

## La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio en adultos

Andrés Santamaría  
*Universidad de Sevilla*

*En este trabajo se concibe la narración como un modo de pensamiento, como un recurso que poseemos los seres humanos para elaborar, interpretar y reinterpretar significados, en suma, para construirlos. En palabras de Bruner (1996), para dar sentido y organizar las experiencias a las que nos enfrentamos y por medio de las que construimos significados comunes al resto de miembros de nuestro contexto social y cultural. El marco teórico descrito se refleja en un estudio sobre interacciones asimétricas de naturaleza instruccional en una tarea de construcción de historias, en el contexto de la educación de personas adultas.*

*Palabras clave: acción mediada, construcción de significados, pensamiento narrativo, pensamiento proposicional.*

*In this paper, narrative is understood as a mode of thinking, as a way of creating, interpreting meaning. Briefly, we understand narrative as mediated action. Following Bruner (1996), narrative allows us to make sense of and organize our experiences and the meanings shared with other individuals in our social and cultural context. This theoretical framework is reflected in an empirical study of asymmetric interactions of an instructional nature in a story-building task in adult education.*

*Key words: Mediated action, construction of meanings, narrative thought, propositional thought.*

En la tradición clásica propia de una sociedad literaria como la nuestra, lo narrativo ha venido siendo considerado como la antítesis del pensamiento. La narración ha sido considerada más bien como una forma natural y no reflexiva de discurso opuesta a otras formas más reflexivas (Olson, 1990). Un reco-

ruido por la literatura sobre el desarrollo del pensamiento humano nos muestra muy a las claras que aún en nuestros días estas consideraciones dominan nuestras visiones sobre el pensamiento. De esta manera, ya en el campo de la psicología, quizá haya sido la tradición de la llamada «ciencia cognitiva» la que más haya contribuido a mantener esta consideración así como la tajante separación, y en algunos casos oposición, entre lo narrativo y el pensamiento científico o formalizado.

En estas teorías el pensamiento es identificado con inferencias y reglas. Se trata de un tipo de pensamiento caracterizado en términos de problemas, hipótesis, inferencias, conclusiones lógicas, etc. No hay ninguna referencia al llamado pensamiento narrativo. Sin embargo, tal y como señala Ramírez (1995), la modalidad narrativa ha estado siempre ahí y si no la hemos descubierto antes quizá haya sido porque sólo hemos rastreado en una dirección: en aquella que nos conduce a la racionalidad instrumental y a los modos de pensamiento y de discurso que la sustentan. No obstante algo parece estar cambiando.

En los últimos años, comienza a defenderse que la naturaleza del pensamiento humano no puede ser reducida a reglas formales propias de la lógica y lo categorial, sino que más bien debemos comenzar a explorar las estructuras narrativas que empleamos en la construcción de significados. El individuo por tanto no es una suerte de esencia metafísica ni el resultado de un pensamiento puramente formal. Muy al contrario, se trata más bien del producto de diferentes modos, culturalmente mediados, de construir significados.

Recientemente, Bruner (1986; 1990; 1996) ha distinguido dos modos de pensamiento, el narrativo y el paradigmático, que pueden caracterizar a los individuos con independencia de una tradición escrita. Pero, tal y como señala Tulviste (1987) al defender su hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento, tal vez más importante que ello sea el hecho de que algunos individuos tienen acceso a ambos modos de pensamiento mientras que otros no. Pero ¿cómo estas formas de discurso se relacionan con modos de pensamiento? Dar respuesta a esta cuestión no es una tarea fácil. Uno de los objetivos de estas páginas es poder aportar algún elemento que pueda ayudar en esta tarea.

En adelante, presentaremos una serie de ideas que, a diferencia de posturas eminentemente racionalistas, no marginan la naturaleza intersubjetiva de la construcción de significados en interacción. En este cometido nos basaremos fundamentalmente en la propuesta de Bruner acerca de la comprensión de la mente humana como creadora de significados y no únicamente como una entidad que procesa información (Bruner, 1986, 1990, 1996, etc.). Bruner está especialmente preocupado por conocer cómo las personas construyen significados en contextos culturales y cómo esta construcción está íntimamente presente en nuestra propia naturaleza, en nuestros propios «yoes» (Bruner, 1990). En este intento, introduce tres marcos, o lo que denomina tres formas primitivas de contextualización que hacen posible esta construcción de significados. Tres marcos en los que situamos nuestras acciones y que suponen tres modos paralelos de situar acontecimientos con objeto de poder acceder a su comprensión: lo intersubjetivo, lo instrumental y lo normativo. En nuestro trabajo, por razones que más adelante se comprenderán, nos centraremos en el primero de ellos.

Pero quizá lo que más nos pueda interesar es que estos tres marcos descritos van a operar a partir de dos modos o sistemas de pensamiento de orden superior que hacen posible la construcción de significados (Bruner, 1986). Es decir, se sirven para su funcionamiento de dos modos de acción que permiten combinar estos marcos de diferentes maneras. Uno de ellos es el llamado sistema *proposicional* y el otro el *narrativo* o, si se prefiere, el paradigmático-argumentativo y el sintagmático-narrativo.

### **Argumentación y narración: dos formas de discurso, dos formas de pensamiento**

Las dos modalidades propuestas por Bruner (1986; 1990; 1996), y que están presentes en el marco de la intersubjetividad, son consideradas como dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, que suponen modos diferentes de ordenar la experiencia y de construir la realidad. Pasemos a definir las brevemente.

La primera de ellas presenta un carácter proposicional y se encuentra relacionada con un tipo de pensamiento lógico o científico que nos remite directamente a los conceptos científicos de Vygotski (Vygotski, 1979). Esta forma de pensamiento emplea la categorización y la conceptualización en el establecimiento de categorías con objeto de representarlas y relacionarlas entre sí en la constitución de un sistema. De acuerdo a este modo de pensamiento los objetos son agrupados entre sí porque presentan una característica común, una característica que, desde este punto de vista, hace a estos objetos intercambiables (Smorti, 1996). Mantienen entre sí una relación simétrica con respecto a una categoría más general que los incluye, por lo que esta relación paradigmática se constituye en una condición *sine qua non* para la inclusión en clases. Esta modalidad tiene pues que ver no sólo con entidades observables, a las cuales se refieren sus enunciados, sino también con «aquellos mundos posibles» que pueden generarse lógicamente y ser verificados ante entidades observables (Bruner, 1986). La lógica, la matemática, las ciencias tienen que ver con esta forma de pensamiento. Una de sus características definitorias se centra en que trata de trascender lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos que le llevan a rechazar toda explicación en la que intervenga lo particular. Podríamos decir que la lógica está desprovista de sentimiento, mientras que, como tendremos ocasión de comprobar, el modo narrativo se basa en la preocupación por lo dramático, o si se prefiere, por lo existencial.

En los últimos veinte años, sin embargo, en psicología cognitiva se ha venido concediendo una importancia cada vez mayor a los aspectos no categoriales del pensamiento (Bruner, 1986, 1990/1991, 1997; Fisher, 1994; Mandler, 1984; Nelson, 1988; Rosch, 1983). Han ido apareciendo así conceptos como los de «script», «esquema», y más recientemente el de «narración», que han venido a enfatizar la importancia de aspectos que suponen más una interpretación de los hechos que una explicación lógica de los mismos.

Esta modalidad sintagmática del pensamiento supone agrupar elementos que presentan conexiones particulares entre ellos permitiendo así una ordenación espacio-temporal de objetos y acontecimientos. Aquí los elementos comienzan a ser considerados cada vez más en relación al contexto. Así, mientras que el sistema paradigmático tiene más que ver con el desarrollo de los conceptos –y especialmente con los conceptos científicos– el sintagmático está más relacionado con los llamados complejos en la teoría del desarrollo conceptual propuesta por Vygotski (Smorti, 1996). De este modo, con respecto a la narración, los objetos y acontecimientos se conectan entre sí a través de la construcción de una historia. En las narraciones, los individuos hablan acerca de los protagonistas, de lo que hacen, de las metas que persiguen, del marco en el que desarrollan sus acciones, de sus estados mentales, etc. Una narración puede definirse como una forma de clasificar, ordenar y relacionar objetos o acontecimientos en una determinada vía dándoles un significado que va a depender del papel que juegan en la narración (Smorti, 1996).

