

**INTERACCIÓ ENTRE INFANTS I  
FORMES D'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA**

**Tesi doctoral presentada per  
M. Teresa Segués Morral**

**Dirigida pel Dr. César Coll Salvador  
Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació  
Universitat de Barcelona  
Desembre, 2006**

## **CAPÍTOL 2.**

### **LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT EN L'ÀMBIT DE LA INTERACCIÓ ENTRE IGUALS**

- 2.1. PROCESSOS INTERPSICOLÒGICS RESPONSABLES DE LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT EN LA INTERACCIÓ ENTRE IGUALS
  - 2.1.1. L'existència de punts de vista moderadament divergents: el conflicte cognitiu, el conflicte sociocognitiu i les controvèrsies conceptuals
  - 2.1.2. La construcció conjunta de coneixement
    - 2.1.2.1. Comportaments d'ajuda: rebre, donar-la i sol·licitar-la
    - 2.1.2.2. La construcció de coneixement compartit
- 2.2. LA INCIDÈNCIA DEL CONTEXT SITUACIONAL D'ACTIVITAT EN LES FORMES EN QUÈ S'ORGANITZA L'ACTIVITAT CONJUNTA
  - 2.2.1. Alguns recursos contextuals emprats per a la definició del context situacional d'activitat
  - 2.2.2. L'estructura de participació i el context situacional d'activitat
- 2.3. LA INCIDÈNCIA DE LA TASCA I EL CONTINGUT EN LES FORMES EN QUÈ S'ORGANITZA L'ACTIVITAT CONJUNTA
- 2.4. EL JOC COM A CONTEXT D'ACTIVITAT CONJUNTA: ALGUNS TRETS DEFINIDORS DEL JOC SOCIODRAMÀTIC
- 2.5. A MANERA DE SÍNTESE. ALGUNES QÜESTIONS SOBRE LA INTERACTIVITAT I ELS PROCESSOS INTERPSICOLÒGICS IMPLICATS EN LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT EN LA INTERACCIÓ ENTRE IGUALS EN UNA SITUACIÓ DE JOC SOCIODRAMÀTIC I SOBRE UN CONTINGUT ESPECÍFIC: EL MÓN DELS GNOMS



## CAPÍTOL 2. LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT EN L'ÀMBIT DE LA INTERACCIÓ ENTRE IGUALS

Les aportacions teòriques i metodològiques revisades al capítol 1 configuren el nucli entorn al qual s'origina i articula la nostra pròpia recerca. Des de la concepció constructivista, l'aprenentatge s'interpreta com un procés de construcció de significats i d'atribució de sentit sobre uns nous continguts culturals. I l'ensenyament, com una ajuda necessària per a que es faci efectiu -d'acord al significat i sentit culturals de referència- aquest doble procés. En aquesta concepció, es planteja com a eix fonamental per avançar en la comprensió dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge, l'estudi dels processos o mecanismes d'influència educativa que operen en l'àmbit de la interactivitat entre un adult i un infant a l'entorn d'un contingut concret i d'una tasca específica. Com hem vist, els plantejaments teòrics i metodològics revisats, es mostren útils per a l'estudi de pràctiques educatives escolars, però també per a contextos diferents a l'escolar com és el familiar. El nostre propòsit és explorar si bona part d'aquests supòsits ens són també d'utilitat per a copsar el procés de construcció de noves formes de coneixement i de participació, en general, en l'àmbit de la interacció entre iguals, davant d'una tasca i d'un contingut específics. Tanmateix, el concepte d'ajuda ajustada i els mecanismes d'influència educativa en els que s'encarna la construcció progressiva de sistemes de significats compartits i el traspàs del control -sempre des de la perspectiva de la concepció constructivista- tradueixen una de les característiques que ens semblen definitòries de la interactivitat entre un adult i un infant: que es tracta d'un procés interactiu i comunicatiu asimètric. Com a tal, l'agent educatiu adult és en darrer terme, qui assumeix el major grau de responsabilitat i control en la direcció que pot adoptar l'activitat conjunta fins i tot en aquelles pràctiques educatives que anomenem informals, com és el cas de l'entorn familiar; o en les que es proposa una inversió o cessió de papers com per exemple, en l'ensenyament recíproc dins del context educatiu escolar. L'aprenent al seu torn, col.labora activament en la construcció i evolució d'aquest procés. El que permet adjectivar els processos d'ensenyament i aprenentatge com a processos de construcció conjunta de nous coneixements.

