron el habla exploratoria, aunque a distintos niveles.

142

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Nivel de aplicación</u>	b) conocimiento procedimental	Aunque esto fue así, cuando no se cumplían las reglas del habla exploratoria, éstas no fueron repetidas al nivel de conocimiento declarativo
<u>Regulación</u>	c) hay autorregulación en el uso de las reglas básicas es decir los niños regulan su propia actividad, en este caso el facilitador puede trabajar con los niños como otro par o bien intervenir de manera secundaria	El facilitador estuvo ausente la mayor parte de la sesión y los niños mostraron autorregulación

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Aplicación</u>	a) en acciones no verbales como en la repartición de la ejecución o decisiones en la tarea esta se da en el habla	El reparto de turnos ocurrió principalmente en la ejecución de la tarea. En cuanto a los turnos de habla, no siempre se respetaron, en particular por la gran cantidad de opiniones emitidas
<u>Cumplimiento</u>	b) los niños no toman turnos al hablar de manera espontánea pero se logra por medio de una asignación. c) los niños toman turnos al hablar.	Acorde a lo descrito en el apartado anterior, se puede decir que cuando los niños rompían la secuencia de turnos uno de ellos los reasignaba, para lo cual ya no había argumentación

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Asignación</u>	ii algún niño es quien los asigna	Cuando el reparto de turnos ocurrió del lado de un niño, este no consensó ni preguntó a sus compañeros opinión

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Mecanismos</u>	ii la toma de turnos se da de manera espontánea	Los turnos naturales ocurrieron alrededor de la ejecución de la tarea mas que al momento de expresar opiniones

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
143 <u>Aplicación</u>	a) toma como tema a otro de los miembros (características personales, etc.)	La mayoría de las opiniones se dirigieron a la tarea, pero especialmente en momentos de desacuerdo, se produjeron otros de índole personal
	b) se dirigen a la tarea	
	c) los niños expresan y comparten sus opiniones	
<u>Cumplimiento</u>		

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Contexto</u>	a) acotadas a la tarea	El contexto siempre fue inmediato
<u>Contingencia</u>	a) hay disenso	Las opiniones se suscitaron en su gran mayoría de modo espontáneo, en menor grado para apoyar o ampliar apenas para expresar disenso
	b) cuando hay acuerdo para apoyar otra idea ya dicha o para ampliar,	
	c) espontáneamente	
<u>Modalidad</u>	a) declarativa b) interrogativa	Una proporción importante de las intervenciones fueron emitidas en tono interrogativo que era precisamente una pregunta, sino una aserción matizada que invita a un punto de encuentro
<u>Dirección</u>	b) el tema en cuestión	Incluso, cuando se presentaron disensos, las ideas no eran ligadas a quien decía

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Puntos de encuentro</u>	b) las opiniones de los demás culminan en puntos de encuentro en el discurso con los otros, de tal forma que se concatenan las ideas	

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Modalidad</u>	I por medio de afirmaciones respecto a que se está escuchando. II con otras opiniones III con argumentos	Los tres puntos de encuentro ocurrieron, aunque con la modalidad de argumento en menor proporción

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	c) los niños argumentan y justifican sus opiniones.	Si bien los argumentos no fueron tan frecuentes, estos ocurrieron por "motu" propio.

144

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Amplitud</u>	a) son situados en la tarea	
<u>Argumentos</u>	b) elaborados, es decir hay un razonamiento explícito en el habla, (asercion con apoyo)	En particular la tarea impedía que el uso de deicticos fuera util, por lo que es difícil tomar una decisión
<u>Contingencia</u>	b) por solicitud de otro niño c) de manera espontanea, es decir, desde que el niño da la opinión	La mayoría de los argumentos se dieron de manera espontanea, pero existieron dos o tres retos con la forma del "¿por qué?"
<u>Posicionamiento</u>	a) personal b) abstracto	Se presentaron tantos posicionamientos personales como abstractos
<u>Participantes</u>	b) dos de los niños.	

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Cumplimiento</u>	c) los niños piden opiniones a los demás	Como se explicito en categorias anteriores, algunas aserciones fueron hechas en forma de pregunta como invitacion, aunque no presentó ninguna solicitud formal de opinión, sin embargo pueden ser contadas como tales

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Solicitud</u>	a) cuando el que ejecuta no sabe la respuesta o no sabe que hacer (el que tiene el "mouse" o el lápiz). b) para contrastar puntos de vista, antes de ejecutar	Las demandas de opinión ocurrieron tanto en momentos de duda, independientemente de quien ejecutase, como para saber la recepción de algún punto de vista.
<u>Modalidad</u>	a) está en tono de reto b) de construcción	Se presentaron tanto retos como intervenciones dirigidas a la construcción.

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Opciones</u>	b) son identificadas, retomadas, clarificadas o parafraseadas explícitamente por alguno de los niños	Los niños retomaron en varias ocasiones la situación de la tarea, las metas y los logros, con el fin de orientar la acción
<u>Disenso</u>	a) no son identificados por ninguno de los miembros, pero sí por el facilitador.	Cuando ocurrieron los disensos, no se trató de identificar la raíz
<u>Modalidad</u>	b) conjuntamente	
<u>Alternativa</u>	b) cambia el tono de la interacción	En casos de disenso, la interacción se volvió un poco más agresiva, pero siempre con la expresión de opiniones

145

SUBCATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES
<u>Habla en la decisión</u>	i) la acumulación de opiniones sin contrastación ii) la concatenación de opiniones y/o argumentos contrastándolos o complementándolos	La gran mayoría de las opiniones en la decisión sólo se acumularon sin contrastar. Los puntos de encuentro se centraron en la ampliación o recapitulación que en la abierta consideración de diferentes perspectivas
<u>Participantes</u>	iii) tres miembros.	Al momento de la decisión, los tres niños participaron por igual.
<u>Locus</u>	ii) autonomía	Debido a la ausencia del facilitador, todas las decisiones ocurrieron de forma autónoma, pero fueron en su mayoría exitosas
<u>Mecanismo</u>	iii) consensan	EL consenso fue el mecanismo principal

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo está organizado en tres grandes secciones. En la primera sección, se hace una discusión de resultados, en la segunda se señalan las conclusiones del estudio y en la tercera se hacen algunas sugerencias tanto en el ámbito aplicado como para investigaciones posteriores, así como una visión crítica de la presente investigación.

En la primera sección, *discusión de resultados*, se discuten y analizan los resultados obtenidos de cada una de las triadas, a lo largo del periodo de intervención, iniciando con la triada α y siguiendo con la triada δ . La discusión de cada una de las triadas fue guiada de acuerdo al Sistema de Ejes, Categorías y Contenidos para el análisis de la microgénesis del Habla Exploratoria, dicha discusión se encuentra bajo el rubro de *Análisis axial de la triada*. Esta discusión se centra en dar cuenta de la microgénesis de la apropiación participativa del Habla Exploratoria que siguió la triada durante las sesiones en cada uno de los ejes del sistema. Al finalizar este apartado, en el de *Análisis trans-axial de la triada* se exploran las relaciones entre los ejes analíticos para dar un panorama más general respecto al proceso que siguió cada triada.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA TRIADA α

ANÁLISIS AXIAL DE LA TRIADA α

Orientación general a la colaboración entre pares

Dos factores que fueron fundamentales para que se diera la orientación general a la colaboración en la triada α fueron tanto la orientación a la tarea como la motivación. La orientación a la tarea, se presentó desde la primera sesión y se mantuvo hasta la última. Una característica importante fue que esta orientación se mantenía durante toda la sesión, lo cual permitía que hubiera atención y las actividades se llevaran a cabo con la participación de los tres miembros.

Así mismo, la motivación fue un factor importante a lo largo de toda la intervención, esta se presentaba en los tres miembros y se mantenía a lo largo de las sesiones. Una característica importante de la motivación fue que en general durante todas las sesiones los niños se involucraron de manera activa con las actividades que se les planteaban, en las cuales participaban todos los miembros, en menor o mayor medida, como exploraremos más adelante, por ello en los resultados se marca que la categoría de respuesta a la no participación no aplica, ya que no se dio el caso de que uno de los miembros no quisiera participar aun habiendo solicitud del facilitador o de alguno de los otros niños.

Desde la primera sesión hubo una orientación de grupo por parte de la triada α . En las sesiones 3 y 5 esta fue principalmente sostenida por el facilitador, sobre todo en la sesión 5 ante la aparición de disputas que generaban rasgos de una orientación individual. Sin embargo, el rol del facilitador era principalmente el de sostener la orientación de grupo, más que centrar la orientación en él.

La orientación de grupo estuvo matizada sobre todo en las sesiones 1, 5 y 9 por la predominancia de uno de los miembros. Es importante resaltar que si bien, este criterio se mantuvo a lo largo de las sesiones, la forma de predominancia cambió cualitativamente sobre todo hacia el final de la intervención. En la primera sesión la predominancia consistió en responder y dar casi todas las explicaciones a las preguntas del facilitador, las participaciones del miembro predominante fueron contundentes y frecuentes, lo cual no supuso un impedimento para la participación de los otros dos niños, los cuales participaban en menor medida, pero desde el inicio no dejaron de hacerlo. En la quinta sesión, al igual que en la primera, la predominancia consistió en responder la mayoría de las preguntas del facilitador, pero en esta fue también quien ejecutó la mayoría de las decisiones. Para la novena sesión, la predominancia tuvo una dirección diferente a las anteriores, en esta ocasión estuvo dirigida a vigilar el cumplimiento de las reglas básicas, contribuyendo a la auto-regulación de la triada. En esta sesión, la participación de los niños, tanto para las respuestas a los cuestionamientos del facilitador así como para la toma y ejecución de las decisiones fue más equilibrado entre los tres miembros.

El tono de la interacción fue, desde el inicio, cooperativo, sin embargo, las formas de cooperar y colaborar fueron cambiando cualitativamente a lo largo de las sesiones y estas se fueron mezclando con otros tipos de tono de la interacción. En las sesiones 1 y 3, la cooperación tuvo matices sobre todo lúdicos, lo cual lejos de mermar su orientación a la tarea, contribuyó con la motivación hacia esta. Su disposición a "trabajar jugando" permitió que fácilmente se compenetraran con las actividades planteadas desde el contexto de la metáfora mágica. Es importante mencionar que el rol del facilitador en este rubro fue de gran importancia, ya que sus intervenciones estuvieron encaminadas a enfatizar la interacción cooperativa, más que la lúdica,

ya que de haberle dado más énfasis a la parte lúdica, esta podría haberse tomado contraproducente para la realización misma de las actividades

Al parecer la cooperación entre pares, requiere por un lado, de que el tono lúdico no rebase al cooperativo ya que entonces la triada dejaría de estar centrada en la tarea y por lo tanto en la orientación a la solución de problemas y al habla exploratoria misma; y por otro lado, la cooperación entre pares requiere de una orientación lúdica moderada, ya que esta permite mantener tanto la motivación como la orientación a la tarea. Pareciera que tanto el componente lúdico funciona como una especie de *rapport* para que puedan llevarse a cabo una orientación a la cooperación

En la sesión 5 el tono de la interacción fue al mismo tiempo cooperativo y competitivo, esto no quiere decir que se haya dado una mezcla entre los dos tonos de interacción, como lo fue en el caso de cooperativo-lúdico, sino más bien, cuando se daba la cooperación esta no era sostenida y era dependiente del facilitador, ya que en los momentos en los que este se ausentaba parecían rasgos de competencia, lo cual hace suponer que para la sesión 5 el papel del facilitador en el sostenimiento del tono cooperativo era aún predominante. En la sesión 9 se dio un franco tono cooperativo en la triada, las reglas básicas se aplicaban como conocimiento procedimental a pesar de que el cumplimiento de estas era vigilado por el miembro predominante de manera explícita o como conocimiento declarativo.

En relación con el criterio de ayuda, se mostró la disposición para ayudarse y resolverse dudas entre sí a lo largo de las sesiones, a excepción de la sesión 5 en la que se marca que no se proporcionaron ayuda para resolver la tarea ni se resolvieron dudas entre sí. Sin embargo, es importante resaltar que el caso en el que se dio, a pesar de que no se brindara ayuda, otro de los miembros cubrió la situación pero sin dar explicación alguna. Esta forma no se contrapone con una orientación general a la colaboración ya que al momento de que uno de los miembros presentó dificultades otros "cooperaron" para resolver el problema.

Es interesante hacer notar que los criterios analizados hasta el momento (motivación y orientación a la tarea, orientación de grupo, tono de la interacción cooperativo y disposición a ayudarse) se encontraban presentes en la triada desde la primera sesión, sin embargo estos fueron sufriendo cambios cualitativos a lo largo de la intervención.

Si bien, el cumplimiento de estos criterios desde el inicio puede hablarnos de una orientación hacia el habla exploratoria, es importante recordar que estos criterios los cumple igualmente una orientación de tipo acumulativa, ya que estas son algunas de las características que comparten ambos tipos de habla. Este es el caso de la triada α , la cual entró a la intervención con características acumulativas, especialmente las referidas a estos criterios. Sin embargo, es importante enfatizar que a pesar de esto fue necesario, por parte del facilitador, un proceso de andamiaje para modificar estas formas y hacerlas más efectivas para que pudiera darse el Habla Exploratoria. En este sentido, el Habla Exploratoria no es solo una orientación a la colaboración, como sí lo es el habla acumulativa, sino que es también una disposición a discutir de manera constructiva diferentes puntos de vista ante un problema común, característica que es independiente a la disposición a cooperar. En suma, el facilitador debe ser sensible a detectar que esta orientación a la colaboración es parte de los criterios para la construcción del habla exploratoria y en esa medida debe aprovechar estas características iniciales para llevar a la triada hacia la exploración.

En cuanto a la categoría de memoria, se mostraron algunas fluctuaciones a lo largo de la intervención. En la sesión 1, el facilitador era quien retomaba las experiencias, ideas o ejemplos anteriores. En la sesión 3, no fueron retomadas ideas o ejemplos anteriores ya que la actividad era totalmente situada. En la sesión 5 las ideas y experiencias fueron retomadas tanto por el facilitador como por uno de los niños, sin embargo, este fue un intento efímero por retomar las ideas de otros que no se mantuvo a lo largo de toda la sesión. En la sesión 9, las experiencias fueron principalmente retomadas por el niño predominante, lo cual muestra una forma de regulación de la actividad en general por parte de los miembros de la triada.

Rol del facilitador

La presencia del facilitador en las intervenciones de tipo sociocultural es constante, sin embargo, las formas en las cuales este participa cambian a medida de que la triada va logrando autorregular su actividad. Inclusive el andamiaje del facilitador esta encaminado hacia promover la autorregulación de los niños, más allá de las metas del programa de intervención particular en el que se encuentre. El facilitador es un agente sumamente importante en todo este proceso, ya que interviene desde el diseño del ambiente y actividades propicias para el trabajo colaborativo, hasta en el trabajo cotidiano cara a cara con las triadas.

En este sentido, no podrían ser abordadas las interacciones entre los niños sin analizar cuál fue el rol del facilitador en su interacción dado que este estuvo trabajando directamente con la triada. Por ello analizar el rol del facilitador en tanto interacción asimétrica, enriquece el entendimiento de las relaciones simétricas entre los niños. En el contexto de la presente investigación, el análisis de la interacción asimétrica no puede dejarse de lado a pesar de que el foco de análisis nos remita directamente a las relaciones simétricas, ya que ambas concurren en la situación de intervención en la que participaron las triadas. Por ello, en esta sección tomaremos el análisis del rol del facilitador como complementario al concerniente a las relaciones simétricas con miras a enriquecer el entendimiento de estas segundas. Por estas razones este análisis no pretende abordar la asimetría a profundidad ni mucho menos ser exhaustivo en lo que respecta a este eje.

El facilitador se encontró presente durante toda la intervención, en algunas ocasiones este trabajaba, además de con la triada experimental, con alguna otra triada que no era de las experimentales, lo cual permitió registrar, de manera breve, la interacción de la triada en ausencia del facilitador. El facilitador de cada una de las triadas fue el mismo durante todas las sesiones, con el objetivo de poderle dar seguimiento al proceso de cada triada así como de construir junto con ellos una historia a lo largo de la intervención, situarse en su zona de desarrollo potencial y de esta forma poderles brindar una mejor calidad de andamiaje pertinente y oportuno.

En términos generales el rol del facilitador fue cambiando a lo largo de las sesiones. El facilitador paso de tener un rol protagónico y directivo a tener un papel secundario en cuanto a la actividad de los niños, pero sin dejar de tener injerencia por completo en su actividad.

Durante las sesiones 1, 3 y 5 la generalidad fue que las intervenciones del facilitador fueron continuas de tal forma que este llevaba el hilo conductor de la tarea. Sin embargo, se presentaron algunos matices a lo largo de las sesiones dentro de este criterio. Por ejemplo, en la sesión 1, a pesar de que el facilitador fue quien condujo la sesión y de hecho quien dio coherencia e hilación a toda la actividad, la triada continuo con la ejecución de la tarea comenzada en presencia del facilitador, aun cuando este se ausentaba. El hecho de que los niños continuaran con la actividad no es muestra necesariamente de una autorregulación, ya que los niños no conducían su actividad hacia una meta en común por iniciativa propia, esta era propuesta por el facilitador, mas bien se podría decir que la motivación y la orientación a la tarea eran suficientes para darle continuidad a las actividades.

En la sesión 5, el facilitador jugo un papel muy importante ya que los intentos de exploración incipiente por parte de la triada, fueron sostenidos en su mayoría por este. Esto sucedió entrelazando las opiniones y argumentos de los niños así como auxiliando en la construcción de las decisiones. En muchas ocasiones los niños eran capaces de dar sus opiniones y algunos argumentos, sin embargo el facilitador era quien al entrelazarlos iba tejiendo un discurso común de la triada, sobre todo procurando los puntos de encuentro que no se daban de manera espontánea.

En la sesión 9 la forma en la cual se inserto el facilitador dentro de la interacción de la triada fue muy diferente a las sesiones 1, 3 y 5. Las intervenciones del facilitador fueron esporádicas y se

encontraron acotadas a la actividad que los niños de manera autoregulada llevaban. La actividad no estuvo regulada por el facilitador, de hecho la tarda fue capaz de llevar a cabo las actividades aún en ausencia del facilitador. En cuanto al contenido de dichas intervenciones del facilitador, estas se dirigieron en su mayoría a resolver dudas o pequeños problemas causados por disensos.

Respecto al andamiaje brindado por el facilitador, se observó que en las sesiones 1, 3 y 5 la riqueza de este abarcó desde el modelaje conductual, el modelaje verbal, hasta interacciones lingüísticas constructivas. La riqueza del uso de varias estrategias de andamiaje, las cuales a su interior cuentan con estrategias específicas (como el diálogo socrático, reformulación, ampliación, pregunta respuesta en espiral, entre otras) es reflejo, por un lado, de la variedad de actividades en las que los niños se involucraban y de los requerimientos del programa de intervención como tal, y por otro lado, del descubrimiento y uso de las reglas básicas del Habla Exploratoria. Así mismo, dicha riqueza fue cambiando funcionalmente a lo largo de estas tres primeras sesiones.

El modelaje conductual fue una estrategia que se mostró durante las sesiones 1, 3 y 5. En los tres casos esta fue utilizada para facilitar el uso de la computadora como herramienta. Es importante señalar que este modelaje fue necesario ya que para la mayoría de los niños con los que se trabajó, era la primera ocasión en la cual utilizaban una computadora. De hecho el acceso a herramientas tecnológicas de este tipo por parte de la población en la que se aplicó el programa en otros contextos diferentes al escolar, es por lo general restringido.

Respecto a la predominancia de alguno de los tipos de andamiaje, en la sesión 1 no se encontró predominancia en ninguno de los tres tipos, el modelaje conductual fue utilizado para facilitar el uso de la computadora, mientras que el modelaje verbal y la interacción lingüística constructiva se emplearon para introducción e inducción al descubrimiento de las reglas básicas. En las sesiones 3 y 5, a diferencia de la primera, el énfasis se encontró en el andamiaje verbal, ya fuera este como modelaje verbal o como interacción lingüística constructiva. A pesar de esto, en ambas sesiones la utilización de estos tipos de andamiaje fue diferenciada. Por un lado se encontraron similitudes en cuanto al modelaje verbal ya que en ambos casos este se centró en la demanda de opiniones argumentaciones y justificaciones, es decir en facilitar el uso de las reglas básicas. Por otro lado se encontraron diferencias en el uso de la interacción lingüística constructiva, ya que en la sesión 3 se utilizó principalmente en reformulaciones y ampliaciones y en la sesión 5 se utilizó para apoyar la construcción de argumentos y decisiones.

En la sesión 9, el tipo de andamiaje fue interacción lingüística constructiva. Como vimos en el rol del facilitador para esta sesión, las intervenciones de este fueron esporádicas, sin embargo cuando estas se daban el tipo de andamiaje era interacción lingüística constructiva. Las preguntas que este utilizó fueron en su mayoría de formulación y de ampliación.

En términos generales como puede apreciarse en el análisis anterior, el rol que juega el facilitador en este tipo de intervenciones no puede dejarse al margen de un análisis que se propone inicialmente como simétrico, dados los objetivos del presente trabajo. El rol del facilitador es la pieza que engrana los procesos socioconstructivos, y es a la vez la explicación de muchos de los cambios que se dan en la apropiación de un estilo exploratorio en las triadas. Las posibilidades, que en este sentido nos brinda ampliar el análisis entre pares con el rol del facilitador, serán ampliadas en el análisis tras-axial.

Orientación general hacia el Habla Exploratoria (HE)

En cuanto a la orientación general de la triada a respecto al tipo de habla, se encontraron variaciones ya que en las sesiones 1 y 3 el tipo de habla predominante fue el habla

acumulativa. En la sesión 5, se presentaron tanto el habla acumulativa como el habla exploratoria incipiente, y finalmente en la sesión 9 se presentó como predominante el habla exploratoria

A pesar de que en las sesiones 1 y 3 el habla predominante fue la acumulativa, esta no se presentó de la misma forma en ambas sesiones. En la sesión 1 la dinámica de acumulación estuvo basada en que uno de los miembros era quien tomaba las decisiones de manera unilateral y los otros dos consentían, dentro de esta dinámica no se generaba una diversidad de opiniones que provocara disensos. Por el contrario, en la sesión 3 dentro de la dinámica de la trada se generaba riqueza de opiniones encontradas, las cuales en un inicio sugerían intentos de exploración, sin embargo, estos intentos no se sostenían y caían en acumulación, es decir, en consentir la opinión del miembro dominante.

En la sesión 5, en la cual se presentaron tanto el habla acumulativa como la exploratoria, es importante aclarar que la tendencia estuvo marcada hacia los intentos de exploración, los cuales en algunos casos se lograba que fueran sostenidos con ayuda del facilitador, y en otros casos, la mayoría, culminaban en acumulación. Otra de las características relacionadas con los intentos de exploración, es que el miembro dominante acompañaba algunas de sus opiniones con argumentos, sin embargo, a pesar de que estos eran en algunos casos elaborados, no puede considerarse como exploración elaborada ya que los intentos de exploración, no solo no eran sostenidos sino que además no participaban en ellos todos los miembros de la trada.

En la sesión 9 el tipo de habla predominante fue el habla exploratoria, la cual se caracterizó por ser una orientación sostenida a lo largo de la actividad y por la participación de los tres miembros en dichos intentos, sin embargo, todavía en esta sesión se mostró predominancia de uno de los miembros sobre todo en la toma de decisiones y argumentación.

Es importante señalar que este eje refiere a una consideración general respecto al uso en los estilos de interacción y por lo tanto en el tipo de habla. El uso del habla exploratoria no se agota en sí mismo y por ello el análisis de este axial debe ser entendido y complementado especialmente en conjunto con el cuarto eje, *Reglas básicas del Habla Exploratoria* para un mejor entendimiento.

Reglas básicas del Habla Exploratoria

El análisis que se presenta a continuación debe ser comprendido en conjunto con el de cada una de las reglas básicas, ya que tanto el nivel de aplicación como la regulación se refieren a aquellas reglas básicas que se presentaron durante la sesión. El nivel de aplicación de las reglas básicas del Habla Exploratoria se analizó únicamente en las sesiones 3, 5 y 9, ya que en la sesión 1 estas estaban siendo apenas descubiertas por los niños.

En la sesión 3 el nivel de aplicación de las reglas básicas fue como conocimiento declarativo ya que los niños podían verbalizar y referirse a las reglas. Sin embargo su conducta no estaba regulada de acuerdo a ellas.

En las sesiones 5 y 9, se presentaron las reglas básicas tanto como al nivel de conocimiento declarativo como al nivel de conocimiento procedimental o instrumental. Es importante aclarar que la presencia de uno de los niveles, en este caso no es excluyente de que se presente el otro. Sin embargo, para los fines de la intervención del presente estudio el objetivo es que la trada se apropie del habla exploratoria al nivel de conocimiento procedimental, es decir, que las reglas básicas regulen su interacción, por ello el análisis se centra en este tipo de conocimiento. Como mencionábamos, en ambas sesiones todas las reglas básicas aparecieron como conocimiento declarativo, sin embargo en la sesión 5 a diferencia de la 9 el énfasis se encontró en este tipo de conocimiento, y en la 9 el énfasis fue en el conocimiento procedimental. En la

sesión 5, las reglas que en algunas ocasiones se presentaron como conocimiento procedimental fueron *expresar y compartir opiniones* y *pedir opiniones y justificaciones a los demás*. En la sesión 9 todas las reglas se presentaron de manera procedimental excepto una, la de *pedir opiniones y justificaciones a los demás*, sin embargo, esta regla, podríamos decir, que en sentido estricto no aplicaba a la situación, ya que las opiniones y justificaciones se deban de manera espontánea, por ello (apelando a la funcionalidad de las reglas) no había necesidad de que los niños se las solicitaran entre sí.

En relación a la categoría de regulación, en la sesión 1 la interacción fue regulada completamente por el facilitador, como ya habíamos comentado en el eje de rol del facilitador. Esta situación se presentó dado que en la primer sesión apenas se están deduciendo las reglas básicas.

En la sesión 3, la regulación del facilitador se complementa con la de los niños. Sin embargo, la regulación por parte del facilitador fue predominante, al presentarse en la petición de opiniones y justificaciones, y en la verificación de acuerdos antes de su ejecución. La regulación por parte de los niños se presentó en la ejecución de las decisiones. A pesar de que lo concerniente a la ejecución de las decisiones no constituye una regla básica como tal, la toma de turnos en esta actividad sienta un precedente para la toma de turno en situaciones lingüísticas.

En la sesión 5, la regulación del facilitador se complementa con la de los niños al igual que en la sesión 3, sin embargo, en esta sesión la regulación por parte de los niños ya se aplica a situaciones lingüísticas como lo son las reglas básicas *expresar y compartir opiniones* y *escuchar las opiniones de los demás*. Esto muestra que si bien el rol del facilitador es crucial para la regulación, la responsabilidad no recae únicamente en este, sino que la triada contribuye al respecto.

Para la sesión 9 la regulación está dada casi por completo por la triada, es decir, hay autorregulación respecto al uso de las reglas básicas. El rol del facilitador, para esta sesión fue secundario, y solo intervino en contadas ocasiones en las cuales se presentaron algunos problemas para la toma de acuerdos. Sin embargo, la actividad giró en torno a los niños y con regulación de su parte.

Una peculiaridad respecto a la autorregulación de esta triada, es que algunas de las reglas básicas no se daban de manera espontánea en algunos de los niños, sin embargo, cuando esto sucedía, el miembro predominante recordaba la regla, como conocimiento declarativo y esto contribuía a que se cumpliera. Esta situación, lejos de generar problemas entre los niños, contribuía a su autorregulación.

Tomar turnos al hablar

La toma de turnos fue una regla básica que desde la primer sesión apareció en acciones no verbales como la repartición de la ejecución o decisiones en la tarea. Este tipo de toma de turnos se mantuvo durante toda la intervención. La toma de turnos en acciones no verbales desde un inicio se dio de manera espontánea y no fue necesaria la intervención del facilitador para regular esta regla.

Es interesante notar que el proceso de la toma de turnos al hablar se dio de manera diferente. En las sesiones 1 y 3 la toma de turnos en el habla no se dio por lo general de manera espontánea, fue necesaria una asignación por parte del facilitador para que esta se lograra. En la sesión 5 la toma de turnos se dio exclusivamente en acciones no verbales como en la repartición de la ejecución o decisiones en la tarea, esta toma de turnos se dio de manera espontánea. Es importante hacer notar que en las sesiones 1 y 3 se daba toma de turnos aunque esta estaba regulada principalmente por el facilitador. En la sesión 5 la toma de turnos en el habla no se logró a pesar de que había una asignación del facilitador de por medio.

Al parecer hasta el momento, la apropiación del estilo de interacción orientado a la colaboración, es decir el habla exploratoria, parece indicar que la apropiación de dicho estilo se da de manera progresiva, es decir, una vez que la triada ha comenzado a utilizar una de las características relacionadas con el Habla Exploratoria, en sesiones subsiguientes, trabajan sobre lo ya construido con dirección a apropiarse de manera más efectiva de la regla o de la orientación colaborativa o exploratoria en términos generales. Sin embargo, en el caso de la toma de turnos se da una clara inversión de esta tendencia general, la triada no tomaba turnos a pesar de que esta regla se había presentado en sesiones anteriores como conocimiento declarativo e inclusive se lograba instrumentar con apoyo del facilitador. ¿Por qué, cómo y qué significado tiene dentro de la interacción de la triada esta aparente "inversión"? Son algunas de las interrogantes que junto con otras serán abordadas en el apartado de *la inflexión en la sesión 5* como parte del análisis trans-axial de esta triada.

En la sesión 9 se da la toma de turnos tanto en acciones no verbales como en el habla, sin embargo, estas no se dan de la misma forma que en las sesiones 1 y 3. En la sesión 9 la toma de turnos al hablar se dio en la mayoría de los casos de manera espontánea, pero cuando se presentaba habla simultánea, esta se lograba principalmente gracias a la asignación de uno de los niños, en este caso del miembro predominante.