Quizá uno de los puntos más importantes de la propuesta de Bruner sea su énfasis en que estos dos modos de pensamiento, si bien complementarios, no pueden ser reducidos el uno al otro. De tal manera que los intentos por reducir una modalidad a la otra, o por ignorar una de ellas, como por ejemplo ha venido haciendo tradicionalmente el racionalismo con el modo narrativo, han traído consigo la pérdida de una consideración del pensamiento basada en su diversidad. Estos intentos a los que nos referimos han supuesto por tanto una visión homogeneizadora del pensamiento que se ha ido alejando de visiones que defienden la heterogeneidad del mismo (Cubero, 1997, 1998; Vygotski, 1987; Tulviste, 1982, 1987).

Pero no sólo esto. Estas dos modalidades presentan también principios y características funcionales propias que las convierten en dos modos o dos maneras diferentes de conocer. Así, la realidad puede ser clasificada o categorizada a partir de diversos criterios. Una buena narración y un argumento bien construido son dos modos diferentes de hacerlo. Ambos pueden ser utilizados para convencer a otra persona. No obstante, tal y como señala Bruner (1986), aquello de lo que convencen es completamente diferente en un caso y en otro:

«[...] los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal [...] En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud» (Bruner, 1986, p. 23).

Así, la estructura de una narración o de un relato bien construido difiere de la de un argumento lógico bien formulado. Con este último se buscan verdades universales, (*i. e.* «si x ..., luego y ...»); con la narración, conexiones particulares entre dos sucesos, (*i. e.* «Ayer no dormí bien, luego hoy tendré problemas en el trabajo»). En ambos modos de pensamiento están presentes enunciados que implican una causalidad. Sin embargo, la causalidad implícita en ambas modalidades es claramente diferente. En estos ejemplos la palabra “luego” funciona de modo distinto: en el primero de ellos implica una relación lógica entre dos pro-

posiciones mientras que, en el segundo, una parte de un relato, y por tanto supone una relación de temporalidad.

No obstante, y a pesar de estas diferencias, ambos modos de pensamiento no son estrictamente autónomos el uno del otro. Más bien guardan una estrecha relación. Esto es, ambos modos de pensamiento están interconectados durante el desarrollo. De esta manera, si pedimos a un individuo que clasifique una serie de objetos o acontecimientos en función de los criterios que crea más convenientes, éste podrá hacerlo bien siguiendo un tipo de pensamiento lógico que le lleve a la inclusión de dichos objetos o acontecimientos en una clase, o bien basándose en un modo de pensamiento que enfatice lo temporal y lo temático.

Pero enfatizar esta relación existente entre ambos sistemas quizá no sea lo más importante. Seguramente la mayor parte de estudiosos del pensamiento, y sobre todo los situados en una visión sociocultural, puedan estar de acuerdo con afirmaciones de esta naturaleza. Tal vez el problema verdaderamente relevante aparece con el intento por establecer una jerarquía entre los distintos modos de pensamiento con los que nos podemos encontrar.

Tradicionalmente, y sobre todo en ámbitos racionalistas, se ha tendido a considerar que el pensamiento lógico-científico es un tipo de pensamiento más avanzado y propio de etapas tardías del desarrollo, mientras que el narrativo es inferior, propio de un pensamiento inmaduro, y que aparece en primer lugar en el curso del desarrollo para a lo largo de éste ser sustituido por un modo de pensar y de organizar la realidad más racional. Corrientes teóricas como la piagetiana, en el marco de la psicología del desarrollo, se situarían en esta línea. Del mismo modo parte de la investigación transcultural clásica asumió ese principio. Sin embargo, el hecho de que el pensamiento de tipo narrativo sea ontogenéticamente anterior al conceptual le puede estar confiriendo una mayor relevancia que la que las perspectivas más racionalistas le han venido otorgando.

En esta línea, creemos que ninguna de las diversas formas del pensamiento humano que pueden ser observadas a lo largo del desarrollo desaparece, sino que de alguna forma todas ellas conviven en el individuo. De esta manera, pueden superponerse y llegar a coordinarse a lo largo del desarrollo. La psicología cognitiva tradicional ha tendido a interpretar el funcionamiento intelectual del individuo desde una perspectiva excesivamente racionalista. Esto ha llevado a suponer que los modos de pensamiento más abstractos son siempre los más eficaces. Esto no tiene por qué ser así. Más bien, lo que ocurre es que en determinadas situaciones y contextos unos modos están «privilegiados» en su uso frente a otros (Wertsch, 1991). Bruner (1990/1991) habla de la existencia de una especie de predisposición «innata y primitiva» en el ser humano hacia la organización y el pensamiento narrativo que nos permite rápida y fácilmente aprehenderlo y usarlo en la clasificación de la realidad. Parece ser pues que tenemos una disposición a organizar la realidad en términos de relatos e historias en las que determinados personajes, a veces nosotros mismos, realizan una serie de acciones en un marco espacio-temporal determinado. Existe una gran cantidad de datos empíricos que avalan lo que venimos diciendo en diversos campos tales como la ya no tan incipiente psicología cultural, el estudio de resolución de problemas, el desarrollo conceptual, estudios sobre memoria, etc (Bruner, 1990/1991; Cole, 1996/1999; Wertsch, 1998).

Mediante lo narrativo negociamos y renegociamos los significados. Bruner (1990/1991) afirma, en contra de lo que posiciones más racionalistas habían defendido, que éste es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, tanto en lo filogenético como en lo ontogenético y cultural. Y el logro de tal habilidad no es únicamente mental o individual, sino también, y sobre todo, social. La tendencia humana a organizar la experiencia de un modo narrativo es prioritaria sobre la conceptual. Somos capaces de comprender y producir relatos mucho antes de que seamos capaces de manejar proposiciones lógicas. Existe un considerable número de investigaciones que así parecen mostrarlo. De los trabajos de Luria (1980), por ejemplo, se desprende cómo los individuos entienden más fácilmente proposiciones lógicas si éstas forman parte del curso de un relato. Bruner (1990) llega a afirmar que la naturaleza cultural de nuestras acciones nos fuerza a ser narradores. La capacidad para «contar» nuestras experiencias en forma de narración se constituye en un instrumento para dar significado que domina gran parte de nuestra vida. MacIntyre (1984, cit. en Wertsch, 1998) llega a afirmar que el ser humano en sus acciones y en su práctica, así como en sus ficciones, es esencialmente un «animal contador de historias».

### **La narración como acción mediada**

Pero quizá lo más relevante para nuestros intereses sea que la narración está centrada en la acción y la intención humanas. Lo narrativo nos proporciona un medio para construir y segmentar el mundo así como para dar sentido a los acontecimientos que ocurren en él. En esta línea, Wertsch (1998) considera la narrativa como un instrumento cultural en forma de acción mediada con el propósito de representar el pasado. Esta consideración de la narración como un instrumento cultural implica, como veremos, el reconocimiento de la coherencia como un mecanismo básico a la hora de organizar la experiencia. La habilidad narrativa, en términos de acción mediada, deberá pues llegar a ser dominada. Una parte de nuestro trabajo va encaminada al estudio de este proceso por el que se van dominando estas destrezas de orden narrativo. Pero la narración no es un simple reflejo de la realidad. Es más una construcción. Es la narración la que hace posible la comprensión de la realidad y por ello se constituye en una forma de pensamiento. Las narraciones no son únicamente mecanismos para almacenar información sino más que eso son mecanismos para interpretar nuestras acciones.