L'asimetria comunicativa que com hem descrit caracteritza la interacció entre un aprenent -infant- i un ensenyant més capaç -adult-, no necessàriament es retroba en la interacció entre iguals<sup>1</sup>; o si més no, no en el mateix grau. Precisament el que caracteritza aquesta relació i la fa potencialment educativa és el seu caràcter simètric, fonamentat en les condicions de reciprocitat i mutualitat, que encarnen un cert equilibri de poder. Ens preguntem doncs, en relació a aquestes situacions d'interacció entre iguals de caràcter simètric, si ens serà o no possible identificar processos de construcció conjunta de nou coneixement i, en conseqüència, si hi haurà o no la possibilitat d'identificar processos o mecanismes interpsicològics d'influència educativa.

---

<sup>1</sup> Usem el terme d'igual en sentit ampli per a referir-nos a companys d'aproximadament idèntica posició social, siguin parents o no, incloent-hi germans i grups de veïns d'aproximadament la mateixa edat, no tan sols a companys de classe d'edats similars i no emparentats, com habitualment s'ha fet en la recerca sobre interacció entre iguals (Rogoff, 1993).

La interacció entre iguals, comparteix amb el context familiar la particularitat de representar modalitats de pràctiques que a diferència de l'escolar, presenten un grau menor de definició social i cultural pel que fa al als motius que guien o orienten l'activitat que hi duen a terme els participants. L'educació escolar té un motiu instruccional molt ben definit que fa de l'aprenentatge de significats culturals un fi en si mateix. L'àmbit familiar combina les funcions de cura i protecció física i emocional dels infants amb la de promoure l'aprenentatge d'instruments, actituds i nocions bàsiques pròpies del grup cultural de referència. La interacció entre iguals emergeix al seu torn, com un espai privilegiat en el que, a certa distància -relativa- de la influència exercida pels adults, els infants gaudeixen de la possibilitat d'aprendre i desenvolupar noves capacitats (estratègies de negociació, normes de comportament, procediments per afrontar i resoldre problemes, coneixement sobre sí mateix...) a l'interior d'activitats guiades principalment per un motiu lúdic en les que el joc hi apareix com a activitat preferent. Totes tres situacions són, potencialment parlant, contextos per al desenvolupament individual i social dels subjectes implicats.

No ens interessa però, per les finalitats del treball ja explicades, senyalar i aprofundir en els guanys cognitius, socials, afectius, comunicatius i lingüístics que poden derivar-se de la interacció entre iguals, sinó aproximar-nos a la potencialitat d'aquestes situacions per a transformar-se i exercir com a contextos d'interacció social en els que sigui possible construir conjuntament, nous significats i sentits sobre un contingut i/o una tasca particulars i esbrinar en la mesura del possible mecanismes responsables al respecte. Una transformació sens dubte associada als motius que guïïn l'activitat dels participants implicats.

L'interès per incloure en el projecte global de recerca situacions obertes des del punt de vista dels motius que les orienten, vinculats a la definició social i cultural del context en el que s'insereixen rau, precisament, en la potencialitat d'aquestes pràctiques per evolucionar en pràctiques educatives que amb major o menor grau de formalitat i en períodes de temps més o menys perllongats, s'adrecin específicament a ensenyar i a aprendre conjuntament algun tipus de contingut cultural específic. Aquesta possibilitat permet explorar des de la nostra recerca particular, les relacions entre les formes en què pot organitzar-se l'activitat conjunta i els processos interpsicològics responsables de la construcció conjunta de nou coneixement que poden emergir-hi (Coll et al., 1992a, 1992b, 1995).