Expresar y compartir opiniones

En cuanto a la regla básica *expresar y compartir las opiniones*, se encontró que la aplicación de esta regla en las cuatro sesiones analizadas estaba dirigida a la tarea, este punto se relaciona con la categoría *tarea* en el eje de *orientación general hacia la colaboración* bajo el cual se encontró que la orientación de la triada durante toda la intervención fue dirigida hacia la tarea. Respecto a la categoría de cumplimiento de esta regla, en la sesión 1 los niños expresaron y compartieron sus ideas de manera espontánea, pero cuando esto no sucedía, lo hacían a petición del facilitador. En la sesión 3, esta regla se llevó a cabo tanto de manera espontánea como a solicitud del facilitador. En la sesión 5, los niños dieron sus opiniones principalmente a solicitud del facilitador. Y finalmente en la sesión 9 los niños compartieron sus opiniones de manera espontánea. Al parecer, la categoría de cumplimiento fue fluctuando a lo largo de las sesiones sin mantener una tendencia progresiva general que sea clara como la que se muestra en los ejes anteriormente analizados.

La expresión de opiniones, independientemente de si esta se dio de manera espontánea o con apoyo del facilitador, se encontró acotada a la tarea durante toda la intervención e inclusive en la sesión 5 se muestra como las opiniones fueron vinculadas por parte de los niños con contextos más amplios como el de su comunidad circundante.

Las opiniones expresadas y compartidas por los niños en la sesión 1 se daban como apoyo a alguna otra opinión, por lo general dada por el miembro predominante. En la sesión 3, estas se daban también como apoyo a una opinión del miembro predominante, pero estas se daban de manera espontánea, no tanto por solicitud del facilitador. En ambas sesiones las opiniones solamente apoyaban, no ampliaban sobre la opinión original.

En la sesión 5 la situación cambió ya que en primer lugar la contingencia de las opiniones también estuvo vinculada con la presencia de disensos, aunque estos eran procurados principalmente por el miembro predominante. A pesar de que la aparición de disensos puede indicarnos una cierta tendencia disputacional también este es un principio para que pueda generarse discusión de tipo exploratoria. Sin embargo, en el caso de esta sesión, a pesar de la aparición de opiniones a partir de disensos, no se generaban argumentos y la expresión de opiniones caía en acumulación.

En la sesión 9, la contingencia de la aparición de opiniones estuvo basada principalmente en los disensos y en la espontaneidad, las opiniones encaminadas a complementar o ampliar opiniones dadas por otros se presentaron también pero en menor medida.

Respecto a la modalidad en las opiniones, esta se mantuvo en la misma tónica declarativa durante toda la intervención. Complementaria a la subcategoría de contingencia se encuentra la de dirección, en la cual se encontró que en la sesión 1 las opiniones estaban dirigidas principalmente a responder preguntas del facilitador y en menor medida dirigidas a las opiniones de otro de los niños. En la sesión 3 la dirección de las opiniones se dio tanto en respuesta a preguntas del facilitador, como en relación con las opiniones de otros. En la sesión 5 la mayor parte de las opiniones se daban de manera espontánea respecto al tema en cuestión, las otras dos criterios se presentaron pero en menor medida. Para la sesión 9 las opiniones estuvieron principalmente dirigidas a las de otros compañeros.

La forma en la cual los niños dirigieron sus opiniones a lo largo de la intervención, nos habla de cómo la apropiación de esta regla fue permitiendo que al estar dirigidas las opiniones hacia opiniones dadas por los otros, se diera mayor confluencia en el discurso y puntos de encuentro, los cuales son una de las bases para que se den discusiones de tipo exploratorio.

Escuchar las opiniones de los demás

La regla básica de escuchar las opiniones de los demás, se presentó desde el inicio, ya que las opiniones dadas por los niños culminaban en puntos de encuentro en el discurso con otros. La importancia de estos puntos de encuentro radica en que a partir de estas ideas y opiniones dadas por los niños pueden concatenarse. Los puntos de encuentro en el discurso no son una característica exclusiva del Habla Exploratoria sin embargo, es necesaria pero no suficiente para este tipo de habla.

A pesar de que las opiniones que los niños daban generaron desde un inicio puntos de encuentro en el discurso con los otros, esta característica estuvo apoyada por el facilitador sobre todo en las sesiones 1 y 3, para el caso de la sesión 1, fue claro que los puntos de encuentro fueron provocados en su mayoría por el facilitador, en la sesión 3 algunos de los puntos de encuentro se dieron de manera espontánea. Es importante aclarar que el tipo de puntos de encuentro que se presentaron en la sesión 1 corresponde a un estilo de tipo acumulativo, ya que estos se daban por medio de afirmaciones respecto a que se estaba escuchando, o solo como apoyos a una opinión dada por el miembro predominante. En la sesión 3 además de que los puntos de encuentro se dieron como apoyos o afirmaciones, también se presentaron algunos en los que se daban otras opiniones, sin embargo, estas caían igualmente en acumulación, ya que estas opiniones no estaban acompañadas de justificaciones y eran por lo general la misma que ya había dado otro de los niños.

En la sesión 5 se dio autorregulación en el uso de esta regla, es decir, su cumplimiento no estaba sujeto a que el facilitador la procurara directamente. Los puntos de encuentro se dieron con mayor frecuencia y espontaneidad que en las sesiones anteriores pero estos siguieron siendo en su mayoría dados por afirmaciones de que se estaba escuchando, apoyos, y otras opiniones, solamente en el caso del miembro predominante comenzaron a presentarse puntos de encuentro en los cuales se acompañaban las opiniones de justificaciones, es decir de argumentos.

El escuchar las opiniones de los demás en la sesión 9 también generó puntos de encuentro pero en esta ocasión estos se dieron de manera repetida y completamente espontánea, sin dependencia del facilitador, pero además dando fluidez al discurso ya que las intervenciones se concatenaban a lo largo de varios turnos, en las sesiones anteriores aunque había presencia de puntos de encuentro estos se llevaban a cabo de manera aislada y además solo se formaban cadenas de dos o hasta tres opiniones o apoyos y en los cuales no intervenían los tres

participantes. Así mismo, en la sesión 9 es claro que estos puntos de encuentro se dan a través de otras opiniones y de argumentos, lo cual nos habla de mayor riqueza en el uso del discurso y de una compenetración de la triada hacia la tarea alrededor de la cual "conversan". Si bien, como explicábamos anteriormente, la presencia de puntos de encuentro no es una característica suficiente para dar cuenta del Habla Exploratoria, al final de la intervención estos puntos de encuentro tienen características que nos hablan de una orientación al Habla Exploratoria, esto es tanto por que permiten la contrastación de diferentes opiniones y puntos de vista como la discusión en torno a estos, lo cual se logra por medio de la argumentación

Argumentar y justificar las opiniones

Como hemos visto, los puntos de encuentro son una pieza clave para que la argumentación como parte del Habla Exploratoria pueda ocurrir. A continuación veremos lo que sucedió precisamente con la regla básica de argumentar y justificar las opiniones.

En la sesión 1 no aparecieron indicios del cumplimiento de esta regla, ya que apenas los niños estaban formulando las reglas básicas, esto se dio a pesar de que el facilitador solicitara las justificaciones preguntando por qué. A partir de la sesión 3 comenzaron a darse justificaciones a las opiniones a solicitud del facilitador, pero como vimos en la regla básica anterior estas no generaron puntos de encuentro. Fue hasta la sesión 5 en la que las justificaciones y argumentaciones comenzaron a darse seguidas de las opiniones expresadas, sin embargo, aunque algunos de los argumentos que se presentaron fueron elaborados, estos provenían en su mayoría del miembro predominante. En la sesión 9 los niños argumentaban y justificaban sus opiniones e inclusive en ocasiones, llegaban a dar argumentos respecto a opiniones propuestas por otros. Este último detalle, es interesante por la riqueza que muestra en la construcción del conocimiento, esta es una exploración en la cual el proceso de argumentación es colectivo, ya que no es el mismo niño el que brinda las dos partes del argumento, uno proporciona la opinión y otro la justifica.

A continuación revisaremos algunas de las características más relevantes de las formas por medio de las cuales se llevó a cabo la regla básica de argumentar y justificar las opiniones en aquellas sesiones en las que se cumplió esta regla. En cuanto a la amplitud, se encontró que en las tres sesiones los argumentos estuvieron situados en la tarea, en la sesión 3 estos también estuvieron vinculados con contextos más amplios pero siempre pertinentes a la tarea en cuestión. Respecto a los argumentos mismos dados por los niños, en las tres sesiones los argumentos aparecieron de manera evidente en el habla, es decir estos no eran acciones de tipo deícticas, sin embargo, a pesar de que en la sesión 3 había razonamiento en el habla, éste no era del todo explícito o claro.

Respecto a la contingencia de los argumentos, en la sesión 3 estos se dieron principalmente en respuesta a una demanda del facilitador, en la sesión 5 los argumentos se dieron en gran parte de manera espontánea, es decir, las justificaciones aparecían desde que el niño daba su opinión, sin embargo, la ayuda del facilitador en este caso siguió siendo importante ya que cuando no se daban argumentos de manera espontánea, el facilitador los solicitaba. En la sesión 9, la mayoría de los argumentos aparecieron de manera espontánea, de la misma forma que en la sesión 5, sin embargo, cuando esto no era así, el miembro predominante era quien solicitaba que se dieran las justificaciones a las opiniones.

Por último, es importante resaltar que como parte de la orientación grupal de la triada, los tres miembros fueron partícipes del proceso de argumentación antes descrito con excepción de la sesión 5 que como hemos visto hasta ahora tiene características al parecer contrarias a la tendencia de apropiación progresiva hacia el Habla Exploratoria.

Pedir opiniones y justificaciones a los demás

En la sesión 1 no hubo un cumplimiento de esta regla ya que apenas los niños estaban "descubriendo" y formulando las reglas, además en esta sesión, las peticiones de opiniones fueron hechas por el facilitador a los niños, pero no se dio el caso de que el facilitador pidiera que los niños se pidieran opiniones entre sí. En la sesión 3 los niños pidieron justificaciones a los demás, sin embargo estas no desencadenaron en puntos de encuentro ni en argumentos por parte de los otros niños. En la sesión 5 se dieron peticiones de opiniones y argumentos pero sobre todo por parte del miembro predominante y otro de los niños, sin embargo estas no derivaron en puntos de encuentro. A pesar de esta situación, es importante señalar que a diferencia de la sesión 3, en la sesión 5 los niños daban justificación a sus opiniones de manera espontánea, aún cuando uno de los niños la solicitara y no obtuviera respuesta.

En la sesión 9, los niños no pidieron opiniones a los demás, inclusive el facilitador no les demandó que lo hicieran. El cumplimiento de esta regla no fue necesario ya que, para esta sesión los niños daban sus opiniones de manera espontánea, es decir que daban justificaciones desde que omitían su opinión.

Este es un ejemplo de que las reglas básicas del Habla Exploratoria son funcionales, estas reglas, a pesar del nombre que reciben en la literatura sobre el tema no funcionan como axiomas irreductibles que deben ser aplicados independientemente del contexto, son reglas que regulan la actividad de los niños y en ese sentido tienen un uso, y al tener un uso cubren una función. En el caso de esta regla, es claro que no hay razón por la cual aparezca o el facilitador insista sobre ella si los niños dan sus argumentos de manera espontánea. Es importante recordar que estas reglas también constituyen parte del repertorio de la trada para afrontar ciertas situaciones, en este caso, si la situación no lo amerita, los niños no aplican la regla, pero por lo sucedido en las sesiones 3 y 5 sabemos que los niños se han apropiado de la regla, lo han hecho a tal grado que la aplican cuando es necesario y no cuando es redundante, por tanto podríamos esperar que si se requiriera en futuras ocasiones la usarían.

En las sesiones 3 y 5, en las cuales se dio el uso de esta regla básica, es importante aclarar que las peticiones en ambos casos se dieron pero estas no mostraban alguna contingencia clara respecto del momento de la ejecución de la tarea. Así mismo cabe aclarar que en estos casos la modalidad en la que se dieron las peticiones fue de construcción.

Tomar una decisión

Respecto a la categoría de toma de decisiones, en las sesiones 1, 3 y 5 las opiniones u opciones generadas en torno a un problema no fueron identificadas por los niños pero sí por el facilitador, el cual las retomaba y presentaba dándoles una coherencia global encaminada a una toma de decisiones, esto sucedía antes de que los niños ejecutaran. En la sesión 9 las opiniones y opciones en torno a un problema no fueron identificadas de manera explícita por ninguno de los niños ni por el facilitador, sin embargo esto no fue en detrimento de la toma de decisiones.

En las sesiones 1 y 3 no aparecieron disensos precisamente por la tendencia a apoyar o consentir las opiniones de uno de los miembros, lo cual es un rasgo de acumulación. En algunos casos se llegaban a dar opiniones diferentes pero al no ser excluyentes se yuxtaponían cayendo en la acumulación. En las sesiones 5 y 9 en las cuales sí aparecieron disensos, estos no fueron identificados por ninguno de los miembros de la trada pero sí por el facilitador. El hecho de que los niños no fueran los que los identificaban de manera explícita no fue en detrimento de la toma de decisiones.

Con relación a la modalidad en la que se daba la toma de decisiones, encontramos que desde el principio de la intervención las decisiones fueron tomadas conjuntamente (con la participación de los tres miembros), sin embargo, la forma en la cual se instrumentaban y organizaban fue cambiando cualitativamente a lo largo de las sesiones. En las sesiones 1, 3 y 5 el tipo de habla en los momentos de toma de decisión fue acumulativa, ya que las decisiones eran tomadas como resultado de la yuxtaposición de opiniones y no de la contrastación. A diferencia de estas sesiones, en la sesión 9 las decisiones fueron tomadas por la concatenación de opiniones y argumentos que desencadenaban contrastación o complementación. En la sesión 9 el tipo de habla que utilizan para decidir es exploratorio y además este es sostenido durante la toma de decisiones.

Respecto a la ayuda recibida por parte del facilitador en la toma de decisiones, en las sesiones 1, 3 y 5 observamos que esta se dio con ayuda del facilitador, fue hasta la sesión 9 donde encontramos autonomía en este aspecto. Sin embargo, a pesar de que la mayoría de las decisiones fueron tomadas con autonomía, cabe aclarar que la regla básica en la cual requirieron más ayuda por parte del facilitador en la sesión 9 fue precisamente la dirigida a tratar de alcanzar acuerdos. El tipo de ayuda que el facilitador brindó en este aspecto en las sesiones 1, 3 y 5 fue en la identificación de opciones y opiniones, en la identificación de consensos y acuerdos y en la concatenación de estos elementos encaminados a una toma de decisión, como puede apreciarse la toma de decisiones en estas tres sesiones requirió de mucha dirección y apoyo por parte del facilitador.

Los mecanismos elegidos por los niños para tomar las decisiones fueron por lo general, en la sesión 1 por acumulación, en la sesión 3 los niños esperan que el facilitador tomara una decisión, en la sesión 5 el mecanismo fue nuevamente por acumulación y en la sesión 9 el mecanismo más comúnmente usado fue el de consensar, sin embargo, cuando no lograban el consenso de manera casi inmediata recurrían al facilitador esperando que este tomara la decisión. En los casos de las sesiones 3 y 9 al presentarse la situación de que los niños esperaban que el facilitador tomara una decisión, este reformulaba alguna de las opciones dadas y redirigía la toma de decisiones hacia la triada.

En las sesiones 1, 3 y 5, valiéndose de alguno de los mecanismos antes mencionados, la triada lograba llegar a acuerdo en todas sus decisiones, sin embargo en la sesión 9 no sucedió de la misma forma. En esta sesión se dio el caso de que la triada, después de varios intentos, no lograba llegar a un acuerdo. Ante esta situación los niños acudían al facilitador de manera explícita inclusive aunque este no hubiera hecho una intervención en el momento en el que se presentó el problema. En una ocasión en la cual no fue posible que el facilitador atendiera la demanda de la triada de inmediato, ya que se encontraba trabajando con otra, el tono de la interacción cambió de exploratorio a tener algunos rasgos de disputa, como la toma de decisiones de manera unilateralmente por el niño predominante.

ANÁLISIS TRANS-AXIAL DE LA TRIADA α

La apropiación vista como un proceso lleva implícita la idea de que este sigue un desarrollo, en este sentido, el desarrollo puede ser concebido desde diversos enfoques desde la Psicología. La noción de desarrollo de Vygotsky implica que los cambios en este ocurren como saltos revolucionarios y estos se dan de manera cualitativa. Contrario a este enfoque, se encuentran las perspectivas en las cuales se concibe al desarrollo como una mera adquisición progresiva de habilidades o meros cambios cuantitativos. Vygotsky propone que "los cambios evolutivos se hayan vinculados a la introducción de una nueva forma de mediación, mientras que en otros,

se relaciona con la transición hacia una versión más avanzada de una forma de mediación ya existente" (Wertsch 1998, pág. 40)

Del sentido que Vygotsky imprime en la idea de desarrollo, se derivan algunas de las consideraciones que se hacen en el análisis trans-axial del proceso que siguieron las triadas en su apropiación de un estilo de interacción distinto al que mostraban antes de la intervención

En la triada α , hay características pertenecientes al habla Exploratoria que aparecen desde el inicio de la intervención, tales como la orientación grupal. Estas características con las cuales parte la triada hacia la intervención, son típicas del habla acumulativa. Sin embargo, estas sientan un precedente importante, que como veremos más adelante, ayuda a la construcción del habla Exploratoria

El papel del facilitador en este sentido es el de aprovechar estas características con las cuales la triada ya cuenta en línea base para apoyarlos en su apropiación hacia el Habla Exploratoria. El rol del facilitador cambió a lo largo de las sesiones. En un principio este fue quien regulaba la interacción dirigida hacia la exploración siendo directivo y fungiendo como eje de la interacción de los niños. Hacia el final de la intervención al darse una transferencia del control y responsabilidad por parte de la triada, las intervenciones del facilitador fueron esporádicas. El tipo de andamiaje fue en principio de gran riqueza de acuerdo a la demanda de la tarea y a medida que los niños fueron adquiriendo dominios el andamiaje se acotó únicamente a cosas muy específicas.

A lo largo de las sesiones se fueron suscitando elementos que nos dan cuenta del proceso de apropiación del Habla Exploratoria sin embargo la aparición de estos no se dio de manera sincrónica, es decir, no aparecieron los mismos rasgos en las mismas sesiones ni se apropiaron de la misma manera. Por ejemplo, la mayoría de las reglas básicas aparecieron en las primeras sesiones y ya para la sesión 5 se notaban cambios hacia una orientación colaborativa y de exploración. En el caso de la toma de decisiones, este proceso fue más lento, apenas en la sesión 9 comienzan a verse algunos elementos de una toma de decisiones independiente del facilitador.

Respecto a la autorregulación, pareciera que esta sí se dio de manera progresiva. Sin embargo, esto no contradice la concepción socio cultural del desarrollo ya que los cambios que se presentaron diacrónicamente fueron de carácter cualitativo. Siguiendo el argumento de que el desarrollo está basado en cambios en la forma de mediación, como señala Wertsch sobre el pensamiento de Vygotsky, el proceso por medio del cual la triada se va regulando hasta poder tener independencia en su actividad y regular su propia interacción constituye un cambio en la mediación. Este cambio en la mediación, debe ser tomada en el sentido de que cuando la interacción está centrada en el facilitador, es por medio de este que se media la interacción entre los niños. A medida que el facilitador va cobrando un papel secundario y la triada se va regulando la mediación de la interacción ocurre principalmente entre a través y por medio de los participantes.

Como se vio en el análisis axial de la triada α , la sesión 5 parece ser punto de inflexión en el transcurrir de la triada en su apropiación del Habla Exploratoria. Este punto de inflexión es probablemente uno de los hallazgos más interesantes de la presente investigación ya que nos muestra como es que la apropiación de este tipo de habla no se da de manera secuenciada como se dan los desarrollos de tipo progresivos.

De acuerdo al análisis general de los ejes de orientación general a la colaboración, rol del facilitador, e inclusive orientación general hacia el Habla Exploratoria el proceso de la triada pareciera ser secuenciado y progresivo. Sin embargo se presta atención al proceso que se siguió en aspectos particulares de estos ejes así como en cuanto a las reglas básicas en concreto hay rasgos contrarios a los que en las sesiones 1 y 3 se venían dando. Esta es una de las características principales de la sesión 5, se rompe el esquema secuencial marcado por las dos primeras sesiones analizadas.

El primer caso que aparece en el análisis axial que da cuenta de esta inflexión es en que en la sesión 5 a diferencia a la 1 y 3, el tono de la interacción fue al mismo tiempo cooperativo y competitivo, hasta la sesión 3 el tono de la interacción había sido cooperativo. Recordemos que la aparición de ambos no se refiere a una mezcla entre los dos tonos de interacción, sino más bien, a que cuando se daba la cooperación ésta no era sostenida y era dependiente del facilitador, ya que en los momentos en los que este se ausentaba aparecían rasgos de competencia. De acuerdo a esta observación vemos que en la sesión 5 no se dio una sustitución del tono presentado en las primeras sesiones, sino más bien se dio de manera acotada en situaciones específicas. La aparición de un tono competitivo va ligado a otras características de esta sesión como lo fue la aparición de disputas en torno a disensos.

En las sesiones anteriores con la prevalencia de la acumulación no se presentaron disensos, la restringida riqueza de opiniones se redujo a apoyar la opinión del miembro predominante. Estas opiniones aparecieron en las primeras sesiones en yuxtaposición, por lo cual no se generaban disensos. La aparición del disenso en la sesión 5 tiene precisamente la importancia de que sin este no puede darse la contrastación de diferentes puntos de vista en torno a una misma problemática. Esta contrastación es una de las características del Habla Exploratoria, y es interesante hacer notar que ya para la sesión 9 se ven los frutos de la aparición de las opiniones encontradas, ya que estas generan discusiones.

Como hemos dicho en el análisis axial de los resultados, las características del Habla Exploratoria resultan necesarias para que se de la colaboración de manera holística, sin embargo no son suficientes para dar cuenta del fenómeno. La presencia de disensos es una de ellas, y en esta medida, es una característica que ayuda a la exploración, pero esta también puede ser una característica que junto con una orientación predominantemente individualista resulte en una orientación de corte disputacional. En el caso de la sesión 5 estas características aparecen de la mano. Si no consideráramos el proceso que siguió después de esta sesión la inada podría decirse que esta partió de un estilo acumulativo y hacia mediados de la intervención este se tornó disputacional. Sin embargo, es en este punto en el cual, ante la aparición de estos rasgos contrarios al estilo de habla inicial, el facilitador tiene un papel muy importante.

En la sesión 9 tanto la orientación cooperativa como las evidencias de exploración en varias de las categorías completa el panorama de lo sucedido después de estas características. Es crucial cómo el facilitador logra encausar la aparición de disensos y el tono competitivo hacia la exploración y no hacia la disputa. Incluso es probable que como parte del mismo andamiaje basado en las reglas básicas, así como la intervención hayan provocado la aparición de disensos.

El encause de los disensos por parte del facilitador se hace evidente ya desde la sesión 5 en la cual los intentos de exploración incipiente fueron sostenidos por este. El andamiaje brindado durante esta sesión también está dirigido a apoyar o incitar los intentos de exploración y el aprovechar los disensos. Lo cual se realizó por medio de modelaje verbal el cual se centró en la demanda de argumentos y justificaciones. Es decir, una vez que el disenso aparece entonces el facilitador hace énfasis en la justificación de opiniones de tal forma que por medio de la argumentación comience la exploración.

Otra de las características importantes de la sesión 5, que no constituye un punto de inflexión como se ha manejado hasta el momento, pero sí una redirección en el curso hacia el Habla Exploratoria es la presencia de rasgos incipientes de exploración ya que en esta sesión se presentaron tanto el habla acumulativa como la exploratoria como orientaciones generales. Es importante aclarar que la tendencia estuvo marcada hacia los intentos de exploración, los cuales en algunos casos se lograba que fueran sostenidos con ayuda del facilitador, y en otros casos, la mayoría culminaban en acumulación. Otra de las características relacionadas con los intentos de exploración es que el miembro dominante acompañaba algunas de sus opiniones con argumentos, sin embargo a pesar de que estos eran en algunos casos elaborados, no

puede considerarse como exploración elaborada ya que los intentos de exploración, no solo no eran sostenidos sino que además no participaban en ellos todos los miembros de la triada. En la sesión 9 a diferencia de la 5, la orientación a la exploración fue más contundente ya que en las justificaciones y argumentaciones participaron los tres miembros y estas tendieron a ser más elaboradas.

Respecto al uso de las reglas básicas en términos generales desde la sesión 5 comenzaron a presentarse como conocimiento procedimental, así mismo la regulación de las reglas comienza a inclinarse hacia la triada en situaciones predominantemente lingüísticas como lo son las reglas básicas expresar y compartir opiniones y escuchar las opiniones de los demás, en la cual la regulación por parte del facilitador comienza a tener un papel secundario.

La toma de turnos al hablar, desde las sesiones 1 y 3 se había dado en la triada, ya fuera de manera espontánea o con ayuda del facilitador, en la sesión 5 el establecimiento de toma de turnos no se logró a pesar de que el facilitador intervenía al respecto. En el uso de esta regla básica es interesante como en la sesión 5 tenemos nuevamente visos de disputación. ¿Como es posible que los niños dejaran de usar una regla que en las primeras sesiones habían estado usando con ayuda del facilitador? Probablemente esto este relacionado con lo explicado anteriormente respecto al cambio en la orientación sucedido en la sesión 5. Para la toma de turnos esta sesión representa un punto de inflexión pero de manera interesante este fue dirigido, como se muestra en la sesión 9, nuevamente hacia la toma de turnos, pero en este caso apoyada por el miembro predominante.

En relación con la regla básica de expresar y compartir las opiniones con los demás, en la sesión 5 encontramos nuevamente un dato interesante. En las sesiones 1 y 3 las opiniones se habían dado en contingencia a las opiniones dadas por el miembro predominante y estas habían estado yuxtapuestas dando como resultado la acumulación. En la sesión 5 la situación se presentó diferente ya que, en primer lugar, la contingencia de las opiniones también estuvo vinculada con la presencia de disensos, aunque estos eran procurados principalmente por el miembro predominante. A pesar de que la aparición de disensos puede indicarnos una cierta tendencia disputacional también este es un principio para que pueda generarse discusión de tipo explorativa. Sin embargo, en el caso de esta sesión a pesar de la aparición de opiniones a partir de disensos, no se generaban argumentos y la expresión de opiniones caía en acumulación.

En las siguientes tres reglas se observa como es precisamente en la sesión 5 en la cual se comienza a mostrar autorregulación por parte de la triada. En cuanto a escuchar las opiniones de los demás, en la sesión 5 se dio autorregulación en el uso de esta regla es decir su cumplimiento no estaba sujeto a que el facilitador la procurara directamente a diferencia de las sesiones anteriores.

Respecto a la regla básica de argumentar y justificar las opiniones fue hasta la sesión 5 en la que las justificaciones y argumentaciones comenzaron a darse seguidas de las opiniones expresadas, sin embargo, aunque algunos de los argumentos que se presentaron fueron elaborados, estos provenían en su mayoría del miembro predominante. En las sesiones anteriores se dio una gran dependencia del facilitador respecto al cumplimiento de esta regla. Con relación a la regla pedir opiniones y justificaciones a los demás en la sesión 5 también se muestra que su uso se encuentra autorregulado, ya que los niños aplican la regla de manera funcional, es decir no piden opiniones ya que estas se dan de manera espontánea al igual que las justificaciones.

En el caso de la toma de decisiones como explicamos al inicio de esta sección la apropiación se dio de manera más lenta que el resto de las reglas. La tendencia que esta regla mostró en las sesiones 1 y 3 se mantuvo en la sesión 5. No fue hasta la sesión 9 en la que se mostraron cambios en esta dirección, ya que aun en la sesión 5 la toma de decisiones dependió en gran medida del facilitador. Sin embargo, desde la sesión 5 es posible ver algunas características que concatenan los cambios observados en la sesión 9 esto es la aparición de disensos.

En las sesiones 1, 3 y 5 el tipo de habla en los momentos de toma de decisión fue acumulativa, ya que las decisiones eran tomadas como resultado de la yuxtaposición de opiniones y no de la contrastación. A diferencia de estas sesiones, en la sesión 9 las decisiones fueron tomadas por la concatenación de opiniones y argumentos que desencadenaban contrastación o complementación. En la sesión 9 el tipo de habla que utilizan para decidir es exploratorio y además este es sostenido durante la toma de decisiones. Respecto a la ayuda recibida por parte del facilitador en la toma de decisiones, en las sesiones 1, 3 y 5 observamos que esta se dio con ayuda del facilitador, fue hasta la sesión 9 donde encontramos autonomía en este aspecto.

ANÁLISIS DE LA TRIADA δ

ANÁLISIS AXIAL DE LA TRIADA δ

Orientación general a la colaboración entre pares

La orientación general a la colaboración en la triada delta, sufrió varios cambios a lo largo de la intervención, pero la mayor parte de ellos ocurrieron de forma repentina en el paso de la sesión 2 a la 4, un ritmo muy diferente a otros cambios visibles desde otros rubros.

Los elementos que se muestran relacionados son principalmente la motivación y la orientación a la tarea y, por otro lado, la orientación y la ayuda.

En la sesión 2, no se presentaron orientación a la tarea, inclusive fue difícil lograr la concentración. Cierta interés se suscitó pero de manera fugaz y en dos de los miembros. En la sesión 4 hubo mayor orientación de la tarea por parte de dos miembros, pero la tarea seguía resultando extrínseca, es decir, las reglas eran dadas por el facilitador, así como las indicaciones de cada paso a seguir. Y ello no por imposición, sino porque la triada no mostraba interés alguno en la actividad. En la sesión 8 se puede apreciar que hay motivación a la tarea y por parte de los tres miembros, lo cual señala una cierta apropiación de la actividad. En la sesión 10 esto se mantiene verdadero. Este comportamiento respecto a la tarea, estuvo en estrecha relación con la motivación, pues de una actividad carente de toda motivación en la sesión 2, en la 4 se obtuvo mayor motivación dirigida a la tarea por parte de dos miembros, hasta que en la sesión 8 y extendiéndose hasta la 10, los tres miembros se mostraron igualmente involucrados. La relación entre el estar involucrado en la tarea y la motivación, demuestra que toda tarea impuesta desde el exterior carece de interés para los niños. Esto parece una obviedad, pero a nivel metodológico no lo es. Cuando se selecciona mal una actividad, no se ponen en juego todas las capacidades de los niños y por lo tanto ni se construye conocimiento, ni hay desarrollo ni se pueden sacar conclusiones correctas.

La orientación comenzó siendo puramente individual donde no hubo el más mínimo diálogo referente a la tarea. Por tarea se entiende no solo aquello que acontece en la pantalla de la computadora, sino todo lo que constituye a la situación de trabajo lo que está alrededor y en torno. En la sesión 4, al igual que en los casos anteriores ocurrió un cambio en este caso hacia un tono cooperativo en dos de los miembros.