La importancia de la narración para la conciencia humana ha sido resaltada desde una gran variedad de disciplinas en las ciencias humanas, y recientemente en el campo de la psicología. En este campo, especialmente, es quizá el trabajo de Bruner el más representativo (Bruner, 1986, 1990). Bruner (1990) resalta la necesidad de enfatizar la narrativa como un modo de pensamiento «paradigmático».

En una línea similar a la de Wertsch (1998) cuando desarrolla su noción de

agencialidad<sup>1</sup>, Bruner (1996), basándose en el análisis clásico que hace ya casi tres décadas desarrolló Kenneth Burke (1969), define la narración como una serie de personajes con *intenciones* o *metas* que realizan *acciones* en *contextos*, empleando determinados *instrumentos*. Para Bruner, éstos serían los elementos constituyentes de una narración. Elementos que se basan en el conocido «quinto dramaturgico» burkiano, compuesto por los personajes, intenciones o metas, acciones, contextos y procedimientos o instrumentos (Burke, 1989)<sup>2</sup>. Según este autor, el drama se genera cuando se produce un desequilibrio en la «proporción» de esos elementos constituyentes. Por ejemplo, cuando un personaje se encuentra en un contexto inadecuado, o una acción no garantiza la consecución de la meta hacia la cual se dirige el personaje. No obstante, Bruner (1986) sostiene que esta «desproporción» entre los diferentes elementos del relato no es suficiente para explicar el material narrativo, puesto que, según su criterio, los elementos propuestos por Burke como constituyentes de lo narrativo son elementos que no están basados en la acción ni en la interacción sino en el personaje. De otro modo, en el individuo que realiza la acción y no en la interacción entre éste y otros.

Pero ¿qué implica en el funcionamiento mental del individuo? En lo que sigue intentaremos dar si no respuestas definitivas a estas cuestiones al menos sí algunos apuntes que pudieran aclarar algo el panorama.

## Un estudio sociocultural de la narración en educación de adultos

Como de sobra es sabido por los conocedores de la psicología histórico-cultural vygotskiana, un mecanismo crucial en el proceso de interiorización propuesto por Vygotski es la consecución de determinados estados de intersubjetividad entre un miembro más experimentado de la cultura y otro que lo es en menor medida (Rogoff, 1982; Rommetveit, 1979; Vygotski, 1979, 1981; Wertsch, 1979, 1984, 1985a; Wertsch y Rogoff, 1984). La consecución de estos estados de intersubjetividad resulta crucial en la comprensión del proceso por el que los individuos se apropian de destrezas y habilidades narrativas. Las definiciones de la situación que en el desarrollo de la actividad conjunta alcanzan los miembros de la interacción no pueden ser consideradas privadas, sino que más bien son el resultado de intercambios intersubjetivos en la búsqueda de un conocimiento común. Según Bruner (1996) este hecho se constituye en la base de la cultura. Incluso, en lo referente a nuestro comportamiento, lo más simple se basa en la presencia de otro. Así, por ejemplo, cuando construimos significados, afirma Bruner, «leemos» la mente de otro, o dicho de otro modo, situamos dichos significados de acuerdo a convenciones culturales, expectativas y normas

1. Esta noción, que aparece en varios de los trabajos de Wertsch (Wertsch, 1991, 1998) y que remite directamente a la idea de acción mediada, hace referencia a la tensión irreductible existente entre el agente de la acción, el contexto en el que ésta tiene lugar, y los instrumentos a través de los cuales ésta se desarrolla.

2. Para una información más detallada acerca de la muy sugerente propuesta de Burke, ver Burke, K. (1969). *A Grammar of Motives*. Berkeley: University of California Press.

sociales. Pues bien, uno de los más importantes medios para la consecución de estados de intersubjetividad es la deixis. Al mismo tiempo, Bruner afirma que la intersubjetividad está en la base, y se constituye, en el procedimiento para la elaboración de la deixis en el lenguaje. Pero no sólo esto, sino también para la comprensión desde una perspectiva del intercambio entre individuos (Bruner, 1996).

La deixis juega un papel de crucial importancia en la construcción de narrativas. Así, un espacio intersubjetivo deíctico será el que haga posible localizar o situar la perspectiva desde la que el hablante profiere sus enunciados, facilitando el establecimiento de estados de intersubjetividad entre los interlocutores. Por tanto, referencia, deixis e intersubjetividad se constituyen en aspectos íntimamente relacionados entre sí y que, como veremos en la investigación empírica desarrollada, se necesitan mutuamente. El plano deíctico juega pues un papel vital en la consecución de acuerdos intersubjetivos que facilitan la resolución de problemas de toda índole. Esta idea que se desprende de la propuesta de Bruner es asimismo defendida por una gran cantidad de autores que han analizado la importancia de la deixis en el establecimiento de procesos de negociación, en la interacción, que van a permitir la consecución de sucesivos niveles de intersubjetividad, y, por ende, van a facilitar la resolución de la tarea (Wertsch, 1984, 1989).

Uno de los objetivos que perseguimos en el presente artículo es analizar hasta qué punto se transita, en la narración de las historias, desde lo puramente indexical a una estructura simbólica de carácter intralingüístico. A esto volveremos cuando en el apartado de discusión comentemos y analicemos los resultados obtenidos.

El marco teórico descrito se ha reflejado en un estudio sobre interacciones asimétricas en una tarea de narración de historias en el contexto de la educación de personas adultas. Más adelante nos referiremos a los aspectos estrictamente metodológicos del trabajo. En este momento creemos necesario hacer algunas aclaraciones que puedan justificar el porqué de la elección de este contexto de estudio, de estos sujetos, y del tipo de situación y tarea analizada.

En nuestro trabajo se defiende una consideración de la educación de adultos en términos de práctica, o mejor, en términos de un conjunto de prácticas sociales, culturales y discursivas (LAH, 1988; Ramírez y LAH, 1988; Ramírez, Cubero y Santamaría, 1990; Ramírez, Sánchez y Santamaría, 1996; Santamaría, 1997). Una de las razones por las que seleccionamos esta situación tiene que ver con el hecho de que supone, a nuestro juicio, una situación privilegiada para nuestros propósitos. Permite tomar en consideración la influencia de la participación en actividades de escolarización formal, así como observar las acciones narrativas desplegadas por las participantes, tanto en un plano interpsicológico como en un plano intrapsicológico. Prestamos especial atención a los mecanismos semióticos presentes en la interacción en el transcurso de la narración de las historias, así como a una perspectiva de análisis microgenética, que nos permita describir los mecanismos que las participantes emplean en la interacción a partir de los cambios que en éstos se producen a lo largo de la tarea.

Para llevar a cabo el objetivo de estudiar los mecanismos que permiten relacionar las actividades de educación formal y la narración de las historias hemos preferido desarrollar una investigación en la que se emplean procedimien-

tos descriptivos y observacionales, más que estrictamente experimentales, que nos permitan analizar los elementos y mecanismos intervinientes en la narración conjunta de las historias. Nuestra investigación presenta pues una naturaleza descriptiva y exploratoria, y se apoya en las desarrolladas por otros autores que, al igual que nosotros, no persiguen establecer relaciones causales entre variables sino realizar una descripción detallada de los mecanismos implicados así como de los cambios ocurridos a lo largo del desarrollo de la tarea (Rogoff, Gauvain y Ellis, 1984; Wertsch, Minick y Arns, 1984).