En la sesión número 6 la orientación cooperativa incluyó a los tres miembros lo cual se sostuvo hasta la última. Este esquema ocurrió de manera íntegra en el ámbito de ayuda aunque con ligeros matices. En vez de mostrar una progresión en el número de miembros involucrados cooperativamente, ocurrieron cambios en el tipo de ayuda. La intervención realizada, dado que se basó en el trabajo con computadoras implicó dos tipos de actividad que

se pueden separar por la respuesta diferenciada a cada una de ellas. Por un lado, tenemos los problemas planteados en cada juego de computadora y las cartas que deben escribir, por el otro los problemas técnicos del uso de la herramienta, como mover el "mouse", teclear, abrir programas, etc. A partir de la sesión 4, la ayuda se centró sobre los aspectos técnicos derivados de la actividad central.

El tono de la triada no siempre fue cooperativo en el pleno sentido del término, pero tampoco se puede decir que haya sido competitivo. La decisión de considerar esta triada como disputacional se debe al amplio concepto de lo disputacional considerado en el marco teórico. Disputacional quiere decir, sobre todo, orientación individualista, que puede o no, confrontar a los demás. Decidimos que el funcionamiento de la triada había sido cooperativo porque dicha orientación individual del comienzo no implicó enfrentamientos. Incluso, cuando uno de los miembros tomaba el control, nadie se lo disputaba y quien adoptaba este rol, no era siempre el mismo.

Constantemente hubo miembros sin participar, especialmente en las sesiones 2 y 4, pero eventualmente en la 8 y 10. La falta de participación nunca tuvo como respuesta, una invitación a colaborar. Esto implica que aun cuando hubieron varios logros en cuanto a la cooperación y al colaborar, no se llegó claramente a un grupo que pudiera tener cierta identidad y que asumiera sus decisiones como tal. La gran mayoría de los logros en esta área, fueron hasta cierto grado individuales. Es el área de reglas base donde se podría ver de modo más preciso cuáles fueron los logros como equipo.

La memoria de la triada fue siempre el facilitador, recordando las palabras dichas por los miembros y trayendo al presente situaciones pasadas que pudieran arrojar luz al problema. El trabajo de los niños se concentró en el más concreto presente, el aquí y el ahora. Eso se evidenció también a la hora de solucionar problemas, donde los pasos no eran concatenados en un proyecto mayor. Ello también devino en falta de perspectiva y certeza sobre qué hacer.

Rol del facilitador

Al igual que en la triada A, el facilitador se ausentó algunos momentos de la triada debido a la necesidad de auxiliar a otras triadas y a otros facilitadores. Esta necesidad de separación, no planeada, tuvo un efecto muy importante: el de ver el funcionamiento de la triada en soledad, gracias a la videograbación.

Durante gran parte de la intervención fue el facilitador quien se encargó de llevar el hilo de la actividad. Este llevar el hilo implicaba orientar las acciones en torno a la meta de la tarea, promover el habla exploratoria y ayudar a resolver los problemas suscitados en el transcurso. El papel de facilitador en esta intervención fue fundamental debido a la naturaleza de las tareas. Dichas tareas estuvieron, de antemano, orientadas hacia un fin particular: promover el habla exploratoria y habilidades de solución de problemas. Por esta razón la actividad no era plenamente libre, sino que tenía una dirección, la propuesta por el programa. Lo interesante de toda intervención, es que la práctica siempre supera toda consideración previa de sí, creando la necesidad de revisar esquemas e ideas previas. Pero esto de la relativa dirección previa se mantiene en pie. La teoría vygotskiana, al menos desde nuestra interpretación, tiene que pensar así, desde una cierta finalidad que es la cultura a partir de un alguien, el individuo, aunque el movimiento sea de una apropiación creativa.

En la sesión 4 se puede ver que los niños dependen casi por completo del facilitador, pero su ausencia, al contrario de la sesión 2, no causa desorganización y pérdida de dirección. En la sesión 8, las intervenciones se hicieron cada vez más espaciadas y más cortas, hasta que en la 10, el facilitador se encontró ausente la mayor parte del tiempo. Aunque las ausencias no se

planearon, el alejamiento del facilitador para transferir la responsabilidad a la triada si estaba considerado

A diferencia de otros apartados como el de orientación, la transferencia de la responsabilidad fue muy lenta y gradual. Dificilmente se puede hablar aquí de saltos cualitativos.

El andamiaje llevado a cabo por el facilitador, siempre se desplazó de manera progresiva y a varios niveles. Estos niveles dependieron de las estrategias mismas de los niños y los problemas con los que se toparon en el desarrollo de las actividades. Acorde a lo que se ha dicho respecto a la naturaleza de la actividad, se pudieron apreciar tres tipos principales de andamiaje: modelaje conductual, modelaje verbal e interacción lingüística socioconstructiva. El modelaje conductual fue necesario para la ayuda en la instrumentación de las decisiones, o sea, todo lo referente al uso de la computadora. El segundo tipo de andamiaje fue útil para la promoción de las reglas básicas de comunicación en su nivel más básico o declarativo. En este caso, las demostraciones iban dirigidas a fortalecer las ideas y sus aplicaciones concretas en la práctica de cada momento. Mas adelante se indicará que la manera en como se relacionan el conocimiento declarativo y el procedimental no es tan simple.

Finalmente, la interacción lingüística socioconstructiva o constructiva, se utilizó para la realización de los razonamientos para la toma de decisiones. Este último tipo de ayuda es el más importante en el ámbito de la construcción, pues es donde la palabra es palabra en el más profundo sentido de la palabra. Ser palabra implica enlazarla con las demás palabras y crear sentido, involucrando cada uno de los dialogantes en un proceso que los supera pero a la vez, los necesita.

Para la sesión 4, debido a la práctica y el rápido aprendizaje de lo niños en el ámbito de la tecnología, disminuyó la necesidad de las demostraciones conductuales, sin embargo, fueron necesarios los otros tipos de andamiaje. En la sesión 8, debido al trabajo con las reglas básicas, no fue necesario recordarlas. Ello no porque fueran cumplidas a cabalidad sino porque se llegaron a ciertos recuerdos importantes y, en general, la triada comenzó a colaborar y trabajar en equipo de manera más natural. También es cierto que durante esta sesión las intervenciones del facilitador ocurrieron a un nivel más simétrico que asimétrico. La relación de asimetría puede ser abordada desde dos puntos de vista: uno desde la diferencia esencial que existe entre un adulto y un niño en cuanto a su lugar en la cultura, y otro sobre la relación entre expertos y novatos. En un principio, la relación es asimétrica en cuanto a saberes y habilidades, pues son los facilitadores quienes realizaron el programa. Pero poco a poco, las habilidades de los niños se desarrollan de manera específica, invirtiendo las relaciones originales. Por ejemplo, después de varias sesiones de trabajo, los niños llegan a ser muy hábiles en algunos de los juegos, a tal grado, que los facilitadores no tienen ya nada que aportarles. Pero desde luego el adulto sigue siendo el experto en un sinnúmero de cosas más. Lo que se busca destacar, es que las relaciones de simetría y asimetría son dinámicas y dependen de la perspectiva que se adopte. Cuando decimos que el adulto trabajó casi como un par con los niños, como es el caso de esta sesión, nos referimos a que ni el control ni el saber final sobre la actividad se encontraban de su lado.

En la sesión 10, se volvió a requerir el andamiaje del tipo demostraciones conductuales. Esto se debió a que las reglas y los instrumentos cambiaron un poco, pero a tal grado fue la apropiación de los niños de las reglas, que no fue necesario en modelaje verbal, solo la interacción lingüística constructiva.

Lo más sobresaliente del análisis del facilitador y su rol en la triada, es el permitir ver el lento movimiento de la transferencia de responsabilidad y la necesidad de adaptar las estrategias al grado y momentos precisos para poder lograr el cambio. Cuando el andamiaje se encuentra fuera de la zona de desarrollo, no obtiene nada, pues no se pueden tender puentes alguno, cuando se encuentra por debajo, los niños se aburren.

Orientación general hacia el Habla Exploratoria (HE)

Durante poco más de la mitad de la intervención, el habla predominante fue la disputacional, aunque a veces se dio la acumulativa. No es sino hasta la sesión 8 que se puede hablar de Habla Exploratoria.

Recordando lo dicho sobre la naturaleza de la triada en la *orientación general a la colaboración*, un mismo niño fue el que siempre cooperó, mientras que los otros dos se turnaron. La disputación ocurría cuando estos dos niños luchaban por el control o por imponer su punto de vista, mientras que el tercero o adoptaba una postura pasiva o simplemente ignoraba. Sin embargo, en cuanto dicho choque ocurría, uno de los dos se retraba, para dejar el liderazgo al otro, lo cual permitía cierta colaboración entre dos, aunque con clara predominancia de una parte.

Durante la sesión 4, ocurrió algo interesante ya que la triada abandonó vanos rasgos que la definían como disputacional incluso al grado de rozar la acumulativa. A partir de que comenzaron las pequeñas alianzas de trabajo en parejas, fue visible, al interior de dicha diada, una clara tendencia a la acumulación, donde las opiniones no se contrastaban ni generaba ningún tipo de disenso. Más adelante, conforme se fue incorporando al tercero, que repetimos, no siempre fue el mismo, fueron apareciendo de nuevo algunos rasgos del habla disputacional, manteniendo otros del habla acumulativa. Y esta mezcla de elementos de ambos tipos de habla, es justamente el habla exploratoria. El trabajo del facilitador estuvo centrado en aprovechar los elementos útiles y ya siempre realizados en los niños de su tipo de habla original y llevarla hacia el habla exploratoria enriqueciéndola del otro tipo de habla, la acumulativa. Este movimiento hacia lo acumulativo no fue algo planeado, ni siquiera algo deducible de las premisas, sino un auténtico hecho que alimenta a la teoría.

Todos los niños tienen ya, de entrada ciertos elementos, a partir de los cuales se trabaja. Y no por una estrategia metodológica, sino porque el habla exploratoria nace de las formas mismas en que se conducen los hombres, con el fin de lograr objetivos específicos en el ámbito de la comunicación y la construcción conjunta.

Reglas básicas del Habla Exploratoria

Las reglas básicas del Habla Exploratoria mostraron un comportamiento particular que no se puede reducir a un esquema simple de apropiación como en otros casos y ahí reside gran parte del interés. En la primera sesión, después de la presentación el trabajo consistió en deducir ciertas reglas que son fundamentales para la buena comunicación y que permite llegar a acuerdos y tomar decisiones. En este sentido, las reglas no fueron ideadas e impuestas por los facilitadores, sino que fueron los niños, a veces a través de clichés, a veces por genuina deducción, quienes formaron el código de reglas. Es erróneo pensar que cualquier intervención sea puramente exterior a los niños y por tanto deban pasar por el conocimiento declarativo antes del procedimental. En este caso, donde además ellos mismos fueron quienes escribieron las reglas, no es posible pensar en que se las apropiaron, pues de algún modo ya eran propias. Lo que se jugó en este ámbito fue la aplicación de una idea como máxima y su adecuación a cada caso particular. Puede parecer muy claro lo que es tomar turnos, pero no implica lo mismo tomar turnos para hablar que para realizar las acciones en la computadora. Dicho de otra manera, por el hecho de ser reglas, de estar plasmadas en una cartulina y de haber salido de los niños, no necesariamente son claras o se pueden aplicar sin dudas a cada situación. Precisan de cierta interpretación, la cual debe de ocurrir siempre desde el caso particular y a partir de la discusión,

la cual no se dio sino hasta finales de la intervención. Todo esto se puede ver en el desarrollo del uso de las reglas. En la sesión 2, solo había conocimiento procedimental, pues ellos mismos las escribieron. En la sesión 4, a pesar de no mostrar un conocimiento procedimental completo, fueron capaces de utilizar varias de las reglas. Es decir, no tuvo que cumplirse un cabal conocimiento declarativo de las reglas para ser puestas en uso, pues según la teoría de Vygotsky, se aprende usando. Esto no va en menoscabo del conocimiento declarativo y ventajosamente hacia el puro procedimental, lo que queremos resaltar es la compleja relación que se despliega en un fenómeno aparentemente tan simple. En la sesión 8, hubo ya un claro uso de las reglas, no exhaustivo, pero sí pertinente. Durante la 10, por peculiaridades que se verán en el análisis detallado de cada regla base, rompieron algunas de dichas reglas, a pesar de que ya las habían cumplido en otras ocasiones, y ello no suscitó la intervención de nadie que quisiera recordarlas o defenderlas. Es decir, cuando alguien rompía una regla, nadie protestaba o trataba de indicar el camino correcto. Esto hace pensar en que apropiarse de una regla no significa seguirla incondicionalmente, sino aplicarla de modo heurístico. Cuando los niños se apropian de las reglas, ahora simplemente tienen la posibilidad de usarlas, pero no la necesidad. Lo que se apropia se apropia como posible y no como necesario, como repertorio y no siempre como estructura. O para conciliar las dos posturas, es la apropiación de una estructura flexible.

Tomar turnos al hablar

La división del trabajo en una parte instrumental y una parte lingüística se mantiene válida para el caso de los turnos. A veces se tomaron turnos para ejecutar las tareas, a veces para hablar. En la sesión 2, los turnos se tomaron principalmente en las acciones no verbales. Debido a la falta de intervenciones y participación en general, no cabe aquí una discusión sobre turnos verbales. Los pocos turnos tomados en la parte instrumental de la tarea, fueron asignados por el facilitador y, en ausencia ellos se perdían por completo. En la sesión 4, además de los turnos para la ejecución de las tareas, se presentaron algunos verbales, debido al incremento en la participación. Dichos turnos fueron asignados en su mayoría por el facilitador, pero en algunos casos fueron los niños. Ahora bien, hace falta aclarar que la naturaleza del turno en ejecución es muy diferente a aquel de la intervención verbal. En el primer caso se tiene una base objetiva (por ejemplo el tiempo, el número de niveles en un juego, el número de clicks del mouse) que se pueden repartir equitativamente entre todos los participantes. De hecho, en la mayoría de las sesiones el criterio de repartición fue el de estricta igualdad. En el segundo caso, los turnos verbales van ligados directamente a lo que se tiene para decir. Por ejemplo, no se puede decir que cada uno vaya opinando según un criterio de orden y en las mismas proporciones, no tiene sentido. La manera en como el facilitador asigna turnos verbales es invitando a participar por medio de preguntas, buscando que el más callado exprese sus puntos de vista al igual que sus demás compañeros, evitando que se interrumpan, se arrebatan la palabra o se callen. Cuando los niños llegaron a asignar turnos, estos se centraron en la parte instrumental de la tarea. En el área verbal, el logro se aprecia cuando hablan sin interrumpirse y pueden establecer un diálogo equitativo. En la sesión 8, hubo también turnos verbales como instrumentales, aunque los primeros tuvieron ya más importancia. Dichos turnos, acorde a lo que recién explicamos, tiene que suceder de manera espontánea, de otro modo sería un niño quien asignara la palabra, mientras que el objetivo es una relación por principio más horizontal. Dicha horizontalidad no tiene por qué ser actual, sino de principio. Es decir el punto de partida debe ser la igualdad, pero en la práctica cada quien se involucra desde una posición particular y única y actúa acorde a ello. Lo particular de la sesión 10 se comienza a ver a aquí. Hubo turnos, tanto a nivel instrumental como a nivel verbal, sin embargo ellos se rompieron constantemente. En realidad en ninguna de las sesiones anteriores se había presentado tal motivación, pero sobre todo, intervenciones,

expresión de opiniones y argumentos. Resulta aquí claro que el esquema de turnos logrado en la experiencia era válido para ciertos niveles de intervención, pero una vez que comenzaron a hablar más libremente, con deseos de sostener su propia opinión el esquema resultó insuficiente, razón por la cual alguno de los niños intentaba reasignar los turnos, principalmente al nivel instrumental.

Como se escribió al principio del apartado, cuando algún niño no seguía una regla, en este caso la toma de turnos, ningún se volvía defensor o trataba de recordársela a sus compañeros, como si ocurrió en la triada α .

Expresar y compartir opiniones

El expresar y el compartir las opiniones, como tal es la base misma de toda construcción, pues de ahí proviene todo material utilizado en la elaboración. La expresión de las ideas es la base de todo dialogar y especialmente de todo dialogar constructivo, pues en sentido estricto desde la perspectiva sociocultural, el lenguaje no es un mero medio de transmisión de ideas previas, sino donde ellas mismas se gestan.

La sesión 2 de la triada δ , fue considerada como basada en un habla de tipo disputacional. Ya hemos aclarado que ello se debió a la orientación individual más a que al choque personal. Dichas opiniones, aunque escasas, se dirigieron esencialmente a la tarea, no a otros niños. En la siguiente sesión grabada, la número 4, se mantuvo la dirección de las opiniones, aunque fueron un poco más abundantes. Lo mismo es válido para la sesión 8. La 10, en cambio mostró un cambio que a primera vista parece un retroceso: los comentarios, además de dirigirse a la tarea, se dirigieron a otros niños. Sin embargo, dichos comentarios personales no fueron emitidos arbitrariamente, sino en contingencia a desacuerdos en ideas. A lo largo de las sesiones anteriores, no se había presentado ninguna agresión personal, como tampoco se habían presentado discusiones prologadas y complejas. Aquí, la expresión de ideas más elaboradas, conllevó el uso de agresiones personales en los casos en que no era posible llegar a un acuerdo. Lo mismo que en la toma de turnos, los niños habían desarrollado ya ciertas habilidades suficientes para lidiar con situaciones de baja participación, pero en otra, donde expresarse resultaba importante, no tuvieron el esquema necesario para controlar la situación y obtener mayor provecho de ella.

De la sesión 2 a la 4, el cambio importante, y también gradual, fue pasar de no compartir opiniones, a hacerlo por solicitud del facilitador. En esta sesión 4, las opiniones estuvieron acotadas a la tarea y fueron emitidas, principalmente, de modo espontáneo. Es cierto que ya se presentan opiniones contingentes a otras opiniones, pero ello es todavía muy incipiente. La modalidad fue declarativa, es decir una afirmación directa, la cual se dirigió principalmente al facilitador. En la sesión 8, las opiniones de los niños versaron igualmente sobre la tarea, pero resultaron ser más respondientes a los disensos, ya no tanto debidos a la espontaneidad. Así, efectuaron principalmente aseveraciones sobre el tema y sobre las ideas de otros compañeros, pero principalmente sobre el primero.

La sesión 10 vuelve a ser interesante aquí. Las opiniones versaron ya no solo sobre la tarea en cuestión sino sobre otros miembros, a partir de los disensos respecto al trabajo. Pero este dirigirse a otra persona, aunque sea de modo agresivo, muestra ya una cierta consideración de la otra persona, un dirigir la palabra hacia alguien en especial. Por ejemplo, en el contexto se puede apreciar que las opiniones no solo se limitaron a la espontaneidad o oponerse, sino que se unieron a otras para reformular o ampliar. Este es un punto medular de toda la intervención, el verdadero tejer. Cuando los niños expresan sus opiniones espontáneamente, ello es deseable pues se encuentran expresando lo más propio, sin embargo todavía no está enlazado a un diálogo verdadero, es decir, se han apropiado de un diálogo público, pero todavía no han entrado en ese diálogo como parte que se asume como tal. Por el otro lado, cuando una idea se

opone a otra, sólo hay yuxtaposición, hay un punto de encuentro, pero este no se resuelve en discusión, sino que su naturaleza misma es oponerse, llegar hasta ahí. Cuando en los niños se expresan una opinión tomando como base una anterior, sea para corregir, ampliar, o mostrar el error, entonces se está logrando la verdadera construcción, donde la frase final está constituida con la aportación de todos sobre un mismo tema. Versar sobre la opinión de los demás es estar enlazado en un diálogo y asumir todas sus implicaciones. Desde cierto punto de vista es en el habla exploratoria donde ocurre el diálogo en su sentido fundamental, donde se co-construye. Otro elemento que va en la misma línea que el anterior, es la modalidad de las opiniones. En vez de ser todas declaraciones, se pudo encontrar el matiz de la interrogación. En esta sesión, se pudieron escuchar vanas afirmaciones como preguntas. Pero estas preguntas no llevaron la dirección de un puro preguntar, sino de un preguntar con dirección, de un consultar y sobre todo, de un invitar. Acertar algo con un matiz interrogativo es invitar a que esa opinión sea solo parte de una cadena de otras más.

Los ataques personales, no se dirigieron a descalificar en el sentido de mostrar que una opinión es ilegítima, sino a molestar porque no se estaba de acuerdo con una idea y esto lo importante. Si hay agresiones sin ideas previas, entonces no hay construcción posible, pero si ella surge de los desacuerdos en ideas, es posible trabajar después, a un nuevo nivel, sobre el respeto de las diferencias.

Escuchar las opiniones de los demás

La escucha de las opiniones una de las condiciones necesarias para toda construcción, pues de otro modo, cada individuo sigue su propia ruta. La escucha es condición necesaria para todo diálogo, está a su base, por eso es que resulta tan importante su análisis. Este análisis es un poco complicado y por momentos parece insuficiente, pues no se puede saber a ciencia cierta como se escucha o que se escucha por parte de cada niño, pero enseguida quedará claro desde dónde es posible hacer el análisis.

En la sesión 2, realmente no hubo puntos de encuentro, sino que cada una de las opiniones dadas por los niños se quedaba sin respuesta, sin siquiera un signo de atención. Claro que es imposible determinar si alguien está escuchando o no, pero el tipo de escucha que aquí nos importa es la escucha social, donde un palabra, recibe o un asentimiento o una negación o alguna otra idea. Es este sentido es un escuchar activo, o un escuchar extenuado. En la sesión 4, en cambio, se pudieron observar ya algunos puntos de encuentro, especialmente asentimientos con la cabeza, pero también con otras opiniones. Una opinión no es un turno o una emisión solamente, sino una postura respecto a algo, que se distribuye en las diferentes intervenciones. El que hayan quedado opiniones como cabos sueltos en esta sesión no significa obtener una respuesta verbal por cada emisión de cada niño, sino la consideración de cada propuesta. Por eso afirmar o negar con la cabeza no es un mero signo de escucha, sino ya una valoración de lo que se está escuchando.

En la sesión 8, los puntos de encuentro se volvieron más sistemáticos, de tal modo que todas las opiniones, aunque en diferente grado, fueron consideradas por la triada en su conjunto. Interesantemente, los puntos de encuentro se dieron ya no solo a partir de afirmaciones, sino de argumentos mismos. En la sesión 10, se puede ver también la sistematicidad de los puntos de encuentro de la sesión anterior, pero una mayor proporción de encuentro por medio de la contrargumentación. Aquí es bueno señalar que es mucho más complejo lograr punto de encuentro con argumentos con puras opiniones, no por lo sofisticado de lo que se diga, sino porque presupone ya la escucha, la comprensión y la elaboración sobre el mismo tema.

Argumentar y justificar las opiniones

La argumentación es un punto importante dentro de la intervención, pero no es fácil ubicarla dentro del contexto general. Por un lado, parecer no ser una regla en sentido estricto, pues se puede sugerir que se den argumentos, pero su calidad y pertinencia, dependen de otros factores. Por otro lado, argumentar es un proceso complejo que involucra normas de validez y aceptabilidad, pero eso se tratará enseguida partiendo del análisis.

Durante la primera videograbación, los niños no dieron argumento alguno a sus opiniones ya de por sí escasas. El facilitador invitó varias veces a que se explicara un poco más cada una de las posturas, pero ello no tuvo éxito. En la sesión 4, los niños siguieron sin argumentar ni justificar sus opiniones. Aunque según la categoría de opiniones, para esta sesión los niños daban algunas de ellas, no necesariamente las justificaban. Esto quiere decir que los criterios de aceptabilidad de un argumento no se encuentran ligados al flujo natural de un diálogo. Es decir, se pueden dar opiniones sin una sola justificación y ello no supone impedimentos para su desarrollo.

Es desde cierto tipo de discursos donde la validez de lo que se dice es sustancial al desarrollo de la conversación, como ocurre en el ámbito científico. En el ámbito de la actividad, deben haber ciertas pretensiones de validez, pues enfrente hay una tarea que se puede realizar de diferentes maneras y cada una de ellas acarrea diferentes consecuencias. En esta sesión las intervenciones del facilitador para lograr justificación de las opiniones tampoco tuvo éxito. En la sesión 8 los niños comenzaron a argumentar y justificar algunas de sus opiniones inclusive sin la ayuda del facilitador. La mayoría de estos argumentos fueron meros deicticos, es decir apoyos evidentes pero no elaborados, como lo es el señalar. También se pudieron ver algunos argumentos más sólidos como es la aseveración con un apoyo. Aquí es donde la idea de argumentación se vuelve más problemática. La solidez de un argumento reside en su apoyo, el tipo de evidencias o explicaciones que utiliza. Visto así, se puede pensar que la verdad de un argumento se encuentra fuera de este, en la evidencia, como si este solo se tratara de encontrar el dato irrefutable. Esto es completamente incorrecto, pues la validez del juicio solo puede obedecer a criterios internos. El marco teórico que manejamos, el sociocultural, indica que la verdad se construye en el habla, en el establecimiento de una intersubjetividad permanentemente dinámica. Acorde con esto, un argumento no puede apoyarse en algo exterior al discurso, algo así como una evidencia que pudiera amarrar el significado de las palabras. Por el contrario, la construcción ocurre solo porque no hay verdad previa a este porque no hay una realidad que le preceda. La única verdad del argumento está en el reconocimiento por parte de los demás en su aceptación o no, en su pertinencia. Por eso resulta difícil medir la calidad de los argumentos en los niños cuando se ignoran sus propios criterios.

Por esta misma razón el deictico no puede ser considerado sin más como una forma primitiva de argumentación, al contrario, si el criterio es interno a la triada, (pero comprensible por la comunidad que los engloba junto con el facilitador) entonces lo que se debe ver es la funcionalidad, como se mostró en el análisis de la triada. En esta misma sesión, la número 8, se pudo observar que los argumentos se realizaron siempre de manera espontánea. Los niños emitieron esas opiniones sin posicionarse, es decir utilizando formas como "yo creo" "yo opino". Los tres miembros participaron de manera equitativa.

En la sesión 10 tenemos también argumentación y justificación de opiniones sin la demanda del facilitador. Dichos argumentos se centraron en la tarea y fueron principalmente de tipo elaborado. En la contingencia se puede ver de nuevo el logro del diálogo como tal. Los argumentos ya no fueron dados espontáneamente sino por la solicitud explícita de otro niño, especialmente con un "por qué", pero esto se aprecia mejor en pedir opiniones y justificaciones a los demás.

En cuanto al posicionamiento, esta paso de ser abstracto a ser personal y esto es muy importante. Cuando no se posiciona el discurso, se pierden, en gran medida, sus posibilidades de contacto y ubicación con respecto a otros, pues se pierde el "quien" de la palabra. Desde la teoría de la actividad, tanto para Bajtin como Leontiev, el acto se entiende como un posicionamiento personal, en relación a los otros, utilizando las reglas socialmente compartidas y tendiendo hacia un objetivo. Sin ese "quien", se pierde la dirección, el objetivo y el acto como tal. No porque las acciones de los niños no sean actos, sino porque no se puede reconocer como tal por los demás. El gran logro al pasar a un posicionamiento personal, supone un cierto yo discursivo, que se compromete con lo que dice y lo defiende, pero a la vez, esta dirigido directamente a los otros. Esta es otra condición esencial para la ocurrencia del diálogo.

Pedir opiniones y justificaciones a los demás

Las justificaciones y opiniones solicitadas, son un signo importante de colaboración, pues implican ya una escucha atenta, que, además, busca comprender mejor, sea para apoyar o para criticar. Durante la sesión número 2, no se pidieron opiniones ni justificaciones. Ello aunado, claro, a la baja participación, la baja motivación, etc.

Para la sesión 4, los niños comenzaron a pedir algunas justificaciones y opiniones, pero bajo condiciones muy específicas. Por ejemplo, durante esa sesión, hubo momentos de ausencia de uno de los miembros, donde se pidieron opiniones, más no justificaciones. Dichas ausencias, provocaron, también, una mayor unión entre los otros dos, facilitando así la expresión de opiniones y algunas demandas de justificación lo cual, sin embargo no duro mucho.

Durante la sesión 8, no se pidieron opiniones ni justificaciones en absoluto, lo cual llama mucho la atención. Si bien en otras categorías se puede ver siempre un movimiento progresivo en este caso se ve un retroceso. Aunque por otro lado, se puede reinterpretar, bajo esta luz, el caso de la sesión 4, tomando sus resultados como producto de una situación muy particular, mientras que para las condiciones generales nunca se presentó realmente esta regla básica.

En la sesión 10, los niños mostraron, con cierta consistencia, la demanda de opiniones y justificaciones. Esto es comprensible si se recuerda que durante dicha sesión hubo un gran número de argumentos, peleas por las ideas, motivación a la tarea, etc. Dichas demandas ocurrieron especialmente cuando el ejecutante ignoraba que hacer, tanto como para contrastar puntos de vista.

En otros momentos se podía haber visto que el ejecutante tomara las decisiones, pero en este caso, siempre pidió aprobación o ayuda para la resolución de la tarea. Debido al ambiente de competencia y fricciones, la gran mayoría de las solicitudes de justificación, se realizaron en tono de reto, con esquemas como "y por que dices eso" o "como sabes eso". Pero también se presentaron algunas demandas más explícitas sobre los contenidos de las aserciones. Y al igual que en los casos anteriores, una pregunta que no es general como un "por que" sino medular respecto a lo que se dice, es evidencia de una escucha que comprende y una palabra que se enlaza con la otra. Por tanto se puede decir que la modalidad de la demanda de opiniones y justificaciones fue de construcción o claramente colaborativa. Pues colaborar no es siempre estar de acuerdo ni siquiera tener que llevarse bien como equipo, sino asumir un rol equiparable al de cualquier otro miembro para tratar de defender un punto de vista y aceptar los otros que le parezcan convincentes.

Tomar una decisión.

La toma de decisiones a diferencia de otras categorías no es algo que pueda estar presente o

ausente, o que cambie en cuestión de grado. Por principio, los niños se encuentran participando en una actividad y, en consecuencia tomando decisiones constantemente, aunque no se asuman como tales. Si no tomaran decisión alguna, ni siquiera se podría decir que están trabajando en algo. Por esa razón se analizan las formas particulares en que la decisión era tomada, o construida, en cada caso.

En la sesión 2, como en general las primeras sesiones de la intervención, no se identificaron ni consideraron las diferentes opciones o alternativas a un problema. Es más, fue común no generar más de una opción por encrucijada. De ese modo, en cuanto un niño proponía algo, nadie cuestionaba ni demandaba justificación, del mismo modo que quien ejecutaba no solicitaba opinión. Las decisiones, por ello, fueron tomadas de manera unilateral, exclusivamente por el ejecutante.

Los fracasos en el alcanzar una solución, desembocaron en una franca disminución de la motivación en la tarea.

La sesión 4 permaneció igual que la 2: las opciones no fueron ni identificadas ni consideradas por los niños. Disensos como tales no se presentaron, pues las opiniones todavía eran escasas. Incluso cuando el facilitador los señalaba, los niños no argumentaban a su favor o en contra de otro. Aquí la decisión siguió siendo tomada por el ejecutante de las decisiones (el que mueve el mouse, tecléea o tiene el lápiz), la diferencia es que ya había turnos. Con esto todos tomaban decisiones, pero de manera unilateral. Aquí se puede ver que la igualdad de oportunidades no se traduce en construcción, aunque sea una condición necesaria para ella.

En algunos casos el ejecutante no tomaba la decisión, pero ello se debía a la falta de respeto de los turnos asignados para la ejecución. En varias ocasiones, además de esta sesión se presentó este esquema, de que quien ejecuta decide. Es claro que quien tiene el mouse, el teclado o el lápiz, es quien finalmente deja impresa la palabra o la decisión, pero de ahí no se sigue ninguna relación de responsabilidad u obligación, como fue el caso de los niños. Mas adelante se flexibilizaron estos esquemas y se pudo lograr que uno fuera el que ejecutara mayoritariamente debido a sus habilidades (uno tenía buena letra, otro manejaba bien el mouse, otro sabía escribir a máquina) mientras las ideas de todos los demás eran tomadas en cuenta.

La sesión 8 permaneció igual que las otras, pues ni las opciones ni los disensos fueron reconocidos por los niños. Pero ahora, las decisiones fueron tomadas conjuntamente, ejecutar dejó de equivaler a decidir. Aunque no se alcanzaron acuerdos numerosos y rápidamente, ello no implicó pérdida de la motivación como en las dos sesiones anteriores. Estas decisiones tomadas de manera conjunta, fueron realizadas por los tres miembros, ya sin los esquemas de pareja más propios de las sesiones 2 y 4. Igualmente se puede decir que ellas se realizaron por la concatenación de ideas, finalmente consensuadas, sin necesidad de acudir al facilitador. La autorregulación, aunque es un fenómeno general a ser visto en el desarrollo de los niños, ocurre de manera discreta y en diferentes ámbitos específicos. Por ejemplo, la autorregulación en el uso de las reglas base se logró hasta la última sesión, mientras que la autorregulación de la tarea ocurrió antes. Es decir, los niños lograron apropiarse de la tarea y hacer de las metas externas, metas propias, antes de las reglas básicas mismas. Es muy significativo que los niños hayan logrado enmarcar sus propias metas dentro del programa general, pues este es un principio que garantiza la motivación y en conjunto con ella, el poner en juego todas las habilidades. Dado que los juegos tenían diferentes niveles y ellos podían decidir hasta dónde jugarlo, pusieron en juego algunas de sus habilidades hasta el límite. Como ya se mencionó anteriormente, si no se ponen en juego los límites de las capacidades, no se produce cambio.

Finalmente, en la sesión 10, se lograron ver ya las diferentes opciones identificadas y consideradas por medio de reelaboraciones, el parafrasear, etc, aunque no ocurrió lo mismo con los disensos. Esto puede explicarse pensando en que es más simple ver el abanico de las opiniones que relacionarlas en opuestas, iguales o modificadoras a una opinión original. La identificación del disenso supone una consideración mucho más compleja que no ocurre en

este caso Las decisiones, tomadas de manera conjunta, no siempre llegaban a un consenso y cuando ocurría lo contrario, lejos de perder la motivación, se encarnizaban aun más las discusiones llegan, como ya se vio, a críticas personales

Antes de tomar las decisiones, ocurrieron varias opiniones espontáneas, aunque ligadas a las otras, que después se ligaron en propuestas más amplias. Los tres miembros, trabajando casi con total autonomía sobre la tarea, a pesar de todos los disensos y los enfrentamientos eligieron el método del consenso para la toma de las decisiones. Se puede pensar que por lo duro de las posiciones y las críticas personales pueden vedar definitivamente toda posibilidad de consenso, pero aquí no ocurrió así.

ANÁLISIS TRANS-AXIAL DE LA TRIADA δ

Al igual que en la triada α , la δ muestra desde el principio elementos propios del Habla Exploratoria, como lo son la defensa de las ideas propias o la motivación intrínseca. Estos elementos, también compartidos por el Habla Disputacional, fueron el punto de partida fundamental del trabajo entre esta triada y el facilitador. El papel del facilitador, como ya mencionamos consistió expresamente en saber conducir a los niños y sus características hacia un estilo colaborativo de interacción, pero siempre a partir de sus propias características. Se puede decir que la forma de incidir de facilitador, no fue la de un interventor externo que buscaba "convencer" sobre cierta manera de actuar. En cambio si una persona que, trabajando directamente con los niños, trató de mostrar la necesidad interna de las reglas básicas de acuerdo a ciertos objetivos, previamente asumidos. Es decir, si los niños lograron apropiarse de las reglas, ello se debió no a una coerción externa sino a la utilidad que ellas prestaron para la consecución de ciertas metas, las cuales eran los objetivos específicos de cada actividad. El facilitador, en ese sentido fue siempre un guía, que más que tratar de convencer, trató de mostrar, que los niños se escucharan y a partir de ahí decidieran.

Al principio, la actuación del facilitador fue completamente protagónica asignó turnos, buscó sostener la motivación, buscó puntos de encuentro, recapituló, etc. A lo largo de la intervención, éste se fue retirando para lograr la transferencia de responsabilidad, pero siempre de modo muy gradual. Aunque la responsabilidad fue transferida de modo diferente en cada categoría (en ritmo, calidad, en cualidad), el facilitador se fue retirando siempre de manera muy gradual. En este proceso no hubo salto o discontinuidad alguna. Siguiendo la línea de lo mencionado, las adquisiciones del Habla Exploratoria fueron siempre desiguales, aunque con algunas regularidades por bloques. Es decir, la orientación y el andamiaje, tienen comportamientos internamente coherentes, mientras que cada una de las reglas del Habla Exploratoria, muestran una discontinuidad especial. Es decir, la orientación y el andamiaje pueden verse como procesos más o menos holísticos, mientras que las reglas del habla implican mucho más una construcción a través de partes y, después, una coordinación de los sistemas.

A partir de la sesión 4, ocurre un cambio interesante y realmente muy temprano en la interacción de la triada. Mientras que antes de comenzar la intervención y durante las primeras sesiones de ésta, la triada mostró claros elementos de Habla Disputacional, estos cambiaron de manera importante a partir de la sesión 4. Tal como se dijo en el análisis axial de la triada δ , durante dicha sesión se pudieron observar elementos importantes del Habla Acumulativa. En general se puede decir que dichos cambios fueron un giro dramático en la interacción, pues como fue avanzando la intervención, se fueron recuperando vanos de los rasgos del Habla Disputacional, pero coordinados de tal forma con los del Habla Acumulativa, que se pudo llegar a otra de tipo exploratorio elaborada. El movimiento fue así, del Habla Disputacional, se pasó al

Habla Acumulativa en pocas sesiones y a partir de ahí, manteniendo los rasgos acumulativos, se recuperaron otros disputacionales

Es cierto que la orientación individual nunca se perdió o dicho de otra manera, nunca fue asimilada una identidad grupal, pero los logros en Habla Exploratoria son muy evidentes. Esto quiere decir, de algún modo, que el Habla Exploratoria, aunque toma elementos de uno y otro tipos de habla, no necesita que se haya suscrito perfectamente ninguna de ellas. Se puede ser individualista y al mismo tiempo cooperar. El individualismo nunca se perdió, pero a partir de la sesión 4, dicho individualismo fue puesto al servicio de la cooperación para alcanzar ciertas metas en la medida en que eran compartidas. Cuando alguno de los niños no mostraba interés en alguna tarea, dejaba de cooperar o bien, cooperaba bajo la promesa de una cooperación de otra persona bajo situaciones inversas. Lo que esto revela, y ya se dijo en análisis de la triada α , es que el desarrollo del habla no es de carácter lineal ni progresivo, sino que implica giros, discontinuidades

El análisis de las reglas básicas del Habla Exploratoria muestra también una adquisición y dominio diferenciados de cada una de ellas. Podemos ver, de manera gruesa, que hay dos fases más o menos distinguibles por un lado de la sesión 2 a la 8 se muestra una adquisición progresiva, a veces lineal, pero en la sesión 10, se pueden ver casi todos los grandes y revolucionarios cambios, incluso algunos regresos a esquemas anteriores

A diferencia de lo ocurrido en la orientación general, las reglas básicas fueron indiferentes al gran cambio de la sesión 4. No porque no haya tenido cambios, sino porque la orientación general a la colaboración solo fue un requisito, algo necesario, pero no suficiente para la cabal expresión de las reglas básicas. Este es el caso de las primeras tres reglas. Tanto la toma de turnos, la expresión de opiniones, como la escucha de estas, se dio de manera muy progresiva. Comenzado en la sesión 2 con muy pocos elementos, durante la sesión 4, se pudo ver un crecimiento de ellos, tendencia que continuó durante la sesión 8. Pero en la sesión 10 se puede hablar de una especie de explosión. Todos los elementos que habían presentado a lo largo de las sesiones, aparecieron durante esta última, todos juntos, integrados en una perspectiva colaborativa amplia. Esta explosión implica, también, la expresión de vanos elementos que parecían haber sido abandonados

Por ejemplo, en el caso de la toma de turnos, parecía que nunca se habían roto, mientras que en la sesión 10, se rompieron constantemente y se trataron de reorganizar constantemente. Como se explico en el análisis axial, no se puede hablar de un retroceso sino de que realmente nunca habían sido necesarios esos turnos, pues las opiniones eran escasas. En cambio, en la última sesión, debido a la gran participación, se demostro que no se contaba con los elementos suficientes para regular la participación. Eso, sin embargo, no detuvo sus intentos por reasignar turnos tanto al nivel de ejecución de la tarea como a nivel verbal. Esto es coherente mientras más participación, más son los comentarios, si ellos se involucran, comienzan a escuchar más a sus compañeros y si esto sucede, comienzan a darse discusiones cada vez más complicadas que necesitan cierta regulación en turnos. Desde cierta perspectiva, se podría decir que la habilidad de asignar, consensar y respetar turnos, fue deficiente. Pero desde otra, se puede decir que hasta el momento, los turnos no habían sido necesarios, por lo que se siguieron únicamente como medida externa. Hemos dicho que las reglas base deben servirles a los niños para conseguir ciertas metas, pero también que, para lograr cambios en las habilidades, éstas deben ser llevadas a sus límites de suficiencia. No se desarrolló cabalmente la capacidad de usar los turnos porque, en realidad, hasta antes de la sesión 10, no habían sido necesarios. Solo, en cuanto ellos mismos llevaron al límite sus capacidades argumentativas, se pudo observar que el desarrollo en la toma de turnos había en cierta medida ficticio. Sin embargo, se pudieron ver intentos interesantes por recopilar modos anteriores de repartición de turnos, con el fin de hacer funcionar la situación. Desde este punto de vista, parece más bien que, lejos de crear estructuras progresivas o complejas, se logró un repertorio que después fue utilizado acorde a la situación

La inflexión en las reglas base, a diferencia de la orientación general, estuvo en la sesión 10, donde surgieron nuevos y viejos esquemas y fueron coordinados para tratar de solucionar una actividad. En realidad aunque la tarea fue nueva, no tuvo una naturaleza distinta a la anteriormente llevada a cabo, razón por la cual no es justo suponer que los cambios se debieron al tipo de actividad y no a sus logros personales.

El argumentar y el pedir opiniones, las dos siguientes reglas básicas, siguieron comportamientos diferentes a los tres anteriores, pues parece que tienen características más complicadas que aquellas. Un argumento es un elemento más complejo del discurso que los anteriores porque implica ver relaciones y características particulares. Pero, sobre todo, implica una consideración de las otras personas, pues la argumentación se dirige a convencer y para lograrlo se debe escuchar. Es obvio que un argumento aislado, aunque necesariamente presupone otra persona, no necesariamente implica un contacto con sus ideas concretas. Es decir, se puede dar un argumento sin basarse en las ideas de los demás, pero en cuanto se arma una discusión es lo justo suponer lo contrario. El argumentar mostró muy pocos avances a lo largo de la intervención. No es sino hasta la sesión número 8 que se pueden ver algunos elementos de justificación de ideas, pero no es sino hasta la 10 que se puede hablar claramente de argumentación. El cambio ocurrido en la argumentación, sólo fue posible una vez lograda la motivación, la orientación hacia la cooperación y los turnos, pero sobre todo, la expresión y escucha de opiniones. Los argumentos sólo emergieron sobre la base de las opiniones. Esto es perfectamente coherente en tanto que el modo natural, cotidiano de ser, es dando opiniones, antes que argumentar.

Los niños tienen creencias que no se encuentran en el plano de la justificación, sólo cuando las exponen a los demás es que tienen posibilidad de rectificarlas, pero sobre todo, de crear otras nuevas en conjunción con los demás. En el primer capítulo se habló de la apertura de un mundo que permite el lenguaje, dicha apertura es lo que permite las opiniones, el punto de partida, pero la posibilidad de una referencia externa hace que sea posible la discusión como rectificación.

Aun más tardío que la argumentación, fue la aparición de la demanda de justificaciones. Los argumentos fueron visibles más o menos desde la sesión 8 aunque más claros en la 10. Pero para el caso de la solicitud de justificación, en la sesión 8 no se presentó una sola vez. Esto indica que los argumentos comenzaron a solicitarse sobre la base de su previo aparecer. En realidad no es que los niños desconocieran los argumentos y por ello no los pudieran pedir. Es más que, conforme se fueron presentando los argumentos y el interés por el trabajo, fue necesario aclararlos con el fin de tomar una decisión conjunta. Sin la incipiente tendencia hacia el grupo con la que la triada contaba para esta sesión, no es posible entender la solicitud de argumentos. Bien es cierto que muchas de esas solicitudes fueron en tono de reto, de puesta en duda de la razón de otro niño, pero también es cierto que no se impuso ninguna solución por encima de otra, razón por la cual se puede decir que hubo una genuina discusión. Y verdaderamente, el solicitar argumentos sólo puede ocurrir sobre la base del interés y las opiniones expresadas dentro de un marco de compromiso. Este es el punto más difícil de alcanzar, el último dentro de toda la serie de reglas y habilidades, y parece que no puede ser de otro modo, en tanto que es la que supone la mayor cantidad de ellas.

Todos los cambios anteriores, pueden verse claramente, en su conjunto en la toma de decisiones. La toma de decisiones es, claramente, la acción conjunta, el producto de la construcción, el ambo de cada situación. La toma de decisiones es un proceso que involucra todas las habilidades anteriores justamente porque es donde se hace patente la solución. Más allá de esta decisión ya no queda mucho, pues es la impresión final, lo que queda escrito, lo que ya no es reversible. La toma de decisión, tomó o no tomó en cuenta a todos los miembros, o fue impuesta o fue consensuada. No se puede consensuar retroactivamente, porque si un proceso excluyó a alguno de sus miembros, por definición lo dejó fuera. El desarrollo en la toma de decisiones muestra como esta se van volviendo menos unilaterales y van tomando en

cuenta a cada uno de los miembros. Muestra, también, como la triada fue capaz de retomar sus propias experiencias y utilizarlas para una tarea que, aunque sea difícil de resolver, no decrecía su motivación.

Se puede ver finalmente, hacia la sesión 10, que los tres miembros consensan autonomamente sus decisiones. Para este punto, el facilitador está casi por completo ausente y la triada es capaz de llevar su propio hilo conductor de acuerdo a sus intereses.

De todo lo anterior, se puede decir que hay cierto orden en la adquisición de habilidades y que hay algunas que presuponen a otras para poder ocurrir. Mientras que la orientación es la que más rápido cambió, las reglas base tuvieron que esperar este cambio para hacer los suyos propios. Es decir, antes del cambio en la orientación, no se produjeron cambios importantes en las reglas de Habla Exploratoria. Esto no se puede ver muy bien debido a que los resultados expuestos no contemplan la totalidad de las sesiones, sin embargo se mantiene cierto esto para las sesiones 1, 2 y 3.

Esto es un elemento que permite ver que, en términos generales, el Habla Exploratoria se fundamenta en una orientación, en una disposición general y no en una serie de reglas fijas que deben ser seguidas como un código. El Habla Exploratoria es esencialmente un tender, un dirigir las palabras hacia los demás con el fin de establecer una discusión. Después del cambio en la orientación general de la triada, es que fue posible comenzar a ver cambios en las reglas básicas. Los turnos, la expresión de opiniones y la escucha, son tres elementos que ocurrieron más o menos a la par, pues de alguna manera están intrincados con la motivación hacia la tarea y el grado de involucramiento en la misma.

Es cierto que conforme fueron aumentando estos dos factores, fueron también aumentando las opiniones. Pero lo importante no es solo que hayan aumentado el número de participaciones como un mero hablar, sino que dichas intervenciones partieron del interés de los niños. Este interés garantiza que no les de lo mismo una opción que otra, cuando los niños no tienen ningún lazo con lo que ocurre, no se les puede demandar que participen, que opinen, que traten de hacerlo lo mejor que puedan. Es de modo natural, en cuanto se logra la motivación, que el interés y el compromiso por lo que se realiza emergen. Ante esto es preciso decir que la motivación no fue un logro del facilitador o de lo atractivo de la tarea en sí mismo. En realidad fueron los niños quienes, con sus opiniones, decidieron su propio camino dentro de las posibilidades que brindó el proyecto. En el caso del diseño de la ciudad, tuvieron la libertad de hacer el diseño que les pareciese mejor. En el caso de los juegos, decidieron cuáles jugar, hasta que nivel y con qué perspectivas para poder elegir otros. Sin la flexibilidad del facilitador por escuchar los intereses de los niños y el sitio donde se encuentra su foco de motivación, la intervención hubiese sido poco afortunada. Solo sobre la base de la motivación y la expresión de las ideas, es que fue posible experimentar la argumentación, la cual en su desarrollo, se fue sofisticando hasta lograr discusiones más amplias y complejas, las cuales no pueden funcionar sin la demanda de justificaciones.

CONCLUSIONES

DIFERENCIAS ENTRE LAS TRIADAS

A continuación se discuten las principales diferencias encontradas entre las triadas α y δ de acuerdo a los dos ejes de análisis. De acuerdo al análisis de la orientación general de las triadas a la colaboración, se encontró que para la triada α la motivación y orientación a la tarea se mantuvieron desde el inicio de la intervención. Por el contrario la triada δ en un inicio no

presentó este rasgo, sin embargo, para la sesión 4 dos de los miembros se involucraron y en la última sesión los tres lo hicieron. Respecto a la *orientación* la triada α desde el inicio mostró una orientación de grupo, lo cual es congruente con el habla acumulativa. Sin embargo en la primera sesión esta orientación se encontró sostenida por el facilitador, en la sesión 5 surgieron disputas para la ejecución de las decisiones y finalmente en la última sesión hubo una clara orientación de grupo. La *orientación* en la triada δ fue inicialmente individual, igualmente congruente al habla disputacional, sin embargo, en la sesión 4 la orientación comenzó a ser de grupo en dos de los miembros hasta involucrar en la última sesión también al tercero. Así mismo, en la sesión 4 la orientación de la triada δ mostró cierta acumulación en la suma de opiniones, sin disensos ni disputas. En relación con el *tono de la interacción*, en la triada α , este tuvo desde el principio un tono de colaboración el cual se fue refinando hacia el final de la intervención, nuevamente en congruencia con el estilo acumulativo. Por el contrario, la triada δ pasó de un tono de indiferencia a la cooperación de todos los miembros al final. En cuanto a la categoría de *ayuda*, la triada α desde el inicio tuvo disposición a ella, como es común en la orientación acumulativa. En contraste, en la triada δ , esto apareció hasta la sesión 4, cuando la orientación cambió gradualmente hacia mayor colaboración. Finalmente, respecto a la categoría de *memoria*, en ambas triadas se presentó más el retomar las experiencias de otros a partir de la sesión intermedia.

En relación con el análisis de la orientación general hacia el Habla Exploratoria, se observó que en la triada α , desde el inicio, hubo intentos por explorar diversas opciones, sin embargo, estos intentos no fueron sostenidos a lo largo de la interacción. Posteriormente surgió un Habla Exploratoria incipiente, pero fue hasta la sesión 9 en la que los argumentos se tornaron más elaborados, sin embargo, siempre hubo dificultad para la toma de las decisiones conjuntas. En la triada δ , a diferencia de la α , los intentos de exploración aparecieron hasta la sesión intermedia, sin embargo, dicha triada δ logró utilizar en la última sesión Habla Exploratoria elaborada y mostraron una interacción más autoregulada que la triada α . A este respecto es importante aclarar que el Habla Exploratoria elaborada alcanzada por la triada δ fue de acuerdo a su nivel de desarrollo. En relación con el uso de las reglas básicas del Habla Exploratoria, en ambas triadas se inició con un uso esporádico de ellas, el facilitador era quien sostenía su cumplimiento, por ejemplo, asignando turnos, preguntando opiniones, etc. En las sesiones intermedias ambas triadas empezaron a usarlas de manera más consistente y para la última sesión las emplearon con más espontaneidad. En la triada α , el seguimiento de los niños hacia las reglas básicas fue más explícito y declarativo, inclusive uno de los miembros les recordaba cuando no se cumplían. En contraste, en la triada δ el uso de dichas reglas se dio desde la sesión intermedia de manera implícita y procedimental, es decir, sin necesidad de explicitarlas. En términos generales, los datos mostraron que tanto la triada α como la δ pudieron cambiar su estilo de interacción gradualmente a lo largo del entrenamiento de una orientación no colaborativa a una colaborativa que implicaba el uso del Habla Exploratoria. Sin embargo, cabe aclarar que el proceso mediante el cual lo lograron difiere. En el caso de la triada α , en la sesión intermedia se mostraron características del estilo disputacional y en la triada δ , del estilo acumulativo. En este sentido, siendo el Habla Exploratoria una construcción social, esta no puede sino construirse a partir de las formas de interacción que la triada manifiesta antes de someterse a un entrenamiento para su uso.

Con relación al análisis del rol del facilitador, podemos decir que hubo ciertas diferencias, pero ellas se debieron a las diferencias propias de cada triada y no a una diferencia en la estrategia de abordarlas. Esto sucede así ya que el rol del facilitador consiste en adecuarse a aquellos aspectos en los cuales los niños no presentan autorregulación.

A pesar de que no se encontraron diferencias en las estrategias de facilitación en ambas triadas, es importante resaltar que incluir este análisis en un estudio que principalmente se aboca a la interacción entre pares, nos brinda un panorama más completo tanto de la

apropiación como del andamiaje y la autorregulación que se presentan en el transcurrir de las triadas hacia el habla exploratoria. El programa aplicado tiene una cierta teleología, pues pretende que su punto de arbo sea el uso del habla exploratoria por parte de los niños. Por esta razón, analizar el papel del facilitador es analizar la estrategia misma de promoción de este tipo de habla. Así, se debe de considerar al facilitador no como una parte accesoria, sino como un actor protagónico del proceso de apropiación, cuyas acciones influyen, de manera determinante, en el desarrollo del proceso.

La transferencia de la responsabilidad ocurrió, en términos generales, de manera gradual y progresiva. Este desarrollo progresivo no contradice la concepción sociocultural del desarrollo, ya que los cambios en la autorregulación que se presentaron a través del tiempo, fueron de carácter cualitativo. Inclusive, apoyándonos en el argumento de que el desarrollo se basa en cambios en la forma de mediación, la transferencia de la responsabilidad ligada a la autorregulación, constituye en este sentido, un cambio en las relaciones mismas de la interacción y, por tanto, cambios en la forma de mediación.

Algo que resulto muy claro a lo largo de las sesiones fue el papel del lenguaje como una forma de interacción misma y no una mera herramienta exterior. En tanto que el lenguaje es actividad, mantiene su función de herramienta, como de medio. En esta intervención se puede observar que la meta es una forma de hablar, es decir, de usar el lenguaje, lo cual solo se puede lograr, paradójicamente, por la vía lingüística. Pero aquí no hay ninguna paradoja, todo movimiento cultural ocurre desde el lenguaje y hacia otro lenguaje, pero sin salir de él. Esta concepción del lenguaje es capaz de entender su objeto de estudio como el "habitat" de la cultura, donde ella se desarrolla, pero al mismo tiempo como la única herramienta capaz de ponerlo en cuestión para recrearlo una y otra vez.

Una de las ideas planteadas en el marco teórico que cobra dimensión en este estudio es el de las consecuencias del uso del Habla Exploratoria para el éxito en la tarea. Desde una perspectiva puramente intralingüística, no hay más criterio de verdad que el de la validez interna o lo intersubjetivamente reconocido. Tal fue nuestra postura al analizar la argumentación, especialmente en el caso de la triada α , pues no reconocer esto equivaldría a negar la tesis básica de todo constructivismo y es que en esencia el mundo que habitamos es producto de la co-construcción humana. Pero por otro lado, habíamos ya defendido en el marco teórico, la tesis de Cristina Lafont (1993) sobre la necesidad de reconocer cierta realidad independiente. Esta realidad independiente no tiene la función de ser un punto de toque para todo discurso de tal modo que lo determine o fije sus significaciones, sino el de asegurar que se habla sobre lo mismo. Esta externalidad del objeto no implica una externalidad de sus características y relaciones posibles, sino una extenonad que garantiza que las diferentes opiniones sean conmensurables y a la vez todas ellas válidas. De esta manera, resulta que las diferentes apreciaciones de un mismo problema no son diferentes aperturas lingüísticas sino solo diferentes perspectivas que mantienen la permanente posibilidad de entablar un diálogo con sus diferentes. La pregunta de si el habla exploratoria implica necesariamente un mayor éxito en la tarea debe ser respondida tanto positiva como negativamente. En tanto se satisfagan los criterios internos de validez se obtiene el éxito y ya no necesita de mayor rectificación. Sin embargo, deja permanentemente abierta la posibilidad de revisar las conclusiones o de arrepentirse. Inclusive abre la posibilidad de diálogo con otros grupos que llegaron a conclusiones diferentes, en tanto ninguna interpretación es capaz de agotar los fenómenos y sus perspectivas posibles. Siguiendo en esta lógica no hay barrera cultural absoluta que cierre toda posibilidad de diálogo. Los niños mismos pudieron ver los resultados de trabajo anterior y aunque en el momento los juzgaron convenientes, después se mostraron críticos de ellos. Este es el caso del mapa de la pequeña ciudad diseñada (el juego Sim City) pues tiempo después de haberlo realizado, les pareció no muy bien logrado.

En realidad, aunque hubieron vanos logros en materia de orientación a la colaboración en ambas triadas pareciera que esta no repercutieron necesariamente en una identidad grupal. El

hecho de que las triadas no tuvieran una identidad grupal clara, no obstaculizo el desarrollo del habla exploratoria, sin embargo, parece que los cambios ocurrieron desde lo individual y nunca se plasmaron en la colectividad. Esto no pone en duda la ley de la doble formación, mas bien indica que se trabajó con elementos individuales y su desarrollo a partir de su puesta en acto con otros, pero no ocurrieron estructuras sociales consolidadas que pudieran ser apropiadas, después, en una individualidad. Se puede cooperar sin compartir una identidad grupal, lo cual debe de llamar la atención sobre ulteriores investigaciones. Donde si afecta dicha identidad es en el hecho de asumir los logros y los fracasos como producto del trabajo de grupo, lo cual no va en detrimento de los logros en cuanto al habla exploratoria.

Es importante enfatizar que el proceso de apropiación, ya sea del Habla Exploratoria, o de cualquier otra forma de interacción, no constituye una mera imposición de las reglas sociales "externas" a los individuos. Finalmente, los niños son quienes formularon las reglas básicas y desde este momento podemos hablar de que este elemento es ya propio en cierta medida. Pero esto no significa que lo utilicen. El tipo de apropiación que se abordó en este estudio, esta relacionado con el proceso por medio del cual la triada utiliza estas estrategias que, como mencionamos, no son "externas". Esta discusión nos remite a los planteamientos clásicos de intencionalización y apropiación, donde la última se distingue de la primera, en que es creativa e irrepetible, pues implica una genuina síntesis. Por eso es que resulta pertinente referirse al término de apropiación participativa. Ello no solo porque la apropiación del Habla Exploratoria se da en la participación de los miembros de la triada, sino también, porque es un contrasentido pensar en un proceso de apropiación sin interacción.

Como se vio en la discusión de la orientación general a la colaboración, en ambas triadas la motivación respecto a la tarea no fue un elemento superfluo sino que es la base sobre la cual se puede llevar a cabo toda actividad. Como también se dijo previamente en la discusión, la motivación asegura el poner en juego las verdaderas capacidades y llevarlas hasta el límite posible. Si las habilidades no son llevadas a sus extremos, no hay construcción, pues solo se hace uso de la ya adquirida anteriormente.

Probablemente uno de los hallazgos más interesantes del estudio reportado es el hecho de que las dos triadas, en las sesiones analizadas de mediados de la intervención, mostraron características de estilo de habla contrario al inicial y finalmente ambas transcurrieron hacia el habla exploratoria. Este planteamiento abre nuevas perspectivas respecto estudio del Habla Exploratoria. Por un lado, esta investigación demuestra que es posible, por medio de una metodología cualitativa, analizar el proceso de construcción social del Habla Exploratoria, ya que hasta el momento las investigaciones realizadas únicamente habían probado, por medio de un diseño pre-post que era posible cambiar de un estilo de habla no colaborativos al Habla Exploratoria, sin embargo este es el primer intento por documentar el proceso de cambio. Por otro lado, un análisis complementario a este de la interacción asimétrica aportaría datos respecto a los retos que representa el proceso de guiar hacia el uso del Habla Exploratoria. Por ello, se propone abundar en el estudio de la construcción social y la microgenesis del Habla Exploratoria tomando en cuenta las diferencias entre las triadas de acuerdo al habla mostrada inicialmente.