## Método

### *Sujetos*

La muestra estuvo compuesta por 30 sujetos (25 alumnas y 5 profesoras) de centros de Educación de Personas Adultas de la Junta de Andalucía (EPA), tanto del núcleo urbano de Sevilla como de una zona rural cercana (El Aljarafe). Las alumnas pertenecían a dos niveles educativos diferentes: post-alfabetización y pregraduado o ciclo medio (20 de post-alfabetización y 5 de ciclo medio). Participaron de igual modo profesoras de dichos centros que impartían docencia en los niveles referidos. El número total de parejas analizadas fue de quince, cinco por cada una de las tres condiciones experimentales: post-alfabetización-post-alfabetización, ciclo medio-post-alfabetización, profesora-post-alfabetización. Todos los sujetos participantes fueron mujeres, algo muy habitual en la mayor parte de los centros de educación de adultos, y de edades muy similares a pesar de pertenecer a distintos niveles educativos (entre 35-55 años). El nivel socioeconómico de éstas era medio-bajo.

### *Materiales*

Para la realización de la investigación se emplearon dos juegos de tarjetas (A y B) cada uno de los cuales estaba compuesto por cuatro historias. El primero de ellos estaba compuesto por 22 tarjetas y el segundo por 24. Cada una de las tarjetas contenía un dibujo en blanco y negro que representaba una escena determinada. Las tarjetas de cada juego podían ser agrupadas siguiendo una ordenación secuencial de tal modo que ilustraran una determinada historia. Tanto en uno como en otro juego existían cuatro tarjetas que no estaban relacionadas con las historias y que funcionaban como elementos distractores con el objeto de dificultar la realización de la tarea. Las historias eran fáciles de crear puesto que nuestro interés no era tanto estudiar la resolución del problema como analizar la narración conjunta de las mismas.

El primer juego constaba de cuatro historias:

*1ª historia*, tres tarjetas que componían una historia sobre un pájaro que construye su nido y alimenta a sus polluelos.

2ª historia, cuatro tarjetas en torno a las consecuencias de un robo.

3ª historia, cinco tarjetas que representaban un señor que viaja en un coche y que se detiene al ver pasar a una mujer para pasear con ella.

4ª historia, seis tarjetas sobre la discusión que se establece entre dos niños por un tebeo que se encuentran en la calle.

El segundo juego constaba de igual modo de cuatro historias:

1ª historia, tres tarjetas referentes a la construcción de una casa.

2ª historia, cinco tarjetas en torno a la dificultad que tiene una persona para abrir una puerta y cómo otra, de mayor edad, logra abrirla.

3ª historia, seis tarjetas que narraban cómo una persona que pasea con un maniquí pide un taxi.

4ª historia, seis tarjetas que hacían referencia a las artimañas utilizadas por un rey para pescar.

### **Procedimiento**

Para la realización de la tarea las 30 participantes fueron agrupadas por parejas en tres grupos diferentes que se correspondían con los tres niveles educativos de las mismas. De este modo, se constituyeron tres tipos de parejas: a) cinco parejas formadas por alumnas pertenecientes al nivel de postalfabetización (cinco de ellas hacían de instructoras), b) cinco parejas formadas por cinco alumnas de este nivel y cinco del nivel de pregraduado-ciclo medio (estas últimas hacían de instructoras) y, c) cinco parejas formadas por cinco alumnas del nivel de postalfabetización y cinco profesoras (las profesoras eran las instructoras).

La realización de la tarea tuvo lugar fuera del aula en la que habitualmente se impartían las clases. Ambas participantes se sentaban una junto a la otra y el experimentador frente a ellas con objeto de administrar las instrucciones experimentales. En una esquina del aula, y frente a las alumnas, se situaba una cámara de vídeo de 8 mm con micrófono direccional que registraba la actuación de éstas, así como una grabadora sobre la mesa con objeto de registrar todas aquellas producciones verbales que no fueran recogidas por el micrófono de la cámara. Previa a la definitiva recogida de datos el investigador acudió en varias ocasiones a los distintos centros con objeto de pilotar tanto el material como las instrucciones experimentales.

El procedimiento fue el siguiente: una vez en la habitación donde iba a tener lugar la tarea experimental, el experimentador se sentaba frente a las participantes y colocaba sobre la mesa la tarjeta inicial de cada una de las cuatro historias que habían de ser narradas, administrándoles las instrucciones. El experimentador identificaba el dibujo de la tarjeta inicial de cada historia e iba nombrando, mientras señalaba cada inicio, el contenido de cada una de ellas. El experimentador iba completando, ante la mirada de la participante, cada una de las historias mientras que nombraba los dibujos que aparecían en las tarjetas. Es decir, realizaba una descripción narrativa de cada una de las historias. A continuación, el experimentador regresaba al lugar en el que se desarrollaba la tarea

y pedía que narrasen el contenido de cada una de ellas. Éste le daba las siguientes instrucciones experimentales:

«Bien, ahora tienes que contar de qué van cada una de las historias, hacer una especie de cuento, sobre qué va cada una de ellas ¿de acuerdo?».

En este artículo nos centraremos en el análisis de las narraciones elaboradas por las participantes. Para un conocimiento más extenso remitimos al lector/a a otros trabajos (Santamaría, 1997; Santamaría, 2000). Para la codificación de la actuación de las alumnas se llevó a cabo la transcripción de las grabaciones en audio y vídeo. De este material se seleccionó una pareja de las cinco de cada nivel (20% del total) con objeto de calcular el índice de fiabilidad. Para ello, dos observadores codificaron independientemente dicho material. La fiabilidad de los criterios de análisis empleados se obtuvo en función del grado de acuerdo entre estos dos observadores anteriormente entrenados en el sistema de categorías planteado (análisis de consistencia inter-observadores). En el siguiente apartado, al hablar de los índices de medida, se especificarán los índices de fiabilidad obtenidos para cada uno de los criterios de análisis.

### *Índices de medida*

A continuación nos referiremos a los criterios y categorías empleadas en el análisis de las narraciones. Es importante señalar en este momento que era la aprendiz la que debía realizar el relato verbal y que únicamente en el caso de que fuera necesario las instructoras podían participar en la narración. Esta participación también fue objeto de análisis.

Del mismo modo, hemos de tener en cuenta que ya que la demanda que se hacía a las participantes es que narraran una historia, la definición de la situación más avanzada será aquella que considera cada una de las tarjetas como elementos constituyentes de una historia global con un ordenamiento secuencial determinado. Es decir, aquella definición de la situación que implica el desarrollo de acciones que tienen como objetivo o finalidad la narración de una historia con sentido y a las tarjetas como elementos o medios que pueden ayudar a la consecución de dicho objetivo. En este nivel procedemos al análisis de aquellas acciones desarrolladas en la construcción de narrativas por parte de las distintas parejas con las que se trabajó. Como tendremos ocasión de comprobar al presentar los resultados obtenidos, estas narraciones presentarán una naturaleza y unas características claramente diferentes. En este momento lo que se pretende es precisamente describir cómo son estas acciones narrativas. En relación a ellas se analizaron las siguientes dimensiones<sup>3</sup>:

1. *Contexto de la narración.* Se refiere a la necesidad o no de la presencia de un contexto extralingüístico en la narración de las distintas historias.

3. Para una información más detallada del sistema de categorías empleado ver Santamaría, A. (1997). *Mediación semiótica. Acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de interacciones en educación de personas adultas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.

a) *Contexto extralingüístico.* (Apoyo en el contexto extralingüístico.) La/s alumna/s se apoyan en las tarjetas presentes en la mesa para la narración del relato verbal ya sea con miradas, señalizaciones, e incluso modificando alguno de los emplazamientos realizados en la fase anterior.

b) *Contexto extralingüístico + intralingüístico (mixto).* Se usa el contexto extralingüístico como apoyo a la narración, pero no es imprescindible para su construcción. Por ejemplo, cuando alguna de las participantes usa expresiones del tipo: «este pájaro...» sin que necesariamente existan señalizaciones de la tarjeta en cuestión.

c) *Contexto intralingüístico.* (Despegue del contexto extralingüístico.) La narración es independiente del contexto extralingüístico. La/s alumna/s se separan totalmente de las tarjetas presentes en la mesa para la narración del relato verbal. Actúan como si éstas no estuvieran presentes.