SOBRE EL ESTUDIO EN GENERAL

Tal como discutimos en el capítulo correspondiente, este estudio se realizó desde una perspectiva microgenética inserta dentro de una mesogenética. El nivel macrogenético es entendido por Cole (1999) como la esfera más amplia, la cultural-social, mientras que la

microgenética, se ciñe a los procesos individuales o locales. Desde el principio se había advertido ya que es incorrecto aseverar que el nivel macro se refiere a lo puramente social mientras que el micro, a los procesos psicológicos. Toda la perspectiva sociocultural entiende que no hay línea divisoria entre lo psicológico y lo social. El nivel mesogenético, sería ese punto medio entre el grupo y el individuo, formando una especie de subcultura local. Las virtudes de este nivel medio, es la de poder tener los elementos de toda cultura como lo son los artefactos y la herramientas mediadoras, pero con la posibilidad de escogerlas. Trasladando eso a nuestro estudio, fue posible ver que las líneas entre los diferentes niveles son muy difíciles de establecer. Desde el comienzo, resultado evidente que el análisis más local, no puede ser el individuo, pues éste se encuentra constituido en interacción por su sociedad. Es decir, resulta falso pensar que un individuo posee ciertas características psicológicas fijas y exclusivas que pueden ser estudiadas de forma aislada. Pero hay algo más, dichas características psicológicas no solo fueron desarrolladas a partir de lo social, sino que sólo existen dirigidas en el plano social. Sólo podemos ver el fenómeno psicológico a través de la interacción del individuo con otros individuos. Por eso es que el estudio de la mente debe ser concebido desde lo social cultural tanto de una perspectiva ontológica como metodológica.

El otro extremo, que es el análisis macrogenético, también suscita algunos problemas importantes. Es claro que la totalidad de los hechos individuales y microsociales cobran sentido por el gran sistema que es una cultura. No hay problema en decir esto, lo difícil ocurre cuando se trata de precisar lo cultural. Realmente es imposible trazar líneas claras respecto a cuando comienza una cultura y acaba otra. Por esto, es que no se debe de reificar el concepto de cultura, tratándolo como una unidad que se sostiene a sí misma y es fuente de todo fenómeno. Cuando el individuo y la sociedad dejan de tener sustancia por sí mismos, nos encontramos en un mundo de relaciones, de referencias y de construcciones, pero sin un centro específico del cual puedan ser derivadas. En este nivel pareciera que la distinción entre lo macrogenético y lo microgenético es cuestión de nivel y en cierto modo es así, pero hay algo más. Si es cierto que tenemos solo relaciones, estas no ocurren del mismo modo y al mismo nivel en todos los individuos. Dicho de otro modo, se puede hablar de comunidades como grupos que comparten una cotidianidad, pero sin que dicha cohesión resulte ontológica. Dicho círculo de influencias que es la comunidad, es capaz de crear lazos más fuertes y correlaciones más estables entre ciertos miembros. Concebido tal círculo, es capaz de tener influencia sobre niveles mayores, lejos de ser incluido en ellos. O sea que un grupo, que puede ser identificado con otros individuos como perteneciente a algo mayor como una cultura, (la cual no tiene límites claros) es capaz de estrechar lazos de tal manera que pueda crear fenómenos locales los cuales, a su vez, pueden tener influencia sobre esferas más grandes. Lo que pudimos ver en este estudio, es que no es necesario un cambio en toda una cultura para poder obtener modificaciones en los individuos. Dichas modificaciones se pueden obtener en la interacción de apenas 4 miembros. Con estas reflexiones podríamos proponer que la educación ocurre siempre en este nivel medio donde no hay una totalidad cultural que sostenga cada caso individual, pero tampoco un individuo como subjetividad de la cual emane lo cultural. Por esta razón es que parece ser más acertada la aproximación multinivel y multidisciplinaria de Cole (1995) que la propuesta por Siegler y Crowley (1999).

Ya hemos mencionado algunas veces que por naturaleza, todo conocimiento, en tanto significado, es construido. Con construido mentamos que no es trascendente, sino que surge en cierto momento por la acción compartida de un grupo de individuos. Construido quiere decir humano, contingente, significativo y compartido. Humano porque le es exclusivo a éste y no a otros seres naturales, contingente porque nace en un momento y puede desaparecer en otro, significativo porque es el ámbito de lo inteligible o donde ocurre toda comunicación y compartido porque su naturaleza no reside en individuo alguno como autor. El conocimiento, como tal, no es más que un tipo de significado, una cierta posibilidad entre todo lo que el hombre construye y habita. Decidimos elegir al significado como vía de acceso al fenómeno de la apropiación del

habla exploratoria pues es donde se vuelve visible en la imposición, en la negociación, en el diálogo, en la verificación, etc. Mirar el habla de los niños y su discusión durante las sesiones solo fue posible sobre la base de sus propios significados y la manera en que los pusieron en juego para construcciones compartidas. Ya habíamos mencionado que el pensamiento y el lenguaje, se unen por medio del significado, el cual es, para Vygotsky, el único vehículo capaz de reflejar las complejas relaciones interfuncionales que caracterizan a la conciencia (Wertsch, 1988). De hecho, tanto la mente como el lenguaje, sólo aparecen cotidianamente en las fluctuaciones del significado.

Si es cierto que todo significado es construido, cualquier intervención a nivel educativo que sostenga una perspectiva sociocultural, debe admitir que ello no depende de lo que él haga. Es decir, un facilitador con esta visión no puede hacer que el conocimiento, como significado que es, sea más o menos construido, más o menos contingente, etc. El sitio donde interviene es sobre los modos en que ocurre dicha construcción, en el quien o quienes. Shotter había mencionado al respecto que "si las realidades se construyen socialmente, entonces es importante que todos podamos tener voz en el proceso de su construcción" (Shotter 1996 pág. 222). Este es el sentido más profundo del habla exploratoria y no el que los niños construyan conocimientos más sólidos sobre alguna materia en cuestión. Los éxitos y fracasos de la intervención, fueron determinados por la manera en que los niños mostraron la construcción de significados. Puesto de otra manera, a pesar de centrarnos en el análisis del habla exploratoria, la mira siempre estuvo en los modos (democráticos, impuestos, consensados) en que los significados se construyeron. La meta consistió en que esos modos fueran más justos y equitativos. Esta idea sobre la construcción social de los significados, descansa sobre una concepción esencial sobre la verdad que ella es móvil. Esta movilidad no se debe a hechos extraños en la vida, sino a la forma en que ocurre la cotidianidad misma, a algo de todos los días. Y los significados cotidianos no se despliegan sino en la conversación diaria. Si la conversación fuese un no más que repetir lo previamente constituido por el lenguaje, resultaría inútil, mera repetición. Pero ello no es así, el diálogo se basa en los principios de coincidencia y divergencia, en tanto que construye algo nuevo al ocurrir, pero sobre la base de algo compartido y ya creado con antelación. Por eso resulta interesante resaltar la idea de Bruner sobre la negociación: "Por ambiguo o polisémico que sea nuestro discurso, seguimos siendo capaces de llevar nuestros significados al dominio público y negociarlos en él. Es decir, vivimos públicamente mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos" (Bruner 1998, pag. 26). Y justamente porque no hay nada que pueda estabilizar el sentido de nuestras palabras, que es ontológicamente necesario el conversar. El sentido de una palabra se puede alejar de su fuente original (olvidar una cosa nombrada o el contexto específico de producción, por ejemplo) pero aun así perdura. Es decir, siempre hay sentido, los eventos son significativos y se constituyen sobre la base de la discusión pública. Es importante señalar que la metáfora de la negociación no es tan precisa como aparenta. Una negociación supone que cada parte involucrada posee algo que la otra no y por medio de un acuerdo, se decide una cierta repartición. En el lenguaje nadie posee, en sentido estricto, un significado. Lo utiliza, lo relaciona con otros términos, pero no lo posee como quien posee algo dentro de su mano, pudiendo ver sus límites y pudiendo decir que ceder y que no. Negociar los significados quiere decir mantenerlos permanentemente abiertos, móviles, re-relacionables con otros, de manera no conciente en la conversación cotidiana. El Habla Exploratoria demuestra que a pesar de la necesaria naturaleza construida de la realidad, esta se puede formar de distintas maneras, en especial una democrática que tome en cuenta a todos los afectados. Con esto reconocemos el círculo propio de todo constructivismo. Por un lado, a través del discurso se negocian los significados, permitiendo establecer una intersubjetividad que facilite la apropiación de las prácticas culturales (Rojas-Drummond, Fernández y Velez, 2000). Pero por otro es forzoso reconocer que los niños ya cuentan con significados, ya cuentan con intersubjetividad y ya son partícipes

de las prácticas culturales. Por esto, la apropiación del habla exploratoria no supone un movimiento desde lo ajeno, como si los niños no tuvieran ya algún de relación previa con el contexto desde donde ésta se gesta. Las ideas de colaboración y trabajo en equipo, de discusión y de solución de problemas son ya asumidas de cierta manera en las prácticas educativas actuales, la diferencia estaba como coordinarlas y hacia dónde dirigir las.

La apropiación es un proceso interesante, pues refleja por un lado, las diferencias entre los expertos y los novatos, pero también la pluralidad de contextos y las posibilidades de uso de las herramientas. En el trabajo con los niños, los facilitadores pudieron ofrecerles ciertas herramientas generales que son las reglas básicas para el habla exploratoria, pero que finalmente fueron usadas en los contextos particulares en que ellos se desarrollaron. Si el entrenamiento se hubiera enfocado únicamente en la transmisión de una forma de hablar, todo el trabajo habría fracasado. Esto porque el lenguaje siempre acontece en contextos específicos, en boca de alguien, con alguna intención. Al respecto volvemos a citar a Bajtin " en el límite entre el yo y el otro. La palabra del lenguaje es desconocida. Se convierte en propia solo cuando el hablante la habita con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra adaptándola a su propia intención semántica y expresiva. Hasta este momento de apropiación la palabra no existe en un lenguaje neutral ni impersonal, pero existe en boca y contextos de otros, sirviendo a sus propias intenciones " (Bajtin, 1981, pag 293-294)*. Inclusive la escritura es llevada a la vida en la lectura, que es una forma de poner a dialogar la letra impresa con una persona actual históricamente condicionada. No podemos decir que el lenguaje cargue, de por sí, todos los significados, los actos y relaciones posibles, sino que ellos se gestan en la vida cotidiana en la toma de posición, en el dirigirse a alguien. Los niños se apropiaron de ciertos elementos del Habla Exploratoria en cuanto la pusieron en uso en sus discusiones cotidianas. Y desde luego, dicha apropiación sólo ocurrió en la medida en que obtuvieron ciertos beneficios. La forma en que incorporaron las triadas el Habla Exploratoria a su interacción fue sui generis, pues respondió a las características de cada uno. Por ejemplo, aunque ambas triadas mostraron muchos elementos del Habla Exploratoria y una orientación general hacia la colaboración, lo hicieron de maneras muy distintas. En una de ellas, un miembro del equipo defendió el cumplimiento de las reglas constantemente, asumiendo casi una responsabilidad por ellas, mientras que en la otra, nadie se ocupó de verificar dicho respeto. También ocurrió que una triada resalto más los logros personales, mientras que la otra funcionó mejor como equipo, pero ello dependió de las metas emanadas de la interacción de la triada y las historias personales de cada miembro. Esto es congruente con la postura de otros autores de la psicología cultural, quienes defienden que "Al construir una ZDP [zona de desarrollo próximo] para una tarea concreta el profesor incluye las acciones de los niños en su propio sistema de actividad " (Newman, Griffin, Cole, 1996, pag 80). El facilitador mismo, al trabajar contractivamente con los niños, crea un zona de desarrollo próximo que sólo puede ser entendida como la zona de encuentro de ambas partes. Es decir, cada zona de desarrollo proviene de la conjunción de las

metas, contextos e historias tanto del facilitador como del niño. Si esto es así, no se trata ya de comprender la forma como un niño interacciona elementos externos de la cultura sino como, a partir de ese encuentro irrepetible, se conjuntan las diferentes perspectivas y buscan reorientarse a través de herramientas culturales que ya están ahí con atención. Ligando estas ideas con aquellas de la crítica de la hermenéutica en tanto que menoscaba el valor del diálogo, volvemos a una cita que cobra un nuevo sentido: "Las realidades diversas no tiene por que constituir una ocasión para la incomunicación. Forman parte necesaria de cualquier encuentro social. La comunicación satisfactoria no exige que los participantes hagan análisis idénticos de la situación. Si así fuera no haría falta mucha comunicación " (Newman, Griffin, Cole, 1996, pag 145). Los niños de la intervención construyeron su ciudad (en las primeras sesiones) sin que pudiera ser posible, de antemano, como podía ocurrir ello, solucionaron problemas de modo siempre irrepetible y seleccionaron los juegos que más se acercaron a sus

intereses. Igualmente, el habla exploratoria la utilizaron en contextos particulares que excedieron, con mucho, las pretensiones previas de los facilitadores. A la fecha no es posible saber en qué otros ámbitos tuvo influencia la intervención y de qué modos. La misma intervención nos permitió ver que las reglas básicas de comunicación a veces resultan insuficientes y a veces no son reglas en el pleno sentido de la palabra. Estas reglas de comunicación sirvieron más bien como una guía, marcas hacia donde dirigirse, pero constantemente nos topamos con la necesidad de reinterpretarlas, de solucionar situaciones no contempladas. La intervención reveló claramente que la educación es encuentro y no transmisión de conocimientos: una relación bidireccional.

Como contraparte a la construcción y a la apropiación es preciso, sin embargo, mantener cierta forma de realismo (aunque no metafísico) capaz de darle posibilidad permanente al diálogo y la negociación. Aunque el construccionismo social supone que las realidades se construyen en la conversación de cada día, hay un elemento no resuelto, ¿cómo es ello posible? Según explicamos, si la verdad depende de una apertura lingüística particular, cualquier diferencia de interpretaciones es inconmensurable. O sea que si la verdad reside en la perspectiva en que uno se encuentra, al toparse con otra perspectiva, no puede hacer nada, le está vedada toda comprensión y, con ella, toda posibilidad de diálogo. Como revisamos en el primer capítulo, cuando el lenguaje es el total responsable de la apertura del mundo, todo diálogo es acontecer de la verdad y no construcción de ella. Por ejemplo, si el lenguaje fuera ya, en sí mismo temático, o sea, que prefigurara toda discusión posible en tanto sus contenidos y sus alternativas, poco tendría sentido el diálogo sino como mantenimiento de esa verdad previa y siempre ya constituida. En cambio, defender cierta "extenondad", permite que sea siempre posible la revisión de las creencias y el diálogo sea puerta abierta. Porque finalmente, lo que queda no es la verdad hecha lenguaje de la realidad exterior, sino a la idea que se llega. Por eso es que se debe de tener mucho cuidado al hablar de realismo. Cuando los niños trabajaban en solución de problemas, era necesaria la argumentación con el fin de mostrar elementos del problema mismo que pudieran ser relacionados con sus intenciones y sus ideas, sin que éste fuera el contenido de verdad. El realismo natural defiende cierta extenondad de un mundo, pero no para utilizarla como el punto a donde todo discurso verdadero haya de referirse para serlo, sino como el punto de partida que garantiza hablar de lo mismo aunque haya diferencias de interpretación y sin que ninguna de ellas debe ser la verdadera. Es decir, el realismo natural no pretende un tipo de adecuación, sino una percepción directa que arroja datos de por sí inteligibles, lo cuales se someten a discusión en el diálogo. Por ejemplo, durante un juego, es obvio para todos que ahí hay un "obstáculo", o que si se realiza cierto movimiento el personaje ya no puede "avanzar", lo cual son puntos de partida visibles, pero lo que no se encuentra en sí mismo, es la estrategia a seguir para cumplir determinada meta. Así, hubo momentos en que una evidencia bastaba señalarla para convencer a otro niño, pero hubo otros en que la toma de decisión tuvo que gestarse fuera del campo de las evidencias. Por ejemplo, en la post-prueba, un problema abierto, la discusión descansa sobre la retórica y no sobre el señalamiento de hechos objetivos. La opción, como lo vemos nosotros, es la siguiente: si el lenguaje ha de permitir diferencia de interpretaciones que pueden ser llevadas al diálogo, entonces debe de ser atemático, si resulta el caso contrario, entonces debemos de defender un tipo de realismo natural, el cual no deja de ser problemático. Pues las diferencias de interpretaciones no pueden ser soslayadas en tanto que se encuentran en el fondo de todo enfrentamiento grave entre los hombres.

EL LUGAR QUE OCUPA EL PRESENTE TRABAJO

Este trabajo se desprende de otros previamente gestados en el Laboratorio de Cognición y Comunicación (ej Peón, 1992, Rojas-Drummond, Dabrowsky y Gomez, 1996, Rojas Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1998, Rojas-Drummond, Peña, Peon, Rizo y Alatorre, 1992, Fernández Cárdenas, 1999, Rojas-Drummond, Fernandez Cardenas, Velez Espinoza, 2000, Sierra Heredia, 2001, Perez Solsona y Flores Rojo, 2002, Rojas Avila, 2002) El laboratorio, a su vez, desarrolla un trabajo en contrapunto a las investigaciones de Michael Cole en California, EU, y las de Neil Mercer y Rupert Wegenf en Inglaterra. Específicamente de Cole, fueron retomadas sus ideas sobre una pequeña cultura desarrollada en un nivel mesogenético a través de ciertas herramientas, especialmente la computadora. De Mercer y Wegenf, nos enriquecieron las nociones sobre Habla Exploratoria y sus correlativas Disputacional y Acumulativa.

Pero especialmente dentro del laboratorio, buscamos cubrir el área de investigación cualitativa. Explicamos ya, en el capítulo III, que el método de la pirámide invertida (DIP por sus siglas en inglés), es un sistema global que busca orientar la investigación en psicología integrando diversos niveles y métodos con el fin de obtener una mejor comprensión de los fenómenos de estudio. Recordando, la base más angosta de la pirámide se enfoca a los procesos estadísticamente cuantificables que poseen el mayor número de individuos a estudiar. La parte media pasa por análisis de palabras en contexto y de tipos de habla en solución de problemas, con el fin de combinar la cuantificación con la investigación cualitativa. Finalmente, la punta de la pirámide busca estudiar los fenómenos a un puro nivel cualitativo, trabajando, por su extensión y profundidad con pocos casos. Esta investigación se ubica en la punta de esa pirámide donde, a través del análisis de videos y la toma de notas etnográficas, se siguió el proceso de apropiación del Habla Exploratoria a través del análisis de la construcción de significados.

Hasta la fecha, la investigación se había centrado en la parte más ancha de la pirámide, justamente porque también es la base de la investigación. Sin los resultados obtenidos en dichas investigaciones, la actual no hubiese sido posible. De esta manera, esta investigación puramente cualitativa, se enge sobre el antecedente directo de otras investigaciones. Pero no solo las toma como antecedente, sino como necesarias para la buena comprensión del fenómeno. Por lo fino de este trabajo, no se puede ver la perspectiva más amplia del grupo (las 5 o 6 triadas de trabajo) ni las comparaciones con grupos control. En esta investigación no se busco comprobar si el habla exploratoria era susceptible de ser enseñada, ni cuales eran sus virtudes, esas preguntas ya fueron respondidas por las investigaciones mencionadas, lo que busco, fue mirar lo más de cerca posible el proceso con el fin de poder dar orientación más precisa al andamiaje, volviendolo más fructífero y repercutiendo de mejor manera sobre los niños.

SUGERENCIAS

En esta sección se plantea, por un lado, una visión crítica del presente estudio observando sus alcances y limitaciones, así como algunas sugerencias derivadas de este para futuras investigaciones sobre el tema del Habla Exploratoria. También se abordan algunas sugerencias sobre las implicaciones prácticas de esta investigación.

VISIÓN CRÍTICA DEL ESTUDIO

El tema de las reglas básicas es muy complejo, en especial porque se deben considerar dos perspectivas: una, de cómo se le presentan a los niños y, otra, cómo deben de ser analizadas. En nuestro análisis percibimos que las categorías de *argumentación* y *pedir opiniones y justificaciones a los demás*, necesitan todavía mayor desglose. Las categorías fueron el eje de todo el análisis, pero durante su análisis pudimos ver que mientras algunas categorías bastaban para una triada, no lo hacían para la otra. Pensar que con sólo dos casos se puede tener un sistema acabado es demasiado optimista. Nuestra convicción es que dicho sistema debe ser puesto en práctica muchas veces más con el fin de refinar las categorías y puedan seguir arrojando luz sobre un proceso tan intrincado.

A pesar de que el estudio es de gran profundidad en términos de interacción entre pares y a pesar de que contempla como uno de los ejes el rol del facilitador, esto no es suficiente. Este estudio debe ser complementado con una explicación y caracterización igual de detallada de la interacción adulto-niño, con el fin de obtener una panorámica que relacione ambos. Esta propuesta de relacionar ambos procesos no surge de una necesidad de ser exhaustivos, sino de la naturaleza misma del proceso. Siendo el tema de estudio la apropiación, la interacción adulto-niño es la mitad del proceso no una cuarta parte como en nuestro análisis.

Durante la investigación y sobre todo a partir de discusiones en el Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC), nos dimos cuenta de que la distinción entre el habla simétrica y el asimétrica causa numerosos problemas. Tal como lo abordamos en su momento durante el análisis de las triadas, se puede considerar la asimetría desde numerosos puntos de vista y el adulto no necesariamente es más experto que el niño en todas las actividades.

Una limitación de todo estudio de caso, es su vulnerabilidad a los problemas y contingencias que puedan sufrir aquellos que se estudian. Desde luego que hubiera sido mejor escoger dos ejemplos de cada paso del proceso, ya que en ambas triadas tuvimos huecos, que al ser pocas sesiones, a veces nos mostraban saltos cualitativos donde solo había de grado. Ejemplo de esto fue el paso de la sesión 5 a la 9 en el caso alfa y de la 4 a la 9 en la delta. Realmente no se puede saber la velocidad con la que trabajan los niños, pues por momentos avanzan gradualmente y a veces a saltos. Por eso es que si falta una sesión no se alcanza a ver el proceso completo. Las sesiones 7 en la triada alfa y 6 en la delta, son huecos que necesariamente afectan la comprensión del problema, lo cual se pudo haber evitado con más sesiones y más videograbaciones.

También es cierto que este estudio, a pesar de su grado de precisión, no sale de los límites de un trabajo exploratorio que necesita alimentarse de otros más para llegar a ser más efectivo. Por un lado, se necesita que el sistema se ponga a prueba con otros casos para que pueda ser refinado, pero también necesita otros trabajos que le hagan contrapunto que son, finalmente, el marco donde cobra sentido este trabajo. Realmente ningún trabajo es plenamente autosuficiente, razón por la cual es más que deseable, esencial, en enriquecimiento de otras investigaciones.

Aunque las ausencias de los facilitadores fueron útiles para ver el desarrollo del trabajo de las triadas en soledad, también implicó cierta ruptura que afectó tanto la comprensión como el flujo mismo de la actividad. Probablemente se deban de mantener los eventuales alejamientos del facilitador, no solo por observación, sino por el desarrollo de la autorregulación misma, pero de manera selectiva y precisa de acuerdo a sus observaciones. De esa manera, no hay ruptura por tener que atender a otras triadas, no se pierde el hilo de la actividad y se conservan los beneficios.

Hubiera sido deseable poder analizar las triadas en las mismas sesiones para poder hacer comparaciones más precisas, sin embargo eso no fue posible debido a que solo contamos con

una cámara la cual, filmó fija, sin camarógrafo. Dos cámaras y dos camarógrafos hubieran permitido seguir más precisamente el pulso del desarrollo y sus comparaciones

SUGERENCIAS AL PROGRAMA

Se pueden hacer vanas sugerencias a este programa, pero nos concentraremos en las más importantes.

En primer lugar, es deseable hacer una intervención más larga, pues los resultados son más contundentes y duraderos, además de que se puede seguir el proceso de manera más honda y más amplia. Muchos de los resultados lo son de un intervención muy corta, y muchas habilidades logradas apenas se comienzan a vislumbrar, sin poder ver su desarrollo mismo y su relación con otras.

Nosotros centramos nuestra investigación en la solución de problemas. Sin embargo, el habla exploratoria es mucho más amplia y tiene implicaciones en áreas muy diversas que necesitan ser investigadas en futuros trabajos.

Creemos que para subsiguientes investigaciones de este tipo, el facilitador debe de dar un tipo de andamiaje basado en el tipo de habla predominante de los niños al inicio de la intervención. De por sí el concepto de andamiaje apunta ya hacia una relación siempre particular entre el experto y el novato, pero no sobra recalcar su importancia. El andamiaje debe de estar centrado en el desarrollo de las habilidades y potencias de los niños, no en imponer características arbitrarias o en tratar de cambiar factores de personalidad.

Recomendaríamos también un estudio que se enfocara a las implicaciones que tienen en diversos contextos la apropiación del habla exploratoria. De ahí se derivan preguntas interesantes como ¿es privativa de un área el habla exploratoria?, ¿en que contextos se mantiene y en cuáles se pierde?, ¿cuales son las relaciones del habla exploratoria con diferentes áreas del conocimiento en cuanto al aprendizaje, la transmisión, la práctica?

REFERENCIAS

1. Alcocer, Martha. (1999). Investigación acción participativa. En L. Galindo Cáceres, Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México Addison Wesley Longman. 433-463 pp
2. Austin, John Langshaw (1990) Como hacer cosas con palabras palabras y acciones. Barcelona Paidós 217 p
3. Bacaicoa Ganzúa, Fernando (1996) Conflicto cognitivo y construcción de conocimientos. En La construcción de conocimientos. Bilbao Universidad del país Vasco. 23-56 pp
4. Bajtin, Mijail M. (1981) Discourse in the Novel. En The Dialogic Imagination, Four Essays, Austin, University of Texas Press, 293-294 pp
5. Bajtin, Mijail M. (1993) Que es el lenguaje. En Silvestri, Adnana y Blanca Guillermo Bajtin y Vigotski, la organización semiótica de la conciencia. Barcelona, Anthropos
6. Bajtin, Mijail M. (2000). Yo también soy, fragmentos sobre el otro. Mexico Taurus, SA de CV. 165-167 pp.
7. Betancourt Morejón, J y Valadez Sierra Ma Jerome Bruner, Uno De Los Precursores De Los Estudios Sobre Estrategias Cognitivas. En Revista Educar. Secretara de Educación Jalisco, Mexico Num. 6 / Julio-Septiembre 1998
8. Blanchet, Alex. (1994) Microgenesis cognitive and social control. En Del Rio, P., Alvarez, A., y Wertsch JV. (Ed) Explorations in Sociocultural studies. Vol. 3. Mercer, N., Coll. C. (Ed) Teaching, learning and interaction. Madrid Infancia y Aprendizaje. 17-23 pp
9. Bruner, Jerome (1984) Acción, pensamiento y lenguaje. Linaza, J. (comp.) Madrid Alianza. 232 p
10. Bruner, Jerome (1985) A historical and conceptual perspective. En Wertsch, J. (Comp.) Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge Cambridge University Press. 21-33 pp
11. Bruner, Jerome (1998) Actos de significado. (Traducción al castellano de JC Gómez Crespo y José Linaza). Madrid Alianza Editorial. 153 p

12. Bubnova, Tatiana (2000) Prólogo a Yo también soy. Fragmentos sobre el otro México Taurus, SA de CV. 12-26 pp
13. Cole, M. (1995) Socio-cultural-historical psychology: some general remarks and a proposal for a new kind of cultural genetic methodology. En Wertsch J.V., Del Rio, P., Alvarez, A. (Ed) Sociocultural studies of mind Nueva York. Cambridge University Press 187-214 pp
14. Cole, Michael y Scribner, Silvia (1996) Introducción En Vygotksy, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Barcelona Crítica 17-36 pp
15. Cole, Michael. (1985) Cap 6 The zone of proximal development where culture and cognition create each other En Culture, Communication and Cognition. Vygotksian perspectives. Nueva York. Cambridge University Press 146- 161 pp
16. Cole, Michael. (1999) Cap 4 De la psicología transcultural a la segunda psicología. Y Cap 10 Una metodología multinivel para la psicología cultural. En Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid Ediciones Morata 99-112, 251-281 pp
17. Cole, Michael, Means, Bárbara. (1986) Cognición y pensamiento cómo pensamos, estudios comparados, Buenos Aires Paidós 206 p
18. Cole, Michael, Scribner, Sylvia (1977) Cultura y pensamiento relación de los procesos cognoscitivos con la cultura Mexico Limusa 223 p
19. Crane, Gregory R (ed) The Perseus Project, <http://www.perseus.tufts.edu> Tufts University. Junio, 2001.
20. Cheyne, J Allan, y Terulli, Donato Dialogue, Difference and Voice in the Zone of proximal Development En Hendenkus J S (Ed) Theory and Psychology Sage Publications Vol 9(1) 1999 5-28 pp
21. Danziger, Kurt The varieties of social construction En Hendenkus J S (Ed) Theory and Psychology Sage Publications Vol 7 (3), 1997 399-416 pp
22. Dawes, Lyn; Mercer, Neil, Wegenf, Rupert. (2000) Thinking together. a programm of activities for developing thinking skills at KS2 Birmingham The Questions Publishing Company, Ltd 123 pp
23. Del Rio, N Bordando Sobre La Zona De Desarrollo Proximo En Revista Educar Secretaria de Educación Jalisco, México Num 9 / abril - junio 1999
24. Diccionario de la real academia Nuevo tesoro lexicografico de la lengua española, española en línea, <http://www.rae.es>
25. Donellan, Keith. (1977) Reference and Definite Descriptions (pp 42-65), Speaking of Nothing (pp 216-244) en Schwartz, Stephen (Ed) Naming, Necessity and Natural Kinds Ithaca-London: Cornell University Press
26. Edwards, Derek, Mercer, Neil (1988) El conocimiento compartido. el desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona Ediciones Prados Ibérica 215 pp
27. Fernández Cárdenas, Juan Manuel (1999) El uso del lenguaje en la solución grupal de problemas por niños de primaria desde una perspectiva sociocultural: el caso de la quinta dimensión en México Tesis para obtener el grado de Licenciatura México Facultad de Psicología, UNAM
28. Fitzgerald, Thomas Sociology Online, <http://www.sociologyonline.co.uk/PopHamann.htm> Nottingham Trent University Junio, 2001
29. Gadamer Hans Georg (1994) La dialéctica de Hegel En Cinco ensayos hermenéuticos (Traducción al castellano de Teresa Orduña y Manuel Gamdo) Madrid Catedra pp 125-146
30. Gadamer, Hans Georg (1988) Verdad y Método. Tomo I (Traducción al castellano de Ana Agud Apancio y Rafael de Agapito) Salamanca Sígueme.
31. Galindo Cáceres, Luis (1999) Etnografía, el oficio de la mirada y el sentido En L. Galindo Cáceres, Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación México Addison Wesley Longman 347-383 pp
32. Gergen, Kenneth The place of the psyche in a constructed world En Hendenkus J S (Ed) Theory and Psychology Sage Publications Vol 7(6), 1997. 723-746 pp

33. Glaserfeld, Ernst. (1998) Introducción al constructivismo radical. En Watzlawick, Paul (comp) La realidad inventada: ¿cómo sabemos lo que creemos saber? Barcelona Gedisa (faltan paginas)
34. Gundersen, Olav Condillac. Between Locke and Herder. www.abo.fi/fak/hf/filosofi/Research/spraxis/CONDILL.htm Dept. of Philosophy Åbo Akademi University. Finlandia, Junio, 2001.
35. Habermas, Jürgen (1982) La crítica nihilista del conocimiento en Nietzsche En Sobre Nietzsche y otros ensayos. (Traducción al castellano de Carmen García Trevijano y Silvenio Cerca) Madrid Tecnos. 110 p
36. Habermas, Jürgen (1990a) La lógica de las ciencias sociales (Traducción al castellano de Manuel Jiménez Redondo). Madrid Tecnos 506 p
37. Habermas, Jürgen (1990b). Socavación del racionalismo occidental en términos de crítica a la metafísica En El discurso filosófico de la modernidad Buenos Aires Taurus 163-195 pp
38. Habermas, Jürgen (1989) ¿Qué significa Pragmática Universal? En Teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos (Traducción al castellano de Manuel Jiménez Redondo). Madrid Cátedra 507 p
39. Habermas, Jürgen (1993) Trabajo e interacción Y Conocimiento e interés En Ciencia y técnica como ideología México Rei. 11-52, 159-181 pp
40. Harré, Rom, Gillet, Grant (1994) The discursive mind California Thousand Oaks, Sage Publications, Inc. 180 p.
41. Heidegger, Martín (1998) Algunos textos de Heidegger. México Universidad Iberoamericana 97 pp.
42. Heidegger, Martín (1974) El ser y el tiempo (Traducción al castellano de José Gaos). México Fondo de Cultura Económica 478 p
43. Heidegger, Martín (1988) Hölderlin y la esencia de la poesía En Arte y poesía (Traducción al castellano de Samuel Ramos) Buenos Aires Fondo de Cultura Económica 125-148 pp
44. Heidegger, Martín (1990) El Habla. La palabra, y El camino al Habla. En De camino al Habla. (Traducción al castellano de Zimmermann, Yves) Barcelona Ediciones del Serbal-Guitard 11-31, 195-214, 217-243 pp
45. Heidegger, Martín (1999) Ontología Hermeneutica de la facticidad (Traducción al castellano de Jaime Aspunza) Madrid Alianza Editorial 154
46. Herder, Johan Gottfried (1998) Materials for the Philosophy of the History of Mankind En Halsall, Paul. Internet Modern History Sourcebook, <http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbook.html> Nueva York Fordham University Junio, 2001
47. Herder, Johann Gottfried (1986) Essay on the Origin Of Language En Rousseau, Jean-Jacques, Herder, Johann Gottfried On the Origin of Language Two essays Trad al ingles de Moran, John H. y Gode, Alexander Chicago University of Chicago Press 87-166 pp
48. Hibberd, Fiona (2001) Gergen's social constructionism, logical positivism and the continuity of error En Hendenkus J S (Ed) Theory and Psychology Sage Publications Vol 11 (3) pp 297-321
49. Hillert, Dieter. From Alexander to Wilhelm Von Humboldt. A Crosslinguistic Perspective En Alexander Von Humboldt Edition Project <http://www.gewi.kfunigraz.ac.at/humboldt/home.html> Austria Institut für Sprachwissenschaft, Universität Graz, Merangasse Junio 2001
50. Humboldt, Wilhelm von (2001) Über Denken und Sprechen En La Sociedad Mauthner, página de crítica sobre la filosofía del lenguaje <http://www.mauthner-gesellschaft.de/mauthner/humb.html>, Perzberg)
51. Inghillen, Moira (2000). Intersubjectivity The holly grail of mutual understanding? Language & Communication 20 133-148
52. Inhelder, Bärbel, Cellener, Guy (1996). Cap 1 hacia el constructivismo psicológico En Los senderos de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas Barcelona Paidós 25-56 pp

53. Jahoda, Gustav (1992). Cap. 5: Los disidentes, Cultura, historia y mente. En Encrucijadas entre la cultura y la mente. Madrid: Aprendizaje Visor 79-96 pp
54. Lafont, Cristina (1993) La razón como lenguaje. Madrid Visor. 264 pp
55. Lafont, Cristina. (1997). Lenguaje y apertura del mundo. El giro lingüístico de la hermenéutica de Heidegger. (Traducción al castellano por Pere Fabra i Abat) Madrid Alianza. 361 pp
56. Larousse, Pequeño Larousse Ilustrado. (1994) por Ramón García Pelayo y Gross. México: Ediciones Larousse
57. Liebrucks, Alexander (2001) The concept of social construction. En *Theory and Psychology* Sage Publications Vol 11 (3) pp 363-391.
58. Martí, Eduardo (1994) *Peer interaction in problem solving a microgenetic analysis of interpsychological mechanisms*. En Del Rio, P., Alvarez, A.; y Wertsch JV. (Ed) Explorations in Sociocultural studies. Vol. 3. Mercer, N., Coll, C. (Ed) Teaching, learning and interaction Madrid. Infancia y Aprendizaje 209- 216 pp.
59. Martínez Compeán, Ma Eugenia; Morales Rosas, Sabina; Sierra Heredia, Cecilia; Romero Contreras Arturo (2001) Sustentabilidad de las comunidades de aprendizaje vinculación con sus miembros. En *Revista Mexicana de Psicología* México. Sociedad Mexicana de Psicología. Vol. 18; Núm. 1, Enero 30 pp
60. Mercer, Neil (1997) La construcción guiada del conocimiento, el habla de profesores y alumnos. Barcelona Paidós
61. Mercer, Neil. (1992) *Culture, context and the construction of knowledge in the classroom* En Light Paul, Butterworth, G (Eds) Context and cognition ways of learning and knowing Hertfordshire: Harvester Wheatsheal 28-46 pp
62. Mercer, Neil. (2000) Words and minds. How we use language to think together Londres Routledge. 206 p
63. Mercer, Neil. (2000) Words and Minds. How we use language to think together UK Routledge
64. Mercer, Niel (19XX) *The analysis of talk as data in educational settings*
65. Newman, D., Griffin, P., Cole, M (1996) *Cap 4 Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo Y Cap 8 Conclusiones para una ciencia cognitiva de la educación* En La zona de construcción del conocimiento. Trabajando por un cambio cognitivo en educación Madrid Morata Editores. 79-90, 144-150 pp
66. Pérez Solsona, Vicente, Flores Rojo, Martha Elena (2002) Creación de un programa de Habilidades de Razonamiento conjunto para escenarios educativos innovadores. Tesis para obtener el grado de Licenciatura México. Facultad de Psicología, UNAM
67. Perret-Clemonet, Anne-Nelly, Perret, Jean François, Bell, Nancy (1991) *The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children* En Resnick, L B., Levine, J M Teasley, S (Eds.) *Perspectives on socially shared cognition* Washington DC American Psychology association 41-62 pp
68. Pino, Angel (1994) *Public and private categories in an analysis of internalization* En Del Rio, P., Alvarez, A., y Wertsch JV (Ed) *Explorations in Sociocultural studies* Vol 2 Wertsch, JV., Ramirez, JD (Ed) *Literacy and other forms of mediated action* Madrid Infancia y Aprendizaje 33-42 pp
69. Pozo, Juan Ignacio (1989) *Tercera parte. Aprendizaje por reestructuración* En Teorías cognitivas del Aprendizaje. Madrid Editorial Morata 163-254 pp
70. Putnam, Hilary (2000) *Sentido, sentido y los sentidos* (Traducción al castellano de Norma B Goethe) Barcelona Paidós 140 pp
71. Riegel, Klaus 1981 *Psicología Mon Amour*. Editorial Interamericana, México
72. Rogoff, Barbara (1993) *Cap 1 El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural, y Cap 10 Pensamiento compartido y participación guiada, conclusiones y especulaciones* En Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social Barcelona Ediciones Paidós Ibérica 25-47, 241-265 pp

- 73 Rogoff, Barbara. (1995). Observing sociocultural activity on three planes participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En Wertsch JV ; Del Rio, P.; Alvarez, A (Ed) Sociocultural studies of mind Nueva York Cambridge University Press 139- 164 pp
- 74 Rojas Ávila, Silvia (2002). Propuesta de Manual para maestros Tesis para obtener el grado de Licenciatura. México Facultad de Psicología, UNAM
- 75 Rojas Drummond, Sylvia (2000) Guided participation, discourse and construction of knowledge in mexican classrooms. En Cowie, H Aalsvoort, D van der (Eds) Social interaction in learning and instruction the meaning of discourse for the construction of knowledge Amsterdam Pergamon Press-EARLI (fallan paginas)
- 76 Rojas-Drummond, S., Dabrowsky, E. y Gomez, L. Funcional literacy in Mexican primary schools, a research review. Occasional Papers in Communication, Milton Keynes Centre for Language and Communication (CLAC), 1996
- 77 Rojas-Drummond, S., Fernández Cárdenas, JM, Perez Solsona, V., Lochl, C., Martínez Compean, M., Vélez, M (1998) Creando comunidades de aprendizaje para la construcción social del conocimiento una perspectiva sociocultural Reporte tecnico CONACyT Inedito Laboratorio de Cognición y Comunicación, Facultad de Psicología, UNAM, México
- 78 Rojas-Drummond, S., Hernandez, G., Velez, M., y Villagrán, G (1998) Cooperative Learning and the acquisition of procedural knowledge in primary school children. Learning and Instruction, vol. 3, 1, 1998
- 79 Rojas-Drummond, S., Peña, L., Peón, M., Rizo, M., y Alatorre, J. Estrategias autoregulatorias para la comprensión de textos su desarrollo y promoción en el contexto escolar. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 1.1, 1992
- 80 Rojas-Drummond, S., Pérez, V., Vélez, M., Gomez, L., Mendoza A (enviada) Talking for reasoning among Mexican primary school children. Learning and Instruction
- 81 Rojas-Drummond, Sylvia, Alatorre Rico, Javier (1994) The development of independent problem solving in pre-school children. En Del Rio, P., Alvarez, A., y Wertsch JV (Ed) Explorations in Sociocultural studies Vol. 3 Mercer, N., Coll, C (Ed) Teaching, learning and interaction Madrid Infancia y Aprendizaje 161-175 pp
- 82 Rojas-Drummond, Sylvia, Fernández Cárdenas, Juan Manuel, Velez Espinoza, Mancela Habla Exploratoria, razonamiento conjunto y solución de problemas en niños de primaria. La Psicología Social en México ITESO, AMEPSO, UNAM Vol VIII 2000
- 83 Rojas-Drummond, Sylvia, Mercer, Neil, Dabrowsky, Ellen (1999c) Teaching-learning strategies and the development of problem solving in mexican classrooms. Occasional Papers in Communication Milton Keynes Centre for Language and Communication (CLAC)
- 84 Rojas-Drummond, Sylvia, Velez, Mancela, Fernandez Cardenas Juan Manuel Gomez, Laura, Sierra Heredia, Cecilia, Salinas Joel Alonso Olympia (1999b) Pensando juntos adaptación de un programa para estimular la comunicación y el razonamiento colaborativo para la educación primaria en México. Reporte tecnico CONACyT Inedito Laboratorio de Cognición y Comunicación Facultad de Psicología, UNAM Mexico
- 85 Rojas-Drummond, Sylvia. Creando comunidades de aprendizaje en escuelas primarias en México Una perspectiva socio-cultural. Educación, Revista de Educación Guadalajara Mexico Secretaria de Educación Gobierno del estado de Guadalajara Abril-junio 1999a 29-40 pp
- 86 Rojas-Drummond, S., Pérez, V., Velez, M., Gomez, L., Mendoza A (enviada) Talking for reasoning among Mexican primary school children. Learning and Instruction
- 87 Rorty, Richard (1993) Wittgenstein, Heidegger y la reificación del lenguaje. Y Heidegger contingencia y pragmatismo. En Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos Filosóficos 2 (Traducción al castellano de J. Vigil Rubio) Barcelona Paidós 49-99 pp
- 88 Rorty, Richard (1999) Habermas y Lyotard sobre la posmodernidad. En Bernstein, J. R. (comp) Habermas y la modernidad. Madrid Catedra 253-276 pp

89. Saada-Roberf, Madelon (1994). *Microgenesis and situated cognitive representations*. En Del Rio, P.; Alvarez, A., y Wertsch JV. (Ed) Explorations in Sociocultural studies Vol 3 Mercer, N, Coll, C (Ed) Teaching, learning and interaction Madrid Infancia y Aprendizaje 55-64 pp
90. Searle, John. R (1997) La construcción de la realidad social Barcelona México Paidós 233 p
91. Sholler, John. (1996) El lenguaje y la construcción del sí mismo En Pakman, Marcelo (comp) Construcciones de la experiencia humana, Vol I Barcelona Gedisa, 213-225 pp
92. Siegler, Robert, S., Crowley, Kevin (1991). The Microgenetic method. A direct means for studying cognitive development. En American Psychologist Vol 46, No 6, 606-620 pp
93. Sierra Heredia, Cecilia (2001) La integración de los docentes a una comunidad de aprendizaje, experiencias con el programa "pensando juntos". Tesis para obtener el grado de Licenciatura México Facultad de Psicología, UNAM
94. Siguán, Miquel 1985 Actualidad de Lev Semionovich Vigotsky editorial Anthropos, España, 187 pp
95. Stake, Robert, E (1999) Investigación con estudio de casos Madrid Ediciones Morata 159 p
96. Valsiner, Jaan (1998) Cap 2 Constraining of acting, feeling, and thinking semiotic regulation of personality Y Cap 3 Appropriation, Internalization / Externalization, and Self-Construction En The Guided Mind, A Sociogenetic Approach to Personality England, Harvard University Press 43-384 pp
97. Vessey, David (1998) Language as Encoding Thought vs. Language as Medium of Thought. On the Question of J. G. Fichte's Influence on Wilhelm von Humboldt Presentado en The Annual Meeting of the Wisconsin Philosophical Association, Mayo 2, 1998 Mequon, WI
98. Vygotsky, Lev. S (1996a) Cap 1 Aproximaciones al problema Y Cap 4 Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje En Pensamiento y Lenguaje México Ediciones Quinto Sol 17-24, 49-69 pp
99. Vygotsky, Lev S (1996b) Cap IV Internalización de las funciones psicológicas superiores En El desarrollo de las funciones psicológicas superiores Barcelona, España, Critica, Grijalbo Mondadori 87-94 pp
100. Wegenf, Rupert y Mercer, Neil (1997) Using computer-based text analysis to integrate quantitative and qualitative methods in the investigation of collaborative learning En Language and Education Vol 11(3) (faltan paginas)
101. Wegenf, Rupert, Mercer, Neil, Dawes, Lyn From social interaction to individual reasoning, an empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development En Learning and Instruction Elsevier Science 9 (1999) 493-515 pp
102. Wegenf, Rupert, Rojas-Drummond, Sylvia y Mercer, Neil (1999) Language for the social construction of knowledge, comparing classroom talk in mexican preschools En Language and Education Vol 13(2) 133-150 pp
103. Wertsch James V (1988) Cap 1 Vygotsky, el hombre y su teoría Y Cap 2 El método de Vygotsky Y Cap 3 Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores En Vygotsky y la formación social de la mente Barcelona Paidós 19-92 pp
104. Wertsch James V (1993) Una aproximación sociocultural a la mente En Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada Madrid Aprendizaje Visor 35-64 pp
105. Wertsch James V y Hickmann Maya (1987) Cap 12 Problem solving in social interaction a microgenetic analysis En Hickmann M. (Ed) Social and functional approaches to language and thought USA Academic Press Inc 251-285 pp
106. Wertsch James V, Stone, Addison (1985) Cap 7 The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions En Culture, Communication and Cognition. Vygotskian perspectives, Nueva York Cambridge University Press, 162-179 pp
107. Wittgenstein Ludwig (1988) Investigaciones filosóficas México-Barcelona Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM Critica Ed 547 p

ANEXOS

ANEXO 1
CRITERIOS PARA TRANSCRIPCIONES Y
CRITERIOS DE ANÁLISIS DE TIPOS DE HABLA EN LA PRUEBA RAVEN

ANEXO 2
EJEMPLOS DE JUEGOS Y SOFTWARE EDUCATIVO UTILIZADO EN EL
LABERINTO DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

ANEXO 3
TARJETAS GUÍA DE COLABORACIÓN
(Pérez Solsona, V ; Flores Rojo, M . 2002)

ANEXO 4
TARJETAS GUÍA DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS
(Morales Rosas, S , Romero Contreras, A . 2001)

ANEXO 5
DIBUJOS UTILIZADOS EN EL LABERINTO DE COLABORACIÓN
(Vargas, D . 2001)

ANEXO 6
NOTAS ETNOGRAFICAS
DE LA 1ER SESIÓN DE LAS TRIADAS α Y δ

Criterios para transcripciones y Criterios para el análisis de tipos de habla en la prueba Raven

CRITERIOS PARA TRANSCRIPCIONES²³

//	Lapso de más de 3 segs. A la mitad de una frase
...	Frases sin completar
negritas	Habla con énfasis
	Habla simultánea de dos hablantes

CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE TIPOS DE HABLA EN LA PRUEBA DE RAVEN²⁴

Habla Acumulativa

Este tipo de habla se caracteriza por una suma de opiniones e ideas sin argumentar, los miembros del grupo proponen opciones una tras otra sin explicar el razonamiento que lleva a señalarlas o a escogerlas como respuesta. Se pretende agradar al resto del equipo o al menos evitar la confrontación. El tono de la interacción suele ser amable y/o sociable. Para los participantes lo más importante es la identidad y la unidad como equipo, por encima de las individualidades, se gana o se pierde como equipo. Prefieren conservar la amistad antes que confrontarse por las opiniones relacionadas con la tarea.

- Serán consideradas dentro de este criterio aquellas matrices en las cuales no se da interacción alguna entre los niños. Por lo general son aquellas en las que en la transcripción hay una sola intervención de un participante.

Habla Disputacional

En este tipo de habla se da la contraposición de ideas ocurre también sin argumentación. Los miembros del equipo proponen opciones confrontando a los compañeros, tratando de imponer un punto de vista personal. Para los participantes es más importante la individualidad sobre la unidad del grupo. Las ideas van dirigidas a atacar a la persona más que a las opiniones de los otros. El tono de la interacción suele ser egoísta y/o agresivo.

- Es posible que uno de los participantes de un argumento muy elaborado pero que este no este acompañado por un punto de encuentro lo cual no será considerado como habla exploratoria ya que esta es una orientación referida al grupo.

²³ Edwards y Mercer (1985)

²⁴ Rojas-Drummond, Pérez, Velez, Gómez, Mendoza (en revisión)

- También se incluyen en ésta categoría las interacciones en las cuales no existen puntos de encuentro (monólogos simultáneos)

Habla Exploratoria

Cuando un grupo de pares interactúa con el objeto de construir la solución de un problema, se considera que existe habla exploratoria si hay una disposición y orientación del grupo al cambio de opinión y a una búsqueda y presentación de distintas alternativas de solución, es decir, que la intención comunicativa es la de explorar diversas perspectivas. También se considera como una orientación a la reflexión y a hacer explícito el razonamiento ante los otros. De esta forma pueden destacarse dos formas de exploración: habla exploratoria incipiente y habla exploratoria elaborada.

Habla Exploratoria incipiente

- Orientación a la reflexión
- Mínimamente hay un argumento rudimentario orientado a la tarea con un punto de encuentro de otro participante. Este punto de encuentro es asistemático, efímero y sin un apoyo argumentativo
- Será considerado como argumento rudimentario aquel que cuente con una opinión y un apoyo que puede ser deíctico (ej. "porque mira" (señalando)). En este caso, la opinión puede ser implícita a nivel del discurso, pero puede estar presente en la acción de señalar una de las opciones
- No hay más de dos perspectivas consideradas
- No se mantiene el intento de exploración a lo largo del discurso de la tarea
- Puede o no haber consenso
- El punto de encuentro está formado por un argumento y cualquier respuesta.

Habla Exploratoria elaborada

- La interacción debe exhibir: a) los criterios del habla exploratoria incipiente, b) claridad en la intención a la negociación y búsqueda de acuerdo (a pesar de que no se logre el consenso) y c) el cumplimiento de al menos uno de los siguientes incisos
 - Un participante da una perspectiva y hay un punto de encuentro sostenido con uno o con todos los integrantes, lo que lleva a la reelaboración de la perspectiva presentada por el primer compañero (interacción en espiral entre pares)
 - Se presenta una perspectiva y alguien crea un reto (ej. "¿por qué?") con un argumento, ante el cual se responde con un contra argumento
 - Dos o más perspectivas son consideradas, al menos una de ellas es argumentada y elaborada. Esto quiere decir que la opinión se apoya con razonamientos. El punto de encuentro puede estar orientado o no a apoyar la perspectiva presentada

NOTA. Para la realización del análisis es de utilidad hacer un seguimiento de los retos a lo largo de las intervenciones, así como de las ideas, argumentos y/o perspectivas

Ejemplos de juegos y software educativo del Laberinto de Colaboración y Solución de problemas

Aargon

Twilight games 1999

www.twilightgames.com

Este juego consiste en hacer girar unos discos haciendo llegar a ellos un rayo de luz, auxiliándose de espejos, prismas y refractores y otras herramientas, evitando tocar los explosivos y otros obstáculos cuando los haya. Hay una o más fuentes que emiten luz, sea de color blanco o de uno de sus componentes (rojo, azul, verde), hay también discos con las mismas características. El objetivo es hacer llegar la luz blanca a los discos blancos y la luz de color a los discos del mismo color. Los espejos sirven para reflejar la luz desde la fuente hasta su objetivo, siempre hay un número determinado de ellos en cada nivel. Hay ocasiones en que la fuente de luz es de color blanco y el disco para girar de color, para ello es necesario utilizar los prismas. Existen situaciones en las que existe más de un disco, por lo que es necesario dividir la luz en dos con los elementos proporcionados. Cada nivel se termina cuando se cumple el objetivo de hacer llegar la luz a los discos y se sube en dificultad. El juego cuenta con XX niveles: XX en básicos, XX en intermedios y XX en avanzados.

Penguins 2000

Savchuk, Oleg y Mas', Alexey, 2000

<http://www.mas.kiev.ua/>

En este juego hay un gran bloque de hielo, con montículos y agujeros y vanos pingüinos que van subiendo en él constantemente. Hay, también, una mano que se maneja con el mouse, el cual permite lanzar pescados a los pingüinos quienes, al seguirlos, reorientan su trayectoria. El objetivo es colocar los pescados de manera estratégica para que los pingüinos sigan un camino, sorteando los obstáculos que los lleve al borde del bloque de hielo para que puedan pasar al otro lado. En este juego no hay cambio de niveles, se trata solo de mandar al otro bloque, el mayor número de pingüinos posible, pues si se excede determinado nivel, éste se hunde.

Blockade

Varloot, Etienne, 1991

100410.2065@compuserve.com

Este juego consta de un tablero cuadrículado (el número de espacios es de acuerdo al nivel) y, al menos, dos cartas, una negra y una blanca (también varían de acuerdo al nivel). Las de color negro las maneja la computadora, las blancas el o los jugadores. En cada turno, es necesario mover una carta un espacio y después destruir un cuadro. Mientras sea posible moverse hacia algún lado, siempre será posible hacer una jugada. La partida termina cuando la o las cartas de uno de los bandos se quedan sin lugar hacia donde moverse.

Misión Peligrosa

MGM/United Artist y Wanderlust Interactive / Anaya Interactiva 1996

<http://www.anayamultimedia.es/>

En este juego la pantera rosa es un detective que debe solucionar los problemas que surgen en un campamento de niños. Cada niño proviene de un país diferente y para resolver cada problema es necesario viajar a ese país e ir siguiendo las pistas. Para resolver los casos, la pantera rosa debe de platicar con las personas y realizar las tareas que le encomiendan y descubrir lugares ocultos para dar con objetos especiales o encontrar a determinados personajes.

Tomb Raider I (Versión Demo)

Eidos entertainment

www.eidos.com

Este juego trata sobre un personaje perdido en ciertas ruinas incas y su objetivo consiste en lograr salir de ellas. Para eso, debe de localizar las puertas ocultas, las llaves y otros elementos esenciales para pasar de un cuarto a otro. También existen dificultades del ambiente que es necesario superar, por ejemplo, hay distancias que deben ser saltadas y rocas que impiden el camino y deben ser empujadas.

Fences V 1.0	Steve Blanding 1996	
---------------------	---------------------	--

En este juego hay dos jugadores, donde usualmente uno de ellos lo juega la computadora y el otro los niños. Puntos azules y rojos intercalados forman un cuadrado, donde la meta consiste trazar una línea que vaya desde un extremo del tablero hasta el otro. Cada uno realiza su turno al conectar un par de puntos en el patrón. Los puntos no pueden ser conectados pasando por encima de una línea del oponente.

Zeek the Geek Part1v1.1	Sidewalk software 2000	www.sidewalksoftware.com/
--------------------------------	------------------------	--

Este es un juego de estrategia general en la cual un personaje, Zeek, debe de alcanzar el hongo de cada nivel, teniendo que solucionar diferentes situaciones. Entre los obstáculos se encuentran bloques que no pueden ser movidos, puertas que sólo pueden ser abiertas si se encuentra la llave o plantas carnívoras. Hay objetos que pueden ser quitados del camino empujándolos, flores que dan puntos extra, cristales que desaparecen cuando se juntan y otros elementos que ayudan y dificultan alcanzar el hongo. Cada vez que el hongo es alcanzado, se pasa de nivel y los cuales son de dificultad consecutiva ascendente.

Beetle Run V 1.0	Soleau Software	http://www.soleau.com/
-------------------------	-----------------	---

En este juego hay una serie de bloques móviles y una catarina que se mueve de manera independiente. El objetivo es mover los bloques con un clic del mouse para configurar un camino y que la catarina se pueda seguir moviendo. Mientras más tiempo permanezca en movimiento la catarina, más será el puntaje. Para pasar de nivel, es necesario alcanzar cierto puntaje. Además hay ciertos bloques que proveen puntos extra, y una función para acelerar la velocidad del insecto, lo cual también da más puntos.

¿Dónde en el mundo estará Carmen San Diego?	The Learning company 2000, Matel y National Geographic Society	www.learningco.com
--	--	--

En este juego se interpreta el papel de un detective que localiza a criminales alrededor del mundo. El juego inicia cuando un criminal ha cometido alguna fechoría y un país donde comienza la búsqueda. En cada lugar hay varias personas caminando a las cuales se les hacen preguntas sobre las características del sospechoso y a donde pudo haber ido. Estas personas proporcionan una característica física que debe ser anotada para ir conformando la descripción del criminal. Cuando mencionan información del sitio a donde pudo haber huido el sospechoso, no lo hacen directamente, sino que hablan sobre elementos relacionados, para lo cual es necesario buscar en la enciclopedia integrada. Después de preguntar a las personas, se toma un avión para alcanzar al sospechoso; si éste es correcto, se proporcionarán nuevas pistas, si es incorrecto, será necesario regresar para coleccionar más información. El objetivo es ir siguiendo al sospechoso a través de los países por medio de la información recabada al mismo tiempo que ir determinando su apariencia. Cuando se tienen todos los datos, se puede emitir una orden de arresto sobre el personaje que cumpla la descripción. Existe un número determinado de preguntas y de viajes que se pueden hacer, por lo que es necesario juntar todas las pistas posibles hasta estar seguro.

Ducks v 1.21	Hungry Software 2000	www.hungrysoftware.com
---------------------	----------------------	--

En este juego hay un conjunto de patos en un escenario determinado que deben de llegar a las naves para poder escapar. En cada nivel hay diferentes problemas y herramientas para solucionarlos con el fin de llevar a los patos a las naves. En algunas ocasiones hay un líder al cual los otros deben de seguir, otras veces hay barreras que deben ser explotadas con bombas o precipicios que necesitan de puentes.

Guía del facilitador

Sesión (Misión) 1: Alebrtes en problemas

Objetivos:

- Que los alumnos reflexionen en la forma en cómo hablan.
- Que los alumnos descubran las reglas básicas del habla exploratoria.
- Que los alumnos tomen turnos para hablar.
- Motivar a los niños para que pidan y den razones que apoyen sus opiniones y sugerencias.
- Decidir en grupo una lista de las reglas básicas necesarias para hablar.

Materiales

- o Carta de Ístari con las metas y la descripción de las actividades de la sesión
- o Mapa 1
- o Mapa 2
- o Papel y lápices
- o Pasaporte
- o Hoja de información para el facilitador

Actividades con todo el grupo

Se da la bienvenida a los niños al proyecto CACSC, presentando la metáfora mágica de Dórquidim con la carta que envía Ístari a los niños de la escuela primaria. Se les explica que se encuentran en Ost-Belgroth y que consiste de dos partes: Grandes Peñascos y Laberinto Subterráneo. En ese momento se encuentran en los Peñascos, dónde el desafío es aprender a trabajar en equipo en grupos colaborativos. Finalmente, Ístari les asignará una misión enviada por carta en cada sesión.

Trabajo en equipos

Actividad 1:

Se les entrega la carta con la primera misión. Es importante cerciorarse de que hayan comprendido la lectura. Una vez concluido el relato se les enseña a los grupos el Mapa 1 y se les induce a que discutan como llegar a la cueva hablando todos al mismo tiempo durante 5 minutos. El objetivo de esta actividad es concientizarlos de la importancia de tomar turnos. Puede ser de utilidad plantear las siguientes preguntas para ser discutidas en cada grupo de habla:

- ¿Entendieron lo que dijeron sus compañeros?
- ¿Pudieron comunicarse?
- ¿Cómo lo harían mejor?

Se indica a los niños que vuelvan a discutir la misma situación, pero en esta ocasión se les induce a que tomen turnos, den opiniones y escuchen las de los otros. De nuevo se les pide que reflexionen sobre las preguntas anteriormente planteadas además de las siguientes:

- ¿Qué diferencias ven entre las dos situaciones?
- ¿Por qué?

La discusión debe girarse a que los niños propongan las tres primeras reglas básicas (ver Hoja de información para el facilitador).