El índice de fiabilidad obtenido fue de  $f = 0.94$  para el primer nivel;  $f = 0.97$  para el segundo y  $f = 0.94$  para el tercero.

2. *Regulación de la narración.* Esta categoría está referida a la distribución de la responsabilidad e iniciativa en el desarrollo del relato verbal de cada historia. Es decir, a quién narraba cada una de las historias. La narración podía realizarse en cualquiera de los siguientes planos.

a) *Regulación de la aprendiz.* La responsabilidad e iniciativa de la narración recae en la aprendiz. Ésta relata las historias de manera autónoma. Sin embargo, si la aprendiz inicia el relato pero en algún momento interviene la instructora, introduciendo una nueva idea o modificando el relato de la aprendiz, se codifica como *regulación conjunta*. Si la intervención de la instructora no implica ninguna modificación del relato (asentimientos, etc.), se codifica como *regulación de la aprendiz*. De alguna manera, esta categoría supone una definición de la situación compartida por instructora y aprendiz.

b) *Regulación conjunta.* Ambos miembros de la pareja tienen alguna responsabilidad en la iniciativa y el desarrollo del relato verbal. Ésta no recae totalmente en la aprendiz ni en la instructora, sino que la narración es soportada por ambas de manera conjunta. Se incluyen en esta categoría aquellas situaciones en que la narración era iniciada por la instructora y completada por la aprendiz (por ejemplo, la primera hacía una pregunta o una sugerencia y la segunda la llevaba a cabo), y viceversa.

c) *Regulación de la instructora.* La responsabilidad e iniciativa de la narración recae totalmente en la instructora. Ésta relata las historias de manera autónoma. La aprendiz no realiza ninguna intervención en la narración, ni siquiera marca el inicio o finalización de la misma. Sin embargo, si la instructora iniciaba el relato pero en algún momento intervenía la aprendiz, introduciendo una nueva idea o modificando el relato de los hechos, se codificaba como *regulación conjunta*. Si la intervención de la aprendiz consistía en una simple repetición de la intervención de la instructora, o no implicaba ninguna modificación del relato, se codificaba como *regulación de la instructora*.

El índice de fiabilidad obtenido fue de  $f = 0.89$  para el primer nivel;  $f = 0.94$  para el segundo y  $f = 0.92$  para el tercero.

Estos diferentes tipos de regulación deben entenderse como un continuum que va desde la autorregulación por parte de la aprendiz a la hora de narrar las historias, hasta la carencia total de responsabilidad y control en la misma por parte de ésta. No obstante, creemos que no existe una clara distinción entre autorregulación y heterorregulación por el modo en que se desarrolla la tarea. Ello

no sería compatible con la idea vygotkiana de la naturaleza siempre interactiva y comunicativa de la conciencia humana. Más bien se trataría de una cuestión de grados, de un recurso para el análisis.

3. *Género de la narración. (Tipo de texto generado.)* Se refiere a la forma concreta de los enunciados que las hablantes profieren a la hora de narrar las historias. Tiene que ver con lo que Wertsch (1991) plantea al desarrollar las ideas de Bajtín, acerca de la forma típica de enunciados cuyo rasgo diferenciador depende de la situación de comunicación típica en la que se expresa. Podemos encontrarnos con dos tipos de géneros:

a) *Descriptivo-informativo (enunciados yuxtapuestos).* Esta categoría hace referencia a que el relato de las historias consistía en un conjunto de enunciados yuxtapuestos que presentaban la información que podía desprenderse de cada tarjeta sin ninguna organización narrativa. Presentaban lo que en la teoría narratológica se denomina organización localista con una excesiva pronominalización y una continua marcación temporal. En otras palabras, aparecen una serie de enunciados inconexos que suponen una sucesión de hechos sin organización alguna (ej. «ésta, la del pajarito, ahora el nido, y ahora ésta la del huevo»).

b) *Narrativo.* Enunciados organizados estructuralmente como una unidad en torno a una idea que dirige la narración. Aparecen una serie de elementos o marcadores que permiten la llamada cohesión textual, por lo que se puede hablar de enunciados coordinados en torno a una idea o tema directriz (ej. «La historia de un pajarito. Primero está en el nido, haciendo el nido para poner los huevos y entonces cuando ya lo tiene hecho, pues entonces tiene los pajaritos»).

El índice de fiabilidad obtenido fue de  $f = 0.97$  para el primer nivel y,  $f = 0.95$  para el segundo.

Hemos de recordar que con el empleo de estas categorías y criterios de análisis pretendíamos constatar la influencia de las variables genéticas manejadas en nuestra investigación (nivel educativo de la instructora y fase) en la naturaleza de las narraciones elaboradas por las diferentes parejas. De este modo, y como hipótesis de partida, se esperaba que a medida que aumentara el nivel educativo de las instructoras los relatos estuvieran más basados en el empleo de un contexto intralingüístico, fueran regulados poco a poco en mayor medida por las aprendices y presentaran un género claramente narrativo. Se esperaba también encontrar una evolución microgenética en este sentido de la primera narración a la segunda.

## Resultados y discusión

El análisis de los datos observacionales se realizó empleando técnicas de análisis denominadas HILOGLINEAR (Análisis Jerárquicos Logarítmicos Lineales). Éstas son técnicas especialmente diseñadas para el análisis de datos cualitativos. Se basan en la transformación logarítmica de las frecuencias observadas

en las distintas categorías, lo que permite ajustarlas al modelo lineal. Los procedimientos hiloglineal son técnicas de ajuste de modelo. Parten de un modelo saturado que incluye todas las fuentes de variación posibles. A partir de este modelo se calcula el desajuste que significa la supresión del mismo de las diferentes fuentes de variación. Con estos datos se puede construir una serie de modelos que explicarían los datos observados sin desajustes significativos en las predicciones de dicho modelo y los datos observados. De entre ellos se escoge aquel que resulte más parsimonioso y que mejor se ajuste a los postulados teóricos del investigador. El análisis que se realizó en este estudio se basa en modelos LOGIT, en los cuales se definen una serie de variables como explicativas de otra que es considerada como variable respuesta. De este modo las interacciones de las variables explicativas con la variable respuesta nos permitirán conocer la influencia de los diferentes términos de interacción. El análisis ofrece igualmente una serie de parámetros estimados que indican la amplitud y dirección en que se producen las influencias de cada variable explicativa para cada una de sus categorías. Los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS v 6.0, con los módulos HILOGLINEAR / Jerárquico y / Logit.

Los resultados de la investigación pueden ilustrar nuestra concepción de la narración en términos de acciones semióticamente mediadas. Hemos de señalar que debido al volumen de datos manejados en nuestro trabajo no seguiremos los apartados clásicos de los informes de investigación de resultados y discusión, sino que presentaremos de manera integrada los datos obtenidos con la interpretación que puede derivarse de los mismos. Para una información más detallada de los resultados así como de las pruebas estadísticas empleadas remitimos a Santamaría (1997). Nuestro principal interés radica pues en caracterizar la naturaleza y el tipo de las narraciones en función de las variables genéticas manejadas (nivel educativo de la instructora y tarea). A continuación procederemos a desarrollar los resultados más significativos alcanzados. A medida que los presentemos se desarrollará una breve discusión sobre los mismos.

### *El contexto de la narración*

Con respecto al primer factor explicativo, el nivel educativo, el análisis de los resultados mostró lo esperado, una clara influencia del nivel educativo de la instructora en el contexto en el que se soportaban las participantes en sus narraciones ( $L^2 = 87.759$ ;  $gl = 4$ ;  $p = 0.0000$ ). Así, las narraciones de las parejas en las que una profesora actuaba como instructora se basaban en el uso de un contexto intralingüístico en mayor medida que las otras dos. El 75% de sus enunciados se soportaban en el empleo de este contexto. Es la suya una narración independiente de la presencia de las tarjetas. Por su parte, sólo el 5% de los enunciados de las parejas del nivel intermedio se basaban en el empleo de un contexto intralingüístico. Y éste no existía en el caso del nivel inferior.

Confirmando estos datos, los análisis muestran cómo las parejas con alumnas de alfabetización como instructoras se apoyan claramente en sus narraciones en un contexto extralingüístico, o en todo caso mixto, en mayor medida

que las parejas de niveles educativos superiores. Así, el 20% de sus enunciados necesitan de este tipo de contexto y el 80% restante de un contexto mixto. El apoyo en las tarjetas colocadas en la fase de construcción, y presentes en la mesa en el momento de la narración, es, por tanto, imprescindible para la narración. Es decir, la mayor parte de su actuación, y la de la instructora, durante el relato de las historias consiste en señalizaciones, miradas, e incluso modificaciones de los emplazamientos de las tarjetas realizados en la fase anterior. Necesitan pues constantemente del apoyo y la referencia a las tarjetas concretas que tienen delante de sí para construir sus relatos.

La situación comienza a cambiar en el caso de aquellas parejas en las que la instructora es una alumna de un nivel educativo superior al de la aprendiz. En este caso, prácticamente el 90% de los enunciados proferidos se apoyan en un contexto de carácter mixto, mientras que únicamente el 5% lo hace en uno puramente extralingüístico. Por su parte, como vimos, las parejas del nivel superior no emplean en ningún momento, en sus narraciones, este tipo de contexto extralingüístico.

Por último, en cuanto al uso de lo que hemos denominado contexto mixto, los resultados muestran que su empleo es más frecuente en las parejas del nivel intermedio e inferior (89.7% y 80%, respectivamente), mientras que es usado significativamente en menor medida en las narraciones de las parejas con profesoras como instructoras (25%, únicamente) (véase Tabla 1).

TABLA 1. NIVEL EDUCATIVO Y CONTEXTO DE LA NARRACIÓN

Nivel educativo de la instructora	Contexto de la narración		
	Extralingüístico	Mixto	Intralingüístico
	Fr (%) $\lambda$	Fr (%) $\lambda$	Fr (%) $\lambda$
Instructora de alfabetización	8 (20) 2.6944**	32 (80) 1.0724	0 (0) -2.8186**
Instructora de pregraduado	2 (5) -0.1159	35 (89.7) 1.7703	2 (5) -1.0763
Instructora profesora	0 (0) -2.0459**	10 (25) -2.7604**	30 (75) 4.9946**

Significación:  $L^2 = 87.759$ ;  $gl = 4$ ;  $p < 0.0000$ .

\* Significa parámetro significativo para  $\alpha = 0.05$ .

\*\* Significa parámetro significativo para  $\alpha = 0.01$ .

Como vemos, en el caso de las parejas con instructoras del nivel de post-alfabetización, resulta imprescindible para la narración el apoyo en las tarjetas desplegadas sobre la mesa. En este caso, tanto instructora como aprendiz hacen uso de la deixis, y por tanto de lo extralingüístico, como el principal instrumento para situar los elementos que constituyen la historia con objeto de comprenderlos. Sus relatos son un conjunto de enunciados yuxtapuestos e inconexos que no

presentan ninguna organización narrativa y que están basados en un continuo apoyo en las tarjetas presentes en la mesa. Parece ser que tanto la aprendiz como la instructora necesitan apoyarse en la deixis, y por tanto en lo extralingüístico, como el principal instrumento para situar los elementos que constituyen las historias con objeto de comprenderlos. Para ello deben llegar a acuerdos que faciliten la consecución de un espacio intersubjetivo deíctico que haga posible localizar, o si se prefiere situar, la perspectiva desde la que una y otra profieren sus enunciados (Bruner, 1996). Pero estamos hablando todavía de acuerdos mínimos. Nuestro interés va más allá e intenta mostrar cómo se transita de esta estructura puramente indexical en el relato a otra progresivamente más simbólica y de carácter fundamentalmente intralingüístico.

Sin embargo, parece que las parejas del nivel superior alcanzaron una serie de acuerdos acerca de la tarea y los elementos que en ella participan que les permitieron lograr unos mayores niveles de intersubjetividad. Estos se vieron reflejados en el tipo de relato generado, cada vez más separado de las tarjetas presentes en la mesa, como queda reflejado en Santamaría (1997) y Santamaría (en prensa).

Estos resultados ponen de manifiesto que la interacción con profesoras como instructoras ha podido favorecer que las aprendices no necesiten apoyarse en el contexto extralingüístico a la hora de narrar las historias, sino que más bien lo hagan a partir de un contexto meramente intralingüístico creado por el enunciado inmediatamente anterior. Podríamos afirmar que están sentando las bases para la construcción de una verdadera narración. No obstante, hemos de ser cautos con este tipo de interpretaciones, que no dejan de ser más que eso, interpretaciones. Se necesita profundizar en detalle en este análisis para obtener conclusiones más consistentes. La consideración de la fuente de regulación de la narración así como del género empleado en la misma puede venir a reforzar y aclarar la caracterización de las narraciones.

### *La regulación de la narración*

Un factor que puede venir a aclarar algo más el panorama acerca de la naturaleza de las narraciones es la *fuentes de regulación* de las mismas. Es decir, de cuál de las participantes es la responsabilidad e iniciativa en la narración. Esperábamos encontrar una tendencia de aumento de la regulación por parte de las aprendices a la hora de narrar las historias. Este aumento debía relacionarse con las variables explicativas. De este modo, esperábamos observar un mayor grado de control y un mayor aumento de responsabilidad en la aprendiz que había trabajado con una instructora profesora que en el resto de parejas. Del mismo modo, esperábamos encontrar una tendencia microgenética hacia la autorregulación en la narración de las aprendices de una a otra tarea.

Los resultados obtenidos parecen ser consistentes con las hipótesis planteadas. De este modo, los datos nos permiten afirmar que la regulación de la narración por parte de la aprendiz fue significativamente menor en las parejas del nivel inferior e intermedio, mientras que esta regulación estuvo más presente

cuando la aprendiz trabajaba con una profesora como instructora. En este último caso, el 87.5% de las narraciones estuvieron reguladas por la aprendiz. Ella era la que tomaba la responsabilidad, y narraba o bien sola, o bien con una muy ligera ayuda por parte de la instructora, las diferentes historias. Por su parte, en las otras dos parejas, únicamente el 22.5% y el 33.3% de las narraciones estuvieron reguladas por las aprendices. Es decir, éstas necesitaban de un apoyo continuo de la instructora para construir sus relatos. En ocasiones, incluso eran éstas, las instructoras, las que narraban parte o toda la historia.

Los otros datos significativos tienen que ver con la regulación por parte de la instructora, y muestran cómo ésta es mayor en el caso de las parejas con instructoras de alfabetización (30%), mientras que ni siquiera aparece cuando la instructora es una profesora (0%). No es, creemos, que la profesora no regule el relato de la aprendiz, sino que más bien deja toda la responsabilidad de la narración a la aprendiz. Mientras que, por su parte, las alumnas de alfabetización que trabajan como instructoras, más que regular el relato lo que hacen es narrar ellas mismas las diferentes historias. Parece pues, que las aprendices que han trabajado con instructoras profesoras trasladan su actuación a la hora de la narración de las historias. Y de esta manera se hacen cada vez más responsables del relato para el que, como vimos, necesitan en menor medida el apoyo en un contexto extralingüístico.