Actividad 2:

Se les muestra el Mapa 2 y se les pide que discutan que camino y que herramientas serían las más apropiadas para llegar a la cueva. Se procura que cada niño opine libremente y que pida y dé razones que apoyen sus sugerencias. Se les exhorta a que lleguen a un consenso para tomar una decisión.

grupales. A partir de esto, debe guiarse a los grupos a plantear las últimas tres reglas básicas. Finalmente cada grupo debe escribir una carta a los alebrijes en donde compartan todos los consejos (reglas básicas). Es importante recordar a los niños que no deben escribir la respuesta concreta al problema.

Actividades con todo el grupo

Se abre una discusión para todo el grupo con la finalidad de escribir en una cartulina las reglas básicas del habla exploratoria. Se revisan las metas de la sesión para ver si se cumplieron.

Actividades de cierre

- Se pide a cada alumno elaborar una nota en el Pasaporte sobre lo aprendido en la sesión.
- Después, todos los niños deben recoger los materiales y colocarlos en su lugar antes de retirarse.

Hoja de información del facilitador

Es vital para el éxito de las sesiones de este módulo, que cada grupo se ponga de acuerdo sobre las reglas básicas para hablar que asumirán, las cuales los motivarán a emplear el "Habla exploratoria" eficaz y razonadamente. Es necesario que las reglas para hablar representen los siguientes principios:

1. Toda información relevante se compartirá en el equipo.
2. Las aseveraciones y opiniones deben apoyarse en razones.
3. Las sugerencias y opiniones pueden ser confrontadas y discutidas.
4. Se considerarán opciones alternativas antes de tomar cualquier decisión.
5. Cada quien, dentro del equipo, debe ser animado a hablar por los otros miembros.
6. El equipo debe tratar de lograr acuerdos.
7. El grupo asumirá colectivamente la responsabilidad por las decisiones tomadas y por las acciones que se lleven a cabo a partir de esas decisiones.

Estos puntos necesitan convertirse en un sencillo y claro listado de reglas que los alumnos puedan apreciar y seguir. Los principios mencionados arriba tendrán que distinguirse de otras reglas del habla en clase que los alumnos han aprendido anteriormente, o al menos han oído, tales como "No interrumpir a un adulto", "No usar malas palabras" y "No hablar en las asambleas". Aunque son útiles, tales reglas no son relevantes para apoyar educativamente la habilidad de los alumnos para llevar a cabo una discusión eficaz, la cual se entoca sobre la argumentación razonada y la información compartida.

Es importante que cada grupo sienta el conjunto de Reglas Básicas como su propiedad y su compromiso. El facilitador necesitará hacer ver a los alumnos las reglas básicas para la discusión en clase como normas eficaces de hablar.

Carta

Queridos aventureros:

Para ayudarme a salvar a Dórquidim, les iré comunicando poco a poco una serie de misiones. Lo primero que deben saber es que La Nada se vuelve débil cuando trabajamos en equipo.

La primer misión es ayudar a los alebrijes. Ellos necesitan atravesar los Grandes Peñascos para llegar a la cueva que conduce a Ost-Belegroth. Deben hacerlo muy rápido, porque los fuertes vientos de esta región pueden provocar derrumbes y tapar la entrada de la cueva. Existen tres caminos que pueden elegir. Como son muy inquietos, hablan al mismo tiempo y no se escuchan, ellos no pueden ponerse de acuerdo.

Necesito que me digan cuál es el mejor camino y qué herramientas son necesarias y por qué piensan eso. Fíjense muy bien en cómo le hacen para encontrar la solución, porque luego tendrán que escribir a los alebrijes una carta en la que les aconsejen como deben colaborar para salir de este embrollo. No quiero que les den la respuesta o el camino más adecuado, sino que les digan cómo deben comunicarse para tomar decisiones juntas y trabajar en equipo.

Istari, Hechicero Supremo de la Quinta Dimensión

PD: Si les es necesario, les envío dos mapas de los Grandes Peñascos.

Guía del facilitador

Sesión (Misión) 2: Planeando Gilángari; ubicación de carreteras y vías de tren

Objetivos:

- a. Que los niños practiquen el uso de las reglas básicas.

Materiales

- Carta de Ístari con las metas y la descripción de las actividades de la sesión
- Software de SIM City 2000
- Manual Mágico de SIM City
- Pasaporte

Trabajo en equipos

Se entrega la carta a cada grupo con la segunda misión. Es importante cerciorarse de que hayan comprendido la lectura y que el objetivo principal es decidir conjuntamente el nuevo diseño de la ciudad. Debe hacerse énfasis en centrar la atención en la colaboración y en el uso de las reglas básicas decididas en la sesión anterior. Una vez concluido el relato, se le pide a cada grupo que se sienten frente a una computadora, se les explica cómo abrir el programa de SIM City 2000 y se entrega el Manual Mágico. Finalmente, se les recuerda que cuentan con una cantidad limitada de dinero, por lo que deben tener cuidado en cómo gastarlo.

Es necesario tomar en cuenta que los niños hagan lo siguiente:

- Antes de construir cualquier camino, ya sea carretera o vía de tren, cada niño debe explicar por qué decidió esa ruta.
- Una vez que todos hayan dado su opinión, deben decidir en conjunto cuál es la mejor opción.
- Después de que hayan llegado a un acuerdo, podrán construir el camino elegido.

Cuando terminen de comunicar las 6 Torres de Gilángari deberán reflexionar juntos y discutir:

- Si aplicaron las reglas básicas.
- De qué manera les ayudaron las reglas a comunicarse.
- Comentar que problemas encontraron al aplicar las reglas.
- Revisar si se cumplieron las metas de la sesión.

Actividades de cierre

- Se pide a cada alumno elaborar una nota en el Pasaporte sobre lo aprendido en la sesión.
- Después, todos los niños deben recoger los materiales y colocarlos en su lugar antes de retirarse.

Carta

Estimados constructores:

Gracias a ustedes, los alebrijes lograron llegar a la entrada de Ost-Belegroth.

Ahora necesito que me ayuden a reconstruir Gilángaril. Esta ciudad estaba dedicada a las comunicaciones de todo Dórquidim, pero ha sido prácticamente arrasada por La Nada.

Gilángaril tiene forma de estrella de seis picos. En cada uno hay una torre de telecomunicaciones, pero en este momento se encuentran aisladas unas de otras y la mayoría de los servicios están destruidos.

Deben comunicar las 6 Torres Principales y las zonas habitacionales por medio de carreteras y vías de tren. Si necesitan ayuda, les envío un mapa de la situación actual de la ciudad y un manual que les puede ser útil. Deben decidir juntos dónde ubicar cada camino. Para esto tienen que utilizar las reglas básicas que le enviaron a los alebrijes. Recuerden que La Nada se debilita cuando trabajamos en equipo.

Estaremos muy pronto en contacto.

Istari, Urbanista de la Quinta Dimensión

PD: Se me olvidó decirles que tienen una cantidad limitada de dinero. Tengan cuidado en como lo gastan.

Guía del facilitador

Sesión (Misión) 3: Planeando Gilángaril; planificación de tuberías y cableado

Objetivos:

- a. Que los niños practiquen el uso de las reglas básicas.

Materiales

- b. Carta de Ístari con las metas y la descripción de las actividades de la sesión
- c. Software de SIM City 2000
- d. Manual Mágico de SIM City
- e. Pasaporte

Trabajo en equipos

Se entrega la carta a cada grupo con la tercera misión. Es importante cerciorarse de que hayan comprendido la lectura y que el objetivo principal es decidir conjuntamente la planeación del abastecimiento de agua y energía eléctrica. Debe hacerse hincapié en centrar la atención en la colaboración y en el uso de las reglas básicas. Una vez concluido el relato, se le pide a cada grupo que se sienta frente a una computadora, se les recuerda cómo abrir el programa de SIM City 2000 y se entrega el Manual Mágico. Finalmente, se les hace notar que cuentan con una cantidad limitada de dinero, por lo que deben tener cuidado en cómo gastarlo.

Es necesario tomar en cuenta que los niños hagan lo siguiente:

- Antes de conectar con tubería o cableado, cada niño debe explicar por qué decidió de esa manera.
- Una vez que todos hayan dado su opinión, deben de decir en conjunto cual es la mejor opción.
- Después de que hayan llegado a un acuerdo, podrán trazar la trayectoria de la tubería o del cableado.

Cuando terminen con esto, es importante que los niños reflexionen sobre lo siguiente:

- Si fueron cumplidas las metas de la sesión.
- Si aplicaron las reglas básicas.
- De qué manera les ayudaron las reglas a comunicarse.
- Comentar que problemas encontraron al aplicar las reglas.

Actividades de cierre

- Se pide a cada alumno elaborar una nota en el Pasaporte sobre lo aprendido en la sesión.
- Después, todos los niños deben recoger los materiales y colocarlos en su lugar antes de retirarse.

Carta

Amigos:

Estoy muy contento porque han logrado reestablecer las vías de comunicación en Gilángaril. Sin embargo, todavía hay algunos detalles que faltan ser reubicados.

En esta ocasión les voy a pedir que reestablezcan el suministro de energía eléctrica y de agua. Para garantizar que todos los habitantes tengan agua, deben colocar tuberías desde las bombas de agua hasta las zonas importantes. Para sacar a la ciudad de la oscuridad, deben conectar el cableado desde las plantas de energía a cada rincón. Recuerden utilizar las reglas básicas para decidir todo esto.

Disculpen que les escriba tan poco en esta ocasión, pero hay una legión de orcos invadiendo otro de los mundos de la Quinta Dimensión.

Ístari, Coronela de la Quinta Dimensión, a las órdenes de Su General Jluvatar

Guía del facilitador

Sesión (Misión) 4: Planando Gilángari; distribución de servicios públicos.

Objetivos:

- a. Que los niños practiquen el uso de las reglas básicas.

Materiales

- f. Carta de Istarí con las metas y la descripción de las actividades de la sesión
- g. Software de SIM City 2000
- h. Manual Mágico de SIM City
- i. Pasaporte
- j. Formato de servicios

Trabajo en equipos

Se entrega la carta a cada grupo con la cuarta misión. Es importante cerciorarse de que hayan comprendido la lectura y que el objetivo principal es decidir conjuntamente la ubicación de cinco servicios (estación de bomberos, zona comercial, hospital, escuela, estación de policía, prisión, museo, o zona industrial). Debe hacerse hincapié en centrar la atención en la colaboración y en el uso de las reglas básicas. Una vez concluido el relato, se le pide a cada grupo que se sienta frente a una computadora, se les recuerda cómo abrir el programa de SIM City 2000 y se entrega el Manual Mágico. Finalmente, se les hace notar que cuentan con una cantidad limitada de dinero, por lo que deben tener cuidado en cómo gastarlo.

Es necesario tomar en cuenta que los niños hagan lo siguiente:

- Antes de decidir y ubicar cada servicio, cada niño debe explicar por qué decidió de esa manera.
- Una vez que todos hayan dado su opinión, deben de decir en conjunto cual es la mejor opción.
- Tomando en cuenta lo anterior, los alumnos llenarán un formato que le enviarán posteriormente a Istarí donde pondrán las razones por las cuales seleccionaron esos servicios, por qué los ubicaron ahí y por qué descartaron los otros.
- Después de que hayan llegado a un acuerdo, colocar el servicio seleccionado.

Esta es una ocasión en la que los niños deberán aplicar los conocimientos adquiridos en las sesiones anteriores para comunicar los servicios con otros puntos de la ciudad por medio de carreteras o vías de tren, además deberán ponerles agua y luz.

Dado que es la última sesión de esta parte del Módulo de Colaboración y Solución de problemas, al terminar el trabajo de la ciudad en la computadora, los niños deben escribir una carta a Istarí en donde reflexionen el uso de las reglas básicas.

Quando terminen con esto, es importante que los niños reflexionen sobre lo siguiente:

- Si fueron cumplidas las metas de la sesión.
- Si aplicaron las reglas básicas.
- De qué manera les ayudaron las reglas a comunicarse.
- Comentar que problemas encontraron al aplicar las reglas.

Actividades de cierre

- Se pide a cada alumno elaborar una nota en el Pasaporte sobre lo aprendido en la sesión.
- Después, todos los niños deben recoger los materiales y colocarlos en su lugar antes de retirarse.

Carta

Amigos:

Los habitantes de Gilángaril están sumamente contentos y agradecidos con ustedes. Ahora ya están comunicados y cuentan con agua y energía eléctrica. Lo único que falta es ubicar a los servicios más importantes.

Existen nueve opciones de servicios, pero ustedes sólo podrán escoger cinco de los que consideren más indispensables. Los servicios disponibles son:

- | | | |
|------------|---------------------|----------------------|
| o Bomberos | o Escuela | o Museo |
| o Prisión | o Policía | o Zoológico |
| o Hospital | o Zona
comercial | o Zona
industrial |

Deben llenar el formato de servicios y decidir entre todos antes de iniciar su colocación (acuérdense de las reglas básicas). Al terminar, mándenmelo junto con el mapa y escribanme una carta para que yo sepa cómo le hicieron para colaborar en la reconstrucción de la ciudad.

Ístari, Alcalde de Numenor

PD: No olviden que todos los servicios deben estar comunicados con el resto de la ciudad y contar con conexiones de carreteras, tren, luz y agua.

Servicio	¿Por qué se eligió o se descartó?	¿Dónde se ubicó? ¿Por qué?
Bomberos		
Policia		
Escuela		
Zoológico		
Museo		
Zona comercial		
Zona Industrial		
Hospital		

Transferencia de la actividad a los niños de la escuela

Objetivo Académico: Que los niños descubran las reglas para la solución de problemas a partir de la actividad de apareamiento propuesta como "problema de la Esfinge"

Reglas de solución de problemas:

- *Proponer y analizar metas*
- *Proponer soluciones y planear*
- *Aplicar estrategias*
- *Tomar medidas correctivas*

Objetivo mágico: Que los niños aconsejen a los aiebrijs sobre aquellas estrategias útiles para solucionar problemas de forma general, para que los aiebrijs a su vez resuelvan el problema de la Esfinge

Descripción de la actividad

- Para iniciar la sesión el conductor dará la bienvenida y hará una introducción general grupalmente, de la metáfora del mundo mágico de Dorquidim
- Se conformarán las triadas o cuartetos de niños y se les asignará un lugar a cada una frente a los espacios de las computadoras
- Se presentarán los facilitadores a los niños, y viceversa
- Se leerá con junto con el grupo de niños de principio a fin su tarjeta guía

Jóvenes aventureros, su primer a misión en esta gran aventura sera la de ayudar a los aiebrijs a entrar al laberinto subterráneo de la tierra de Ostbelegroth. Los aiebrijs se encuentran en la puerta de entrada del laberinto subterráneo, en la cual hay una Esfinge que no los dejara pasar hasta que no resuelvan su problema.

Los aiebrijs han intentado resolver el problema pero no lo han logrado puesto que no saben como resolver problemas.

La manera en la cual ustedes, jóvenes aventureros, ayudaran a los aiebrijs sera escribiendoles una carta en donde les **den consejos sobre cómo resolver problemas**. Estos consejos les serviran en esta y en otras ocasiones, tanto a los aiebrijs como a ustedes mismos cuando tengan que resolver otros problemas.

Algo muy importante que deben de recordar es que en la carta que les manden a los aiebrijs no deben de decirles las respuestas al problema, solamente consejos sobre como resolverlo.

**¡Muchas Gracias!
ISTARI**

- Al finalizar los niños leeran sus cartas al grupo y seran extraidas las reglas propuestas para la solución de problemas, las cuales seran simplificadas en conjunto. Las reglas acordadas seran escritas en una cartulina y pegadas en el salon.

Problema de la Esfinge:



Una Esfinge es un monstruo que vive en las montañas y en las cuevas. Tiene la cabeza de un hombre, el cuerpo de un león y la cola de un serpiente. La Esfinge es un monstruo muy fuerte y muy rápido. Ella es muy inteligente y puede resolver problemas muy difíciles. Ella es muy curiosa y siempre quiere saber lo que pasa en el mundo. Ella es muy amigable y siempre quiere ayudar a los niños. Ella es muy divertida y siempre quiere jugar con los niños. Ella es muy valiente y siempre quiere ir a donde sea. Ella es muy hermosa y siempre quiere ser admirada. Ella es muy poderosa y siempre quiere ser temida. Ella es muy sabia y siempre quiere ser respetada. Ella es muy generosa y siempre quiere dar a los niños lo que necesitan. Ella es muy amorosa y siempre quiere estar con los niños. Ella es muy feliz y siempre quiere estar feliz con los niños. Ella es muy contenta y siempre quiere estar contenta con los niños. Ella es muy tranquila y siempre quiere estar tranquila con los niños. Ella es muy relajada y siempre quiere estar relajada con los niños. Ella es muy tranquila y siempre quiere estar tranquila con los niños.

Una Esfinge es un monstruo que vive en las montañas y en las cuevas. Ella es muy curiosa y siempre quiere saber lo que pasa en el mundo. Ella es muy amigable y siempre quiere ayudar a los niños. Ella es muy divertida y siempre quiere jugar con los niños. Ella es muy valiente y siempre quiere ir a donde sea. Ella es muy hermosa y siempre quiere ser admirada. Ella es muy poderosa y siempre quiere ser temida. Ella es muy sabia y siempre quiere ser respetada. Ella es muy generosa y siempre quiere dar a los niños lo que necesitan. Ella es muy amorosa y siempre quiere estar con los niños. Ella es muy feliz y siempre quiere estar feliz con los niños. Ella es muy contenta y siempre quiere estar contenta con los niños. Ella es muy tranquila y siempre quiere estar tranquila con los niños. Ella es muy relajada y siempre quiere estar relajada con los niños. Ella es muy tranquila y siempre quiere estar tranquila con los niños.

Habitantes de DÓRQUIDIM

1.- Edurnes: (Peñascos)

Tienen piel viscosa y son de color azul semi transparente. Tienen tres patas duras, lo cual los hace lentos. Su tamaño es de cómo de uno de tus dedos pulgares. Come animales más pequeños con alas que se posan sobre ellos, tragándolos. Respiran aire con mucho oxígeno. Viven a temperaturas frías y con viento. Les gusta escalar por superficies lisas. Se esconden de sus enemigos en las alturas.

2.- Brunáceos (Playa)

Son dorados y granuloso. No tienen ojos y utilizan su olfato para ubicarse. Su tamaño es como el de la palma de tu mano. Se alimentan de guayabas tropicales bonas. Respiran aire suave. Viven a temperaturas calurosas. Les gusta enterrarse y nadar. Se esconden de sus enemigos en medio del paisaje que tiene un color parecido a ellos.

3.- Kibotis (Volcan)

Son seres gelatinosos hechos de vidrio fundido. Se alimentan de piedras que derreten. Respiran a través de burbujas de aire que salen de la ebullición. Viven en temperaturas extremadamente calientes. Les gusta nadar y les divierte deslizarse en avalanchas. Se esconden de sus enemigos en hoyos de piedras.

4.- Sinarquios (Mar)

Tienen su piel fragmentada en secciones duras y delgadas. Emiten una luz cuando van a lugares oscuros. Se alimentan de sal. No necesitan del aire ya que no respiran. Viven a temperaturas frías. Les gusta nadar y descansar en grandes piedras. Se esconden de sus enemigos en las profundidades.

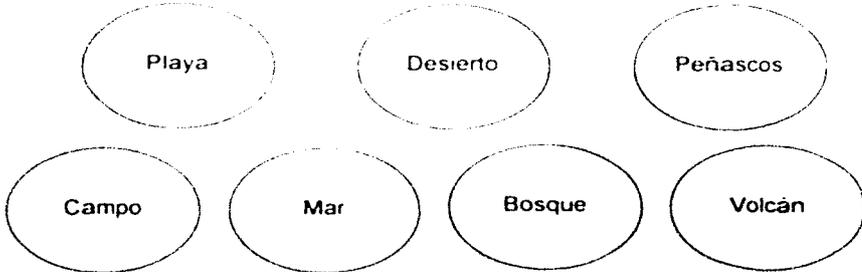
5.- Karbos (Desierto)

Son negros y miden 10 metros de altura. Tienen puas rojas en forma de espiral y 27 patas redondas. Se alimentan de arena. Respiran aire seco con polvo. Viven a temperaturas muy calientes. Les gusta de día tomar el sol y de noche refrescarse. Se esconden de sus enemigos enterrándose (aplastarse).

6.- Eglis (Bosque)

Tienen ojos grandes y alas de hoja. Su cuerpo parece de ramas, tienen cinco patas y es polvoso. Comen musgo y hongos. Necesitan respirar aire limpio y fresco. Viven a temperaturas frías. Les gusta estar en la sombra y disfrutar de los intensos olores de hojas. También les gusta escalar superficies rugosas. Se esconden de sus enemigos confundiendo con su entorno.

Lugares de origen de los habitantes de DÓRQUIDIM



Tarjeta Guía para los niños

Jóvenes aventureros, su primera misión en esta gran aventura será la de ayudar a los alebrijes a entrar al laberinto subterráneo de la tierra de Ostbelegroth. Los alebrijes se encuentran en la puerta de entrada del laberinto subterráneo, en la cual hay una Esfinge que no los dejará pasar hasta que no resuelvan su problema. Los alebrijes han intentado resolver el problema pero no lo han logrado puesto que no saben cómo resolver problemas.

La manera en la cual ustedes, jóvenes aventureros, ayudarán a los alebrijes será escribiéndoles una carta en donde les den consejos sobre cómo resolver problemas. Estos consejos les servirán en ésta y en otras ocasiones, tanto a los alebrijes como a ustedes mismos cuando tengan que resolver otros problemas.

Algo muy importante que deben de recordar es que en la carta que les manden a los alebrijes no deben de decirles las respuestas al problema, solamente consejos sobre cómo resolverlo.

¡Muchas Gracias!

ISTARI

Problema de la Esfinge:



La vida se presentó como un tornado y resolvió a todos los habitantes de Parquidim quienes buscan regresar a su hogar de origen pero no saben dónde ir como:

(Estos tienen un mapa con los lugares y sus características y algunos quienes son los habitantes actuales son)

¡Pero como que necesitan llegar rápido para no morir de hambre, les han pedido su ayuda para que digan dónde del error cada uno.

Edurnes:

Tienen piel viscosa y son de color azul semi transparente. Tienen tres patas duras, lo cual los hace lentos. Su tamaño es de cómo de uno de tus dedos pulgares. Come animales más pequeños con alas que se posan sobre ellos, tragándolos. Respiran aire con mucho oxígeno. Viven a temperaturas frías y con viento. Les gusta escalar por superficies lisas. Se esconden de sus enemigos en las alturas.

Brunáceos:

Son dorados y granulados. No tienen ojos y utilizan su olfato para ubicarse. Su tamaño es como el de la palma de tu mano. Se alimentan de guayabas tropicales bonsai. Respiran aire suave. Viven a temperaturas calurosas. Les gusta enterrarse y nadar. Se esconden de sus enemigos en medio del paisaje que tiene un color parecido a ellos.

Kibotis

Son seres gelatinosos hechos de vidrio fundido. Se alimentan de piedras que derriten. Respiran a través de burbujas de aire que salen de la ebullición. Viven en temperaturas extremadamente calientes. Les gusta nadar y les divierte deslizarse en avalanchas. Se esconden de sus enemigos en hoyos de piedras.

Sinarquios

Tienen su piel fragmentada en secciones duras y delgadas. Emiten una luz cuando van a lugares oscuros. Se alimentan de sal. No necesitan del aire ya que no respiran. Viven a temperaturas frías. Les gusta nadar y descansar en grandes piedras. Se esconden de sus enemigos en las profundidades.

Karbes

Son negros y miden 10 metros de altura. Tienen púas rojas en forma de espiral y 27 patas redondas. Se alimentan de arena. Respiran aire seco con polvo. Viven a temperaturas muy calientes. Les gusta de día tomar el sol y de noche refrescarse. Se esconden de sus enemigos enterrándose (aplastarse).

Eqlys

Tienen ojos grandes y alas de hoja, su cuerpo parece de ramas, tienen cinco patas y es polvoso. Comen musgo y hongos. Necesitan respirar aire limpio y fresco. Viven a temperaturas frías. Les gusta estar en la sombra y disfrutar de los intensos olores de hojas. También les gusta escalar superficies rugosas. Se esconden de sus enemigos confundidos con su entorno.

Lugares de origen de los habitantes de DÓRQUIDIM



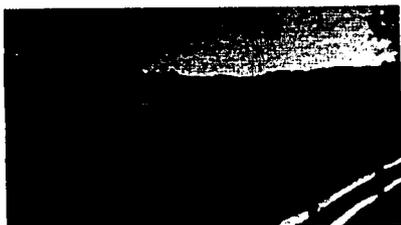
Playa



Desierto



Peñascos



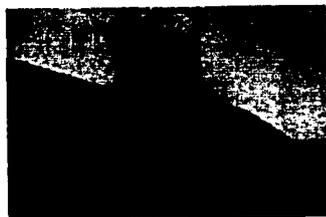
Campo



Bosque



Mar

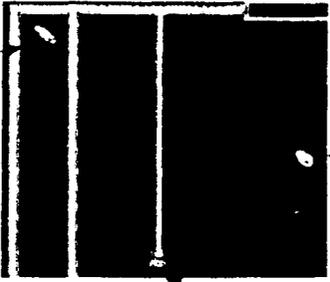


Volcán

Argon

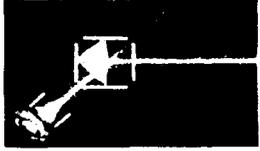
Han elegido uno de las misiones más difíciles que existen en Dóridim.
 Cuando la nada atacó, todos los sistemas de energía quedaron destruidos y ahora es urgente que ustedes los reparen.
 Para hacer esto tienen espejos y prismas los cuales deberán colocar de tal forma que la energía de los reactores pueda llegar a las máquinas de suministro para las ciudades.

En esta parte de la pantalla aparecen los elementos que tienes: espejos y prismas para que puedas hacer llegar la energía a las máquinas de suministro

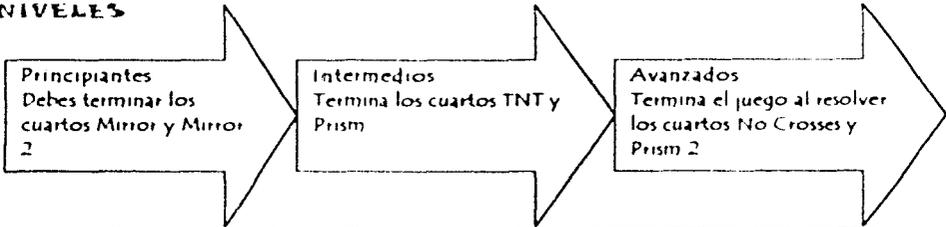


Esta es una máquina de suministro a la cual deberá llegar la energía reflejada por el espejo
 Puede ocurrir que estas máquinas no sean de color blanco, en cuyo caso tendrás que ingeniarlas con un prisma

Este es el reactor que genera energía eléctrica



NIVELES



Pistas

- El espejo puede ser girado hacia donde tú quieras, con las flechas
- Algunas veces la energía no deberá de tocar ciertos elementos

Escriban en el libro de pistas consejos sobre cómo utilizar los prismas para dirigir la energía de los reactores.

ISTARI

Islas de Blockade

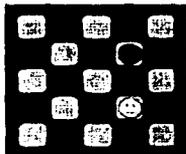
Bienvenidos a las islas de Blockade. Estas islas han sido invadidas por la nada, sus habitantes no han descansado desde que esto pasó. Las islas acosadas por la nada están marcadas con las Caritas negras y las que aún no son las blancas.

SU MISIÓN ES VENCER A LA NADA PARA AYUDAR A LOS HABITANTES DE LAS ISLAS

¿Qué cómo?. Bueno, en cada turno, ustedes pueden hacer dos cosas:

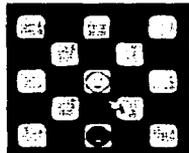
1

Mover una Carita blanca un espacio en cualquier dirección (¡pero sólo uno!)



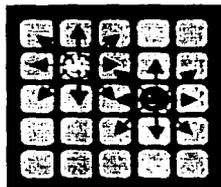
2

Cuando aparezca el martillo, destruir un bloque

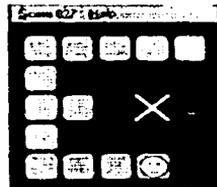


Además

Después de que ustedes hagan eso, las Caritas negras harán lo mismo. Para que las caritas, negras o blancas, se puedan mover, debe de haber un espacio, en la figura se ve hacia dónde se pueden mover las Caritas.



Ustedes deben lograr, destruyendo un bloque en cada turno y moviendo su Carita blanca, que la negra no tenga espacio hacia dónde moverse. Aunque ella intentará hacer lo mismo, gana la partida quien acorrale primero al otro.



Niveles:

Principiantes

Para poder acabar el nivel principiantes, deben de saber jugar bien el juego, no importa si ganan o pierden.

Intermedios

En este nivel es necesario saber jugar bien y vencer una Carita negra en un tablero tipo "Square" "Cross" o "Standard". Ten en cuenta que los tableros anteriores no son exactamente iguales en dificultad, pero tu puedes elegir.

Avanzados

Este es el último nivel del juego Blockade y para poder terminarlo, debes de jugar en los tableros "Square" "Cross" o "Standard", dos Caritas negras al menos. De aquí en adelante todavía hay niveles más difíciles que, si quieres, los puedes ensayar.

Escriban en el libro de pistas consejos que les puedan servir a otros equipos en esta misión.

ISTARI

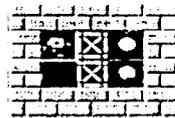


Box y la Torre

Los alebrijes estaban visitando el Castillo de la Fortaleza de Minas Turquentar, cuando uno de ellos, Box, se separó del resto y quedó atrapado en una de las torres del Castillo. Para salir de ella tiene que subir los cinco pisos de la torre, pero el problema es que no hay escaleras.

Su misión es ayudar al alebrije Box a subir los cinco pisos de la torre para encontrarse con los demás

Para ayudarlo en cada piso hay unas cajas que deben colocar sobre los puntos verdes que indican las entradas al siguiente piso para que Box pueda saltar sobre ellas y subir.



Niveles:

Principiantes:

Primero deberán ayudar al alebrije a subir dos pisos de la torre

Intermedio:

Una vez que han avanzado dos pisos deberán ayudarlo a subir hasta el tercero

Avanzado:

Cuando hayan logrado que el alebrije suba tres pisos solo faltará subir los dos últimos

PISTAS

- Las cajas solo pueden moverlas empujándolas horizontalmente de una en una apretando el botón izquierdo del mouse.
- Cuando coloquen una caja en el lugar adecuado, esta se coloreará de rojo.
- Para deshacer el último movimiento deberán ir a la barra superior, apretar el botón que dice Game y después el de Undo
- Si quedaron atrapados por las cajas y quieren volver al acomodo inicial del piso, deberán ir a la barra superior, apretar el botón que dice Game y después el de Retry.



Escriban en el libro de pistas aquellos consejos que les gustaría darles a otros equipos para cuando ellos ayuden al alebrije Box a subir los pisos de la torre. ¡Estar!

DOMINATE

Su objetivo en este juego es acabar con un mayor número de Cuadros verdes, los cuales tu manejas, que rojos, los de tu contrincante.

Las reglas son las siguientes

- 1) Sólo se puede hacer un movimiento por cada turno
- 2) Sólo puedes poner una ficha verde si está pegada a otra del color. Cada vez que selecciones una ficha de color verde, un contorno del mismo color iluminará los espacios en donde puedes poner una nueva



- 3) Cuando una ficha verde entra en contacto con una roja, la vuelve de su mismo color, lo mismo pasa al revés.

De esta manera, tu misión es transformar el mayor número de fichas rojas en verdes y evitar tus fichas verdes sean transformadas en rojas. Vencerás a la computadora si puedes hacer que el número de fichas verdes sea mayor al de fichas rojas. El número de cada una está indicado en la ventana superior derecha. ¡Suerte!



NIVELES

Principiantes

Para acabar el nivel principiantes es necesario que demuestres que sabes jugar el juego.

Intermedios

Para el nivel intermedio deberas de Ganar una partida desde la opcion "Board 4"

Avanzados

Como este juego es muy difícil, para acabarlo en nivel avanzado tendras que ganarlo en cualquier otro tablero que no sea el "Board 4"

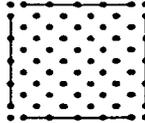
Escriban en el libro de pistas consejos que les puedan servir a otros equipos en esta misión.

ISTARI

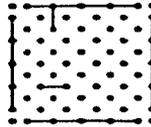
Fences

Este es el juego fences, en donde tu objetivo consiste en conectar la línea roja de arriba con la de abajo antes de que la computadora conecte las azules.

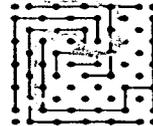
Tienes un tablero con cuatro líneas: dos azules y dos rojas y muchos puntos, también de colores rojo y azul.



Para dibujar una línea debes colocar la cruz entre dos puntos de color rojo. Solo puedes unir dos puntos en cada turno, cuando acates, la computadora intentará unir las líneas azules.



En este dibujo ya están unidas las dos líneas Rojas, por lo que el equipo rojo ha ganado el juego.



Niveles

Básico

Para terminar el nivel básico de Fences es necesario que ganes el juego en el tablero pequeño (small).

Intermedio

Si quieres pasar el nivel intermedio entonces deberás de ganar en un tablero mediano (medium).

Avanzado

Para terminar el juego en su último nivel tienes que ganar una partida en tablero más grande (large).



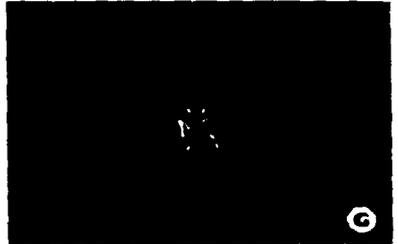


Galapagos

Un alebrije electrónico fue puesto a prueba en ambiente tecnológico diseñado en la ciudad de las telecomunicaciones. Sin embargo, algo salió mal: la nada acabó con los trabajadores del centro de experimentos y ahora el prototipo está atrapado en un mundo electrónico y caótico. Su misión consiste en hacer llevar al alebrije llamado Mendel a la salida de este extraño laberinto.



Este bicho electrónico es Mendel, al cual debes de ayudar a salir. Éste caminará libremente por donde pueda, ustedes no pueden controlarlo, lo que si pueden hacer, es modificar el ambiente que hay alrededor.



Pistas:

- No necesitas mas que el mouse para este juego, ninguna tecla.
- Utiliza el mouse para probar su efecto en varios sitios.
- A veces un lugar puede no funcionar lo cual no quiere decir que no sirva para nada, busca alternativas.

Principiantes

Para acabar este nivel deben de aprender el funcionamiento de tres elementos y llevar a Mendel al piso inferior

Intermedios

Si quieren terminar el nivel avanzado deben de llevar al alebrije por el puente y encontrar el boton especial

Avanzados

Este nivel se acaba cuando logran llevar a Mendel hasta la plataforma de colores



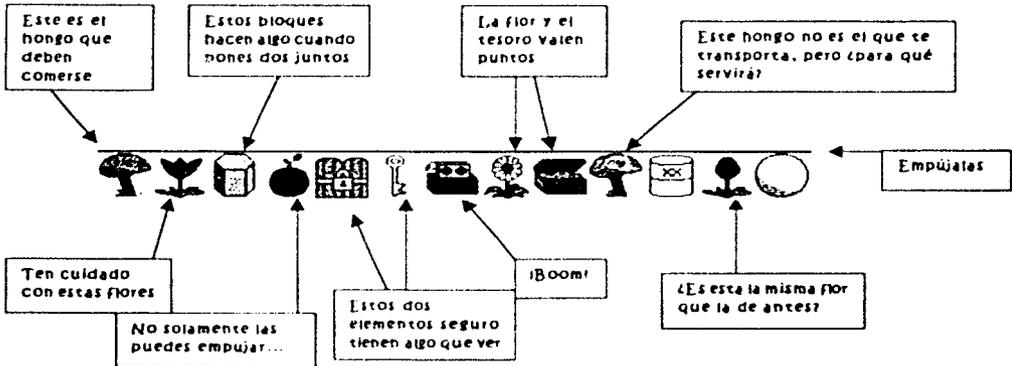
Zeek the Greek

¿Cómo están aventureros? Esta vez eligieron Zeek the Greek, un juego que trata sobre un alebrije que, por despistado, se perdió entre los jardines del Castillo de Minas Turquentar.

El Jardín, en vez de ser común y corriente, resultó ser todo un mundo mágico lleno de extrañas figuras. El objetivo es que ayuden al alebrije Zeek a salir del laberinto del jardín.

Para que Zeek the Greek pueda pasar de un espacio del jardín a otro, es necesario que se coma un HONGO MÁGICO, sin embargo, este no es el único problema al que se enfrentará...

PISTAS:



NIVELES

Principiantes
Coman los hongos de los dos primeros jardines

Intermedios
Encuentren los hongos de los siguientes dos jardines

Avanzados
Resuelvan los problemas de los jardines 5 y 6

Escojan tres elementos de los que encuentran en el jardín laberinto y escriban en el libro de pistas Consejos sobre como pueden ayudar a que Zeek salga del jardín.

ISTARJ

PINGÜINOS

Las Nevadas de Dórquidim están formadas por bloques de hielo que flotan sobre el agua, en ellas viven grandes familias de pingüinos. Cuando hay muchos pingüinos caminando encima, la placa de hielo se hunde.

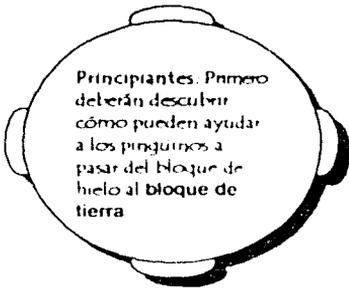


Su misión es ayudar a que no caminen sobre el bloque de hielo más de la cantidad de pingüinos de los que éste puede soportar, mientras los ayudan a pasar al otro lado.

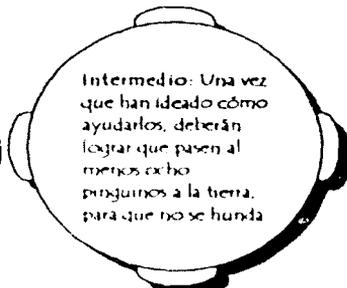
Para ayudarlos tienen un bote lleno de pescados que pueden lanzarles a los pingüinos con el botón izquierdo del mouse.



Niveles



Principiantes: Primero deberán descubrir cómo pueden ayudar a los pingüinos a pasar del bloque de hielo al bloque de tierra.



Intermedio: Una vez que han ideado cómo ayudarlos, deberán lograr que pasen al menos ocho pingüinos a la tierra, para que no se hunda.



Avanzado: Cuando hayan logrado pasar a cinco pingüinos deberán ayudara que al menos diez más de ellos

Pistas

En la línea superior de la pantalla pueden consultar:

PENGS:

18 / MAX: 80

FISH:

h h h

SCORE: 0

cuantos pingüinos hay en el bloque de hielo

cuantos pingüinos pueden haber en el bloque de hielo

cuantos pescados tienen en el bote

cuantos puntos han juntado por pasar pingüinos a la tierra (La computadora asigna 5 puntos por cada pingüino que logren pasar a la tierra)

Para iniciar un nuevo juego deberán apretar la  en el letrero de GAME OVER.

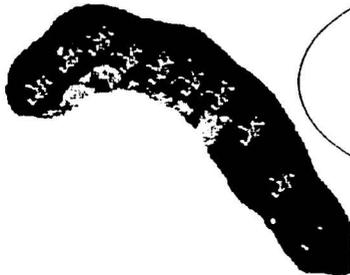
Escriban en el libro de pistas dónde colocaban los pescados para atraer a los pingüinos.

ISTARI.

DUCKS



Hola aventureros, acaban ustedes de llegar a la granja magica de los patos de la quinta dimension. Todos esos patos que ustedes ven tienen un problema, la granja está a punto de ser destruida y deben de huir de ella lo mas rapido posible. Pero los patos no pueden escapar solos, necesitan de tu ayuda



Estos son los patos alocados que debes de salvar. Si te fijas bien, hay uno que tiene un color distinto, ¿para qué servirá?

Con este cursor puede seleccionar y moverte

En este cohete debes de subir a los patos para salvarlos (fijate en el numero de arriba)



En esta zona aparecen diferentes funciones que tú deberás descubrir para qué sirven

Aquí aparece el número de patos que tienes que salvar

Time significa tiempo

Este corazón dice algo sobre las oportunidades que tienes

Avanzados

Niveles.

Principiantes
Termina los Niveles 1 al 7

Acaba los últimos niveles, del 14 al 20

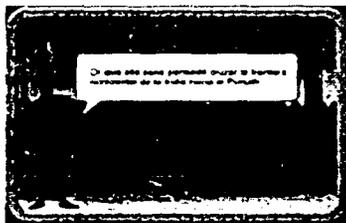
Intermedios
Salva a los patos de los niveles 8 al 13



¿Dónde en el mundo estará

Carmen Sandiego?

Aventureros, están a punto enfrentarse al trabajo más difícil de todo el laberinto. En esta misión ustedes son los detectives encargados de atrapar a los ayudantes de la más grande Criminal de todo Dórquidim, que es Carmen Sandiego. Para poder hacerlo, deben de recolectar pistas que los lleven a deducir quién es el culpable. Esta misión se complica debido a que el sospechoso va escapando de país en país y deben de irlo siguiendo. Cuando logren alcanzarlo deben de saber ya, gracias a las pistas, las características del sospechoso.



Para determinar a dónde se fue el sospechoso, obtendrán nombres de lugares, elementos geográficos o culturales sobre un país el cual ustedes deben de determinar con sus conocimientos y lo que viene en su enciclopedia.

Para saber como es el sospechoso, ustedes encontrarán pistas que hacen referencia a alguna característica de su cuerpo. En un dibujo, ustedes podrán ir marcando los datos que ya tengan.



Para obtener las pistas, deben de preguntar a las personas que van pasando o fijarse muy bien en el piso por si hay alguna nota o pedazo de papel con información.

Quando alcancen al sospechoso, aparecerá un letrero que dice "detente ahí delincuente" dentro de las opciones que tienen para hablar. Si ya conocen todas las características del sospechoso, busquen en la escena a alguien se corresponda con la descripción y seleccionen la frase "detente ahí delincuente".

Pistas:

- ☛ Cuando aparezcan unos barrenderos o un gato sospechoso, deben de señalarlos con el puntero del mouse y apretar el botón derecho para que desaparezcan, pues ellos destruyen las pistas.
- ☛ Deben ser muy cuidadosos, pues cada pregunta que hagan al igual que cada viaje, implica un gasto en la energía del traductor y si ésta se acaba ya no podrán continuar.
- ☛ Si eligen viajar a un país equivocado donde no está el sospechoso, las personas de la calle les dirán que no saben nada del caso.

Niveles



Misión Peligrosa

Aventureros, ahora se encuentran en el desierto del Dórquidim, en el cual, deben ayudar a la Pantera Rosa a Cruzar, pero se encontrarán con varios problemas en el camino, la única persona que tiene un Camello para Cruzar el desierto es árabe, el cual les pedirá algunos favores antes de prestárselos.



Tu misión comienza en el desierto, donde la Pantera Rosa debe encontrar la forma para llegar al río Nilo y desde ahí buscar a una princesa perdida. Este personaje es el que tiene el camello para viajar por el desierto, pero antes, debes hacer lo que él pide.

Cuando veas esta mano, debes esperar la mayoría de las veces es porque algún personaje está diciéndote algo que debes escuchar atentamente.



Cuando veas el dedo parpadeando, es que puedes realizar alguna acción. Si es un objeto lo puedes tomar, si es una persona, puedes platicar.

Si haces clic en la pantera, aparecen los objetos que tienes en tu bolsa. Para ver qué más traes, haz clic en los dedos rosas. Si quieres utilizar un objeto, simplemente haz clic sobre él; el círculo desaparecerá y en vez de la mano, aparecerá el objeto.



Cuando tienes un objeto seleccionado, lo puedes utilizar o dar a alguien. Para eso, coloca la figura en algo o alguien y si un contorno amarillo aparece, es que puedes intentar usarlo.

PRINCIPIANTES:
Para pasar este nivel deberán llevarte al árabe la comida que les pidió...

INTERMEDIOS: Ahora deberán llevarte algo para la sed...

AVANZADOS: Para pasar este nivel es necesario que lleguen al río.

Tomb Raider

Esta es una de las secciones del laberinto más impresionantes de Dórguidim, de donde deben de lograr escapar por la puerta correcta.

Aquí deberán usar toda su inteligencia y Capacidades de observación para descubrir las llaves y las pistas que los irán llevando a los tesoros y a la salida de este extraño laberinto.



Para poder mover a Lara, la hechicera del reino de Dórguidim, deberán de aprenderse las siguientes teclas:



Esta tecla apretada al mismo tiempo que caminar, Lara da pasos pequeños

La "R" sirve para ejecutar acciones

El espacio es para saltar y cuando esté debajo del agua si la dejan apretada, podrán nadar



Con estas teclas pueden moverse para cualquier dirección



PRINCIPIANTES
Deberán encontrar la puerta secreta

INTERMEDIOS
Ahora deben encontrar la llave plateada y salir del cuarto donde la encontraron

AVANZADOS
Deberán encontrar la puerta de salida al laberinto

¿Qué hicieron para resolver Cada uno de los retos de los niveles?

ISTARI





Notas etnográficas de la 1er sesión de las triadas α y δ Nota etnográfica de la 1er sesión de la triada α ¹

Sesión 1	Triada α	07/marzo/01	Elaboró: Sabina
----------	-----------------	-------------	-----------------

La sesión inició a las 8:40. Los niños entraron al salón, les pedimos hicieran un círculo alrededor de la mesa donde se encuentra la maqueta. Arturo les explicó la metafora (yo salí por un par de fotocopias de los mapas de los alevines por que había muchas tnadas). Cuando regresé estaban por formarse las tnadas. Asigné las dos experimentales al módulo del lado izquierdo. La maestra Ofelia entró al salón, le pedí que llevara la sesión y leyera con los niños, una vez sentados la tarjeta, cosa que no hizo. Arturo la leyó en voz alta para todos.

La maestra Ofelia interrumpió para preguntar a los niños si habían entendido la tarea, Enrique dijo que había que darles consejos a los alevines y la maestra dijo, bueno pueden empezar. A las 9:20 aprox. Llegó Sylvia con la rectora de la UPN y otras personas, que se mantuvieron al margen de las actividades de las dos tnadas experimentales.



Yo trabajé con la tnada de Enka, Marco y Lola, al principio yo estaba sentada junto a Enka del lado del Mouse. En ocasiones me paraba y me ponía detrás de ellos. Les pregunté si habían entendido de que se trataba la actividad, ellos comprendieron. ¿Que cosa pueden aconsejarles a los alevines para que puedan ponerse de acuerdo? Enka dijo que **tomar turnos al hablar**. Les pregunté a los demás que qué pensaban, no dijeron nada, Enka tampoco. En general estuvieron penosos y callados al principio. Les dije a ver, ¿cómo creen que hablan los alevines? Realizamos la actividad de hablar como ellos, todos al mismo tiempo, gritando, muy rápido, esta parte sirvió para que se soltaran un poco, como cuando en la aplicación de las pre-pruebas les hacíamos cantar.

Después del ensayo les pregunté que que podríamos aconsejarles a los alevines para que pudieran llegar al otro lado, Marco y Lola dijeron que decirles que se fueran juntos para tomar un mismo camino. Entonces les dije que los consejos debía servirles a los alevines en diferentes situaciones, para lo cual les planteé: ¿que pasaría si los alevines necesitara ponerse de acuerdo para comer?, el consejo de que se vayan juntos les serviría? Dijeron que no. (en este caso una mejor forma de cuestionamiento de mi parte hubiera sido que les presentara primero la situación y después les preguntara si ese consejo les serviría. el problema es que les di la respuesta al inicio, deben servirles en varias situaciones). Enka dijo que entonces un consejo sería que **se pusieran de acuerdo**, les pregunté a los demás que si creían que ese era un buen consejo, dijeron que sí.

Para que no se perdieran las ideas, pense en prender la computadora para que empezaran a escribir la carta. Les explique las partes de la computadora. Enka dijo que su mamá la había llevado un tiempo a clases de computación, Marco dijo que alguna vez en tercer cuando los habían traído aquí había estado con una computadora a Lola le dio risa (como nerviosa) y dijo que ella nunca había trabajado en una. entonces les pedí a Enka y Marco le explicaran a Lola como se utilizaba el mouse. Enka dijo que la flechita la ponías donde querías. Les pregunté el tipo de programa que creían que debíamos usar para escribir una carta, contestaron uno donde podamos escribir. Enka tomó el mouse y entramos a Word. Enka dijo "escribe" como dando una orden, sin aparente dirección. Lola dijo Yo no sé. Enka le dijo medio de mala gana es muy fácil solo tienes que buscar las letras y apretar el botón para que se escriba aquí (señalando la pantalla). Lola escribió la primer palabra.

Para el uso del mouse Enka fue aquella que lo utilizó la mayoría de las veces. Para el uso del teclado fueron extremadamente cuidadosos, sin decirlo, pero como acuerdo tácito escribieron una

¹ Los nombres de los niños y maestra han sido cambiados con el objetivo de garantizar su anonimato.

palabra cada uno, si alguno escribía dos palabras Enka (principalmente o alguno de los otros decía, "deja que fulanito(a) escriba" o "le toca a fulanito(a)"). En ocasiones, cuando se tardaban en encontrar una letra otro la picaba sin que esto causara problema. Marco casi siempre ponía los espacios. Lola fue algo penosa en usar la computadora, pero hacia el final de la sesión Marco quería usar el mouse y Enka no lo dejaba, en realidad no pelearon. La primera vez Marco se retiró sin decirlo, en la segunda cuando Marco dijo algo, yo le pedi que le picara, para que usara el mouse.

Casi sin intervención de mi parte, mas que para resolver problemas tecnicos como enseñarles a borrar o a corregir la ortografía) ellos escribieron en conjunto la primer frase, hasta donde dice en su carta "... a la cueva juntos". Lo leimos y les pregunte, retomando lo que habiamos dicho antes, que si esos consejos les servirian también para cuando tuvieran que ponerse de acuerdo para elegir su comida. Ellos dijeron que no, y entonces les puse el ejemplo de imagine que los alevrjes, cada uno quiere irse por diferentes caminos. ¿como podrian hacerle para ponerse de acuerdo?, Lola dijo que **convenciéndolo**, y entonces yo les dije, pero ¿cómo podrian hacerle para convencerme?, hice esta pregunta varias veces de otras formas con ejemplos. Lola (creo que se hartó un poco) y dijo, "pues si no te quieres ir por el rio pues te aventamos al rio para que te mojes y pases por ahí", Marco dijo, centrado en la tarea "pero podemos irnos por atras para que no se mojen", yo le pregunté a Lola, "y como se enterarian si yo no quiero pasar por el rio para no mojarme (yo no habia dicho que para no mojarme antes), que tal que yo no quiero por que hay peces que muerden, ¿cómo podrian saber por que no quiero ir por el rio?", entonces Enka dijo que **pues debian de preguntarse las opiniones a los demás alevrjes**, para saber. Despues dijo Enka, y que pues es que cada uno debe **explicar por dónde** se quieren ir. Regresando al ejemplo de la comida, les pregunte que si en el caso del ejemplo de la comida los alevrjes deberian explicar por dónde, entonces Enka dijo, pues que expliquen donde quieren comer, a lo que respondí, pero los alevrjes se estan poniendo de acuerdo sobre que cosa quieren comer. Enka dijo, entonces por que quieren comer nopales o plantas (señalando el mapa), entonces como podria ser el consejo, se quedaron callados (siento que Lola y Marco no siguieron este razonamiento) así que retomando lo que habia dicho Enka, dije, entonces seria el consejo **explicar por que eligieron ese camino**, y Marco dijo, pero entonces serian los dos consejos, a lo que yo complete que entonces dependia de la situacion si tenian que explicar por donde o por que. Les propuse que para que no lo olvidaramos, vamos a escribirlos en una hoja para despues pasarlos a la carta. Redactaron sin mi presencia lo que habiamos discutido y lo pasaron en la computadora, se ayudaron dictandose.

Fue posible mantener la atención de los tres durante toda la sesión, a pesar de que en ocasiones me encontraba yo con la otra triada trabajando. No fue posible, dado que estaba atendiendo dos triadas, que fueran modeladas o siquiera sugeridas actividades sobre como hacer una carta. Creo que algunas de las ideas que salieron en otros grupos y que no se presentaron en este, se debe a que en la interacción de esta triada no eran pertinentes, como poner atención, escucharse o trabajar juntos, ya que estas son cosas que ellos llevan a la practica.

Al final de la sesión cuando se retomaron las ideas de todos para simplificar los consejos, Enka fue la que dio lectura a la carta en voz alta. Al estar Arturo explicando en el pizarrón, Marco estuvo disperso junto con otros niños, Lola y Enka atendieron mas no participaron. La maestra Ofelia no volvio a participar de forma grupal.

Por momentos estuve trabajando con la triada de Vanesa, Enoque y Claudia a los cuales no les toco computadora, al final en el recreo pasaron su carta en la computadora. Manceta trabajo con ellos hasta antes de estar con la Rectora de la UPN.

Cómo me senti:

- Me senti presionada de no poder poner toda mi atención en la triada que me tocaba
- En la interacción con los niños me senti cómoda y pendiente
- Respecto al andamiaje, salvo cuando sugerí una respuesta antes de hacer la pregunta, hice preguntas y comentarios que invitaban a la ampliación, cosas que hicieran que se soltaran, dejar que ellos hablaran mas que yo, hacer que entre ellos se aclararan dudas y se explicaran cosas.

- Tiendo a desesperarme un poco en algunos procedimientos complicados para los niños de las computadoras (cuando les enseñe a guardar su carta en la memoria)
- No pude tomar notas in vivo ni in situ, estas notas fueron escritas al finalizar la sesión

Nota etnográfica de la 1er sesión de la triada δ^2

Sesión 1	Triada delta	07/marzo/01	Elaboró: Arturo
----------	--------------	-------------	-----------------

La sesión empezó a las 8:30 de la mañana. Un poco incómodo y sin mucha labia por el momento, más bien anudado. Explique el mundo mágico y Claudia terminó por interrumpirme (creo que debido a mi dispersión) y en su propio intento terminó por decir cualquier cosa. Finalmente creo que eso de la metáfora queda muy débil, al menos en el equipo de Blanca, Héctor y Karla.

Cuando comencé a trabajar con ellos, me sentí extraño, muy extraño, casi diría que torpe. Fallé en mi intento por motivarlos con la metáfora, cuando les estaba leyendo la historia, pusieron cara de aburrimiento, como eso fuera demasiado infantil para ellos. Esto es particularmente cierto en el caso de Héctor y Blanca. Karla es como más chica, más dócil.

Intenté algo que me había funcionado en otras ocasiones, lo de hablar como alevines, todos al mismo tiempo. En general suele resultar de lo más divertido pero en este caso no paso nada, no decían nada. Maroma, teatro y circo, pero nada, ni una palabra. Sus ojos simplemente me siguieron sin parecer entender o compartir el sentido de todo esto. Mirando a mi alrededor, los demás niños parecían estar ya entre fabulas y confabulando, mientras yo quería borrar me. ¡Yaya fracaso!

En un acto de franca desesperación intentando que hablaran de lo que fuera les dije: Vamos a dejar a los alevines un momento y toda esta historia, mejor cuéntenme de que estaban haciendo hace rato con Ofelia. Me dijeron que nada, los estaba regañando por no hacer la tarea. De ahí seguí hacia lo que pensaban de las tareas, de los regaños, de Ofelia y de todo lo que pasa cotidianamente en su salón. Fueron hablando cada vez más, un poquito, pero muy lentamente. Traté de manejar los turnos y la atención muy equitativamente para irlos jalando como triada. Blanca habla con fastidio de la escuela, aunque dice que le gustan las matemáticas y que a lo mejor se va a un internado. Héctor se aburre en la escuela y dice que le gustaría que solo durara dos horas, pero le gustan los animales de ciencias naturales. Karla es la que menos habla y cuando ello ocurre lo hace con pena: dice que le gustan las clases y en general toda la escuela, pero no le gusta escribir mucho.

Bueno, total, después de haberles hecho algo de conversación e indagado un poco en sus percepciones sobre la escuela, les pregunto: Si ustedes quisieran cambiar la escuela, sabiendo que cada uno tiene ideas diferentes, ¿qué deberían de hacer? Y Blanca responde: Que cada uno de sus ideas. ¡Exacto!

Bien, cuando me costo lograr la reflexión del tema, pero sostenerte tampoco resulta nada fácil. Les pregunto por otras ideas que puedan aportar, pero pronto se vuelven a callar. Otra vez trato de vincular esto con el mundo exterior y saco a colación el tema de los políticos. Me vuelve a decir Blanca: Es que ellos hablan todos al mismo tiempo, no se escuchan. ¡Muy bien! vuelvo a decir y les repito que quiero que me den más ideas (no a mí, por supuesto). Con la idea de la política Héctor reacciona un poco y sugiere el ponerse de acuerdo, pero Karla sigue sin hablar.

Les digo que así como los alevines tienen un problema, también lo pueden tener los políticos, los papas, los amigos, los maestros con sus alumnos, etc. Que ahora digan entonces que les ayudaría a todas esas personas a resolver sus problemas.

² Los nombres de los niños han sido cambiados con el objetivo de garantizar su anonimato.

A partir de ahí, se sueltan más y comienzan a dar sus ideas, a cuentagotas, pero las expresan. A veces parece que Blanca ya sabe las respuestas pero simplemente le da flojera participar. Héctor las intuye, pero en cuanto todo esto parece ser académico pone su cara de fuchi. Karla repite sus ideas propias o la de los otros, no se atreve mucho a decir algo diferente. Cuando me dirijo expresamente a ella, se ruboriza o cuando le pido que me explique la actividad, me dice que no sabe nada. Les refrendo que aquí nadie debe de sentir pena, que todos deben de hablar libremente.

Cuando ya hay algunas ideas, les sugiero que las vayan anotando en la computadora. Como era de esperarse, algunos quisieron acaparar el teclado, otros dijeron que no querían usarlo, pero siempre por ejercicio de poder o por sometimiento. Les pregunté, Sinceramente, ¿les gustaría escribir?, y todos asintieron, les propuse enseguida que se pusieran de acuerdo cómo se iban a repartir el trabajo. Lo hicieron de la forma más equitativa posible. Héctor y Blanca, aprenden rápido, manejan bien la computadora para ser de sus primeras aproximaciones, pero a Karla le cuesta mucho trabajo mover el mouse, encontrar las letras, corregir los errores y por ello, Blanca está encima de ella, casi escribiendo por ella, se desespera.

Todo el transcurso de la redacción de los consejos para comunicarse y de la carta misma a los aiebnes, transcurre muy lentamente. 20 minutos para 15 líneas. Terminan por hartarse de la actividad y Héctor bosteza, mientras Blanca observa a los otros.

Son buenos, muy rápidos para pensar, rápidos también para percibir lo "políticamente correcto", pero no por ello lo practican.

A pesar de todo, acabaron muy pronto y ya se querían ir, les pedí entonces que me escribieran en la computadora lo que les había gustado y lo que no. Los comentarios fueron estos:

KARLA	LO QUE ME GUSTO FUE ALLUDAR A LOS ALEBRIJES PORQUE NESECITABAN ALLUDA Y BLANCA, HECTOR Y LLO LES AYUDAMOS A LOS ALEBRIJES PARA PODER IR ALA CUEBA
Blanca	Lo que a mi me gusto Fueron las computadoras y como nos apoyan todos los maestros y como trabajan con nosotros Lo que no me gusto Fue que nos tardamos Mucho para escribirles a los aiebnes
Héctor	Me gusto que trabajamos con las computadoras t tambien que estabamos jugando Lo que no me gusto fueron los errores

Al leer las ideas de los tres, me pareció que al menos en algo se habían divertido, que algo les había agradado, pero de todos modos, no les había gustado lo tardado de escribir en computadora.

En términos generales, creo que me falta engancharlos, motivarlos en la metáfora mágica, aunque debo de tener cuidado de que no les parezca muy boba. Necesito lograr que Blanca ponga en juego toda su inteligencia y su crítica en la trinidad, si uno de los niños genera ideas es más fácil que las discutan y que en intercambio en su conjunto, necesite menos de mí. Héctor también es vivo, pero se fastidia muy rápido, le falta interés en la tarea. Karla también tiene buenas ideas pero en el plano concreto más que en el abstracto, aunque tiene miedo de expresarme ante mí y ante sus compañeros.

También es cierto que Karla y Blanca forman mancuerna y que Héctor parece agregado cultural, pero cuando se concentraron más en la tarea, participaron más equitativamente.