TABLA 2. NIVEL EDUCATIVO Y REGULACIÓN DE LA NARRACIÓN

Nivel educativo de la instructora	Regulación de la narración		
	Aprendiz	Conjunta	Instructora
	Fr (%) $\lambda$	Fr (%) $\lambda$	Fr (%) $\lambda$
Instructora de alfabetización	9 (22.5) -3.3280**	19 (47.5) 0.5417	12 (30) 2.3459**
Instructora de pregraduado	13 (33.3) -2.1614**	17 (43.6) 1.0153	9 (23.1) 1.0295
Instructora profesora	35 (87.5) 4.8119**	5 (12.5) -1.1339	0 (0) -2.1807**

Significación:  $L^2 = 54.155$ ;  $gl = 4$ ;  $p < 0.0000$ .

\* Significa parámetro significativo para  $\alpha = 0.05$ .

\*\* Significa parámetro significativo para  $\alpha = 0.01$ .

En cuanto a la evolución microgenética, los resultados obtenidos vienen a apoyar esta línea argumentativa y coinciden con lo esperado. Así, de una a otra fase narrativa se produce un significativo aumento de la regulación por parte de la aprendiz (32% a 64%). Por su parte, tanto la regulación conjunta como la de la instructora desciende de una a otra fase. Por tanto, todas las parejas, aunque especialmente las del nivel superior, evolucionan en la línea de hacer descansar un mayor control en la narración en la aprendiz.

Parece ser que la regulación de las narraciones va a estar en función del nivel educativo de las instructoras. De esta manera, en las parejas con profesoras como instructoras la responsabilidad y el control de la narración recae por completo en las aprendices. Son ellas las que desde un inicio narran el contenido de cada una de las historias sin ninguna intervención por parte de las instructoras. A lo sumo éstas se encargan de ir dando el pie para el comienzo de las narraciones. En el caso de las otras dos parejas, la situación es sustancialmente distinta. En este caso, las aprendices necesitaban de un apoyo continuo de la instructora para construir sus relatos. El control y la responsabilidad de la narración no descansaba en las primeras, sino que más bien éstas buscaban continuas ayudas y colaboración en la elaboración de los relatos. En ocasiones, incluso, el peso total de la narración descansaba en las instructoras, siendo ellas las que tomaban la responsabilidad. De esta manera, eran ellas las que narraban las historias, o al menos parte de las mismas. Parece ser que la mayor experiencia escolar de la instructora profesora estuvo asociada a un mayor grado de interiorización, y por tanto de dominio *-mastery-* de las acciones narrativas de la aprendiz (Wertsch, 1991a, 1992, 1993). La dinámica de interacción planteada por la instructora del nivel superior pudo, por tanto, estar sentando las bases de la posterior apropiación y transferencia de responsabilidad por parte de la aprendiz en el desarrollo de las narraciones (Rogoff, 1990).

### *El género de la narración*

Una vez analizados el contexto en el que tenía lugar la narración así como quién era la responsable de la misma, nuestro siguiente objetivo fue analizar detalladamente el modo en el que eran producidas dichas narraciones. Es decir, el género discursivo en el que éstas se configuran. En palabras de Bajtín (1986), con el género no nos referimos a una forma de lenguaje, sino más bien a una forma típica de enunciado que incluye una clase típica de expresión que le es propia. Es decir, en un género determinado, la palabra adquiere una expresión particular típica, correspondiendo así el género a situaciones típicas de comunicación verbal. En palabras de Bajtín (1986), «[...] a contactos particulares entre el significado de las palabras y la realidad concreta real [...]» (pág. 87). De esta manera, para Bajtín todo enunciado implica necesariamente un género discursivo determinado, ya que en todo momento hablamos en géneros definidos (Wertsch, 1991a).

En nuestro trabajo nos hemos centrado únicamente en dos tipos de géneros, el descriptivo-informativo y el narrativo. Somos conscientes de que podrían haber sido más los aspectos analizados. No obstante, y dada la extensión de la investigación y, sobre todo, en función de nuestros objetivos, creemos que el análisis de ambos aspectos puede darnos algunas claves sobre la naturaleza de los relatos construidos por las diferentes parejas. Dado el interés que para nosotros tiene este análisis, próximos trabajos se centrarán en un desarrollo de lo que aquí únicamente apuntamos.

En primer lugar, los resultados muestran un descenso progresivo del empleo

de un género descriptivo en las narraciones en función del nivel educativo de las instructoras. En este sentido, podemos observar cómo las narraciones de las parejas con instructoras de alfabetización fueron prácticamente un conjunto de enunciados yuxtapuestos que únicamente describían la información derivada de cada una de las tarjetas sin organizarlas narrativamente. Así el 37.5% de sus enunciados presentaban esta forma. Mientras que en el caso de las parejas con profesoras como instructoras, este género descriptivo no aparecía en ningún momento.

En relación a la variable género narrativo sucedía lo contrario. Los resultados mostraron un aumento en el empleo de este tipo de género a medida que aumenta el nivel educativo de las instructoras. Todos los relatos de las parejas del nivel superior estaban organizados estructuralmente como una unidad en torno a una idea narrativa. Es decir, estaban basados en el empleo de un género de tipo narrativo, mientras que únicamente el 62% lo era en el caso de las del nivel inferior.

TABLA 3. NIVEL EDUCATIVO Y GÉNERO DE LA NARRACIÓN

Nivel educativo de la instructora	Género de la narración	
	Descriptivo	Narrativo
	Fr (%) $\lambda$	Fr (%) $\lambda$
Instructora de alfabetización	15 (37.5) 3.3745**	25 (62.5) -3.3745**
Instructora de pregraduado	7 (17.9) -0.0107	32 (82.1) 0.0107
Instructora profesora	0 (0) -2.1898*	40 (100) 2.1898*

Significación:  $L^2 = 25.842$ ;  $gl = 2$ ;  $p < 0.0000$ .

\* significa parámetro significativo para  $\alpha = 0.05$ .

En contra de lo que se esperaba, el análisis de la evolución microgenética en el empleo de un género u otro no mostró relaciones significativas. No se obtuvieron por tanto resultados significativos que nos permitan hablar de una evolución de una a otra tarea. Eso sí, parece ser que de una a otra narración aumenta el empleo de un género de tipo narrativo mientras que se produce un descenso en el descriptivo. Es como si las sujetos aprendieran a «narrar» en el transcurso de una y otra tarea.

### Conclusiones: la narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural

Como hemos podido observar, la actuación de las parejas del nivel superior es más compleja y variada que la del resto. De este modo, estas parejas ba-

san sus narraciones en el uso de un contexto intralingüístico que permitía otorgarles un carácter más simbólico que en el caso del resto de parejas que emplean preferentemente un contexto extralingüístico (continuo empleo de deícticos y signos indexicales) en sus narraciones. No se trata ya de un conjunto, relativamente inconexo, de enunciados yuxtapuestos sino más bien de un conjunto de enunciados organizados narrativamente en torno a una idea motriz. Pero, al mismo tiempo, son las aprendices de este nivel superior las que muestran una mayor responsabilidad y control en el desarrollo de las narraciones. Son, por así decirlo, dueñas de las mismas. Parece ser que la interacción con la instructora profesora, les permite llegar a dominar las destrezas necesarias para la elaboración de relatos de carácter claramente narrativo.

Esto que decimos se ve confirmado con el género discursivo preferentemente empleado por estas aprendices en sus narraciones. Un género basado en el uso de un conjunto de enunciados que giran en torno a una idea central y que presentan las características definitorias de un relato. Existe un personaje, se desarrolla una acción, ésta se desarrolla en un contexto espacio-temporal determinado, existen unas metas específicas, etc. Elementos éstos que configuran, como diría Bajtín, a estos enunciados como pertenecientes a una forma típica de habla, a una situación típica de comunicación verbal. Esto es, a un género determinado como es la narración.

Los siguientes episodios son un ejemplo de lo que venimos diciendo<sup>4</sup>. En primer lugar, mostraremos un ejemplo de la narrativa correspondiente a la situación en la que la instructora (In.) y aprendiz (Ap.) son alumnas de alfabetización.

### **Condición: Alfab. / Alfab.**

#### **Acción narrativa 1.**

In: *Éste está llamando a un taxi* (mientras señala el inicio de la historia).

In: *éste* (señalando) ... *este están los dos juntos* ...

In: *éste no quiere estar junto con un payaso* (señala), *y lo separa*.

In: ... *y al final lo separa* (señala la última tarjeta y mira a la ap.).

Ap: *Umm, Umm* (únicamente se fija en lo que la instructora va haciendo).

#### **Acción narrativa 2.**

Ap: *Ésta es, el que abre la puerta* (señalando el inicio de la historia).

In: *No, ésa no* (en voz muy baja).

Ap: *Ésta. Éste es el hombre que está abriendo la puerta* (coge la tarjeta en su mano).

In: *Éste* (señala) *éste ¿quién es?* (se dirige a la ap.).

Ap: *Éste está intentando abrir la puerta* (contesta a la in.).

In: *Y no puede abrirla*.

Ap: *¡Eah!*

Como podemos observar, las aprendices de este nivel emplean preferentemente un contexto extralingüístico en sus narraciones (continuo empleo de deícticos y signos indexicales). Se trata de un conjunto, relativamente inconexo, de

4. Únicamente presentamos un ejemplo de los niveles extremos. Una información más detallada puede encontrarse en Santamaría, A. (1997). *Mediación semiótica. Acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de interacciones en educación de personas adultas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla

enunciados yuxtapuestos unos detrás de otros que no constituyen un verdadero relato. En este caso, es prácticamente la instructora la que va describiendo, más que narrando, el contenido de las tarjetas que conforman las historias. La aprendiz no tiene ninguna, o casi ninguna, responsabilidad y control sobre la narración. Es pues sobre la instructora sobre quien recae la regulación y el control en la construcción del relato a pesar de que las instrucciones experimentales ponían énfasis en que debía ser la aprendiz la que construyera la narración. Por otra parte, como puede observarse en el extracto anterior, estas parejas más que construir una verdadera historia lo que realmente hacen es una descripción del contenido de cada una de las tarjetas presentes en la mesa de un modo inconexo, y sin otorgar un sentido global al relato.

Frente a esto, las narraciones de las parejas en las que la instructora era una profesora presentan una naturaleza claramente distinta. La siguiente transcripción es una buena muestra de ello.

### **Condición: Prof./Alfab.**

#### **Acción narrativa 1.**

Ap: *Había cuatro historias* (sin mirar a las tarjetas ya colocadas).

Ap: *La primera iba sobre la construcción de una casa. Era muy cortita.*

Ap: *Sólo se ve que un hombre está poniendo los muros de la casa, para después pintarla.*

Ap: *Y ya está.*

#### **Acción narrativa 2.**

Ap: *Después venía la del hombre que no puede abrir la puerta.*

Ap: *Porque estaba empujando para adentro en vez de para afuera.*

Ap: *Un señor más viejo lo hace bien y sí puede abrir.*

In: (Asiente con la cabeza.)

#### **Acción narrativa 3.**

In: *Venga, ahora la tercera* (dirigiéndose a la ap.).

Ap: *Sí, era la del hombre que coge un taxi para llevar a un maniquí.*

Ap: *Y como se sienta en el taxi con el maniquí parece que va con una mujer.*

Ap: *Entonces le da vergüenza y separa al muñeco para que no parezca que está con una mujer* (se ríe y mira a la in.).

In: (Se ríe.)

En este caso, como se puede comprobar, la narración de las historias es más compleja y variada. Así, en este nivel, las narraciones están basadas en el uso de un contexto intralingüístico [podría añadirse algo así: contexto intralingüístico, es decir, los enunciados hacen referencia a la historia en sí, no a las tarjetas, como cuando se las señala con el dedo o se dice «ésta», «ése», etc.] que permite otorgarles un carácter más simbólico al conjunto de las historias. Al mismo tiempo, son las aprendices de este nivel superior las que muestran una mayor responsabilidad y control en el desarrollo de las narraciones. Podríamos afirmar que la interacción con la instructora-profesora en la fase anterior, les permite llegar a dominar las destrezas necesarias para la elaboración de relatos de una naturaleza claramente narrativa. Esto puede verse confirmado con el género

discursivo empleado por estas aprendices en sus narraciones. Un género que se asienta en el empleo de enunciados que giran en torno a una idea central y que presentan las características definitorias de un relato.

Por último, y para finalizar, hemos de decir que esta aproximación narrativa al funcionamiento cognitivo y a la acción humana que hemos venido desarrollando en el presente artículo, creemos, puede representar una buena aportación al desarrollo de una psicología cultural. Usar una categoría cultural, como la narrativa, como principio organizativo de la mente hace que la frontera entre cognición y cultura se diluya poco a poco, de tal modo que ambas entidades se constituyan mutuamente en el marco de una psicología cultural.

## REFERENCIAS

- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1996). Meaning and self in cultural perspective. In D. Bakhurst & Ch. Synpovich (Eds.), *The social self*. London: Sage.
- Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Burke, K. (1989). *On symbols and society*. Chicago: Chicago University Press.
- Fisher, W.R. (1994). Narrative Rationality and the logic of Scientific Discourse. *Argumentation*, 8, 21-32.
- LAH (1988). *Educación y procesos cognitivos. Un enfoque sociocultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Mandler, J.M. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of schema theory*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza.
- Ramírez, J.D. (1995). *El uso de la palabra y sus tecnologías*. Buenos Aires: Miño.
- Ramírez, J.D.; Sánchez, J.A. y Santamaría, A. (1996). Making Literacy: a dialogical perspective on discourse in adult education. In J. Valsiner & H.G. Voss, *The structure of learning processes*. Ablex Publishing Corporation: Norwood, New Jersey.
- Rogoff, B. (1982). Integrating context and cognitive development. In M.E. Lamb & A.L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (vol.2). Hillsdale, N.J.: LEA.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. In R. Rommetveit & R.M. Blakar (Comps.), *Studies of language, thought and verbal communication*. London: Academic Press.
- Rosch, E. (1983). Prototype classification and logical classification: two systems. In E.K. Scholnick (Ed.), *New trends in conceptual representation: challenges to Piaget's theory?* (pp. 73-110). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Santamaría, A. (1997). *Mediación semiótica, acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de interacciones en educación de personas adultas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- Santamaría, A. (2000). Semiotic Mediation and Internalisation: The Role of Reference in Instructional Actions. In S. Chaiklin (Ed.), *The theory/practice of cultural-historical psychology: an international perspective* (pp. 116-140). Aarhus University Press: Aarhus.
- Shotter J. (1990). Rom Harré: Realism and the turn to social constructionism. In R. Blakar (Ed.), *Harré and his critics*. Oxford, U.K.: Blackwell.
- Smorti, A. (1996). *Concept development in childhood: logical and narrative aspects*. Paper presented at IIInd Conference for Sociocultural Research Vygotsky-Piaget. Geneva, 11-15 september, 1996.
- Tulviste, P. (1982). Is there a form of verbal thought specific to childhood? *Soviet Psychology*, 21, 3-17.
- Tulviste, P. (1987). *The cultural-historical development of verbal thinking. A psychological study*. Tallin: Valgus.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. Wertsch (Comp.), *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Vygotsky L.S. (1987). *Thinking and Speech*. (Ed. and translated of N. Minick.) New York: Plenum Press.
- Wertsch, J.V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human development*, 22 (1), 1,22.

- Wertsch, J.V. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues. In B. Rogoff and J.V. Wertsch (Comp.), *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 3-36.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J.V. & Rogoff, B. (1984). *Children's learning in the zone of proximal development*, 23. In *New Directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.