La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, postula en aquest sentit, la naturalesa interpsicològica dels mecanismes d'influència educativa i localitza com hem vist en el capítol anterior, el seu estudi en l'àmbit de la interactivitat<sup>2</sup>. De tal manera que l'anàlisi de la interconnexió de les actuacions dels participants a l'entorn d'una tasca i/o d'un contingut específic d'aprenentatge i la seva evolució, són la clau per a identificar i explicar els processos interpsicològics a través dels quals es construeix conjuntament nou coneixement i clarificar-ne alguns dels dispositius subjacents (Coll, 1999; Coll et al., 1992a, 1992b, 1995; Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001; Onrubia, 1992; Colomina, 1996; Rochera, 1997; Mayordomo, 2003).

---

<sup>2</sup> En el capítol anterior definíem la interactivitat com l'articulació de les actuacions del professor i dels alumnes en torn a una tasca o contingut determinat (Coll, 1981; Coll et al., 1992a, 1992b, 1995).

Considerant l'anterior, l'objectiu de la nostra recerca ens situa en l'àmbit de la interactivitat -en les formes en què l'activitat conjunta s'organitza i evoluciona- amb la intenció d'indagar com els participants l'aborden i la defineixen; alhora que explorar alguns dels recursos i dispositius concrets subjacents a les actuacions dels participants que puguin perfilar-se com a possibles dispositius responsables de la seva construcció. En la mesura en què coneguem com els participants es posen o no d'acord en el que han de fer, com i perquè, ens serà possible avançar en la comprensió dels processos interpsicològics responsables de la construcció de nous sistemes de significats compartits sobre un contingut o una tasca específiques, en l'àmbit de la interacció entre iguals, en particular.

Per a la consecució d'aquest doble objectiu, hem dissenyat una situació en la que es proposa a dos infants d'una mateixa edat amb un coneixement similar sobre el tema -el món fictici dels gnoms-, resoldre conjuntament a través de la representació sociodramàtica una situació-problema. Per abordar-la, els infants necessiten dominar en un cert grau, coneixement específic sobre el tema. Un contingut que se'ls proporcionarà progressivament, al llarg de l'activitat conjunta. Disposaran a més, de material físic associat al contingut específic, que pot ser manipulat física i simbòlicament. Les situacions problematitzades, base per al desenvolupament del joc, variaran sessió a sessió.

Es farà evident en els treballs que presentarem en l'àmbit de la interacció entre iguals, la poca atenció que s'ha prestat fins ara a les formes en què els participants organitzen i donen forma a l'activitat conjunta. Tradicionalment, s'identifiquen i descriuen alguns dels processos a través dels quals és possible arribar a formes de coneixement més elaborades. Tendeixen a obviar, no obstant, en pràcticament bona part d'aquests estudis, la consideració i l'anàlisi real de l'espai en el que conceptualment parlant, aquests processos de construcció es duen a terme: el nivell d'anàlisi de la interactivitat i la seva vinculació al context socio-institucional en què pren forma.

Ens ocuparem en el capítol de presentar en primer lloc, els processos interpsicològics, responsables de la construcció de noves i més elaborades formes de coneixement, identificats fins el moment en l'àmbit de la interacció entre iguals en diferents contextos d'activitat -escolars i extraescolars-. Passarem a continuació, a centrar-nos en el nivell de la interactivitat i en la revisió d'alguns resultats i conclusions obtingudes en relació a algunes de les característiques que particularitzen la situació d'observació objecte d'anàlisi (context, estructura de participació, tasca i contingut). Acabarem amb la concreció del problema i la presentació de les preguntes que ens han de guiar en el procés de recerca.

## **2.1. PROCESSOS INTERPSICOLÒGICS RESPONSABLES DE LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT EN LA INTERACCIÓ ENTRE IGUALS**

En aquest punt ens ocuparem de presentar i comentar alguns dels processos interpsicològics que s'han identificat com a responsables de la construcció del coneixement en la interacció entre iguals. Ens referirem al conflicte sociocognitiu i les controvèrsies conceptuals d'una banda i, als comportaments de rebre, donar i sol·licitar ajuda i a la cerca d'intersubjectivitat, d'una altra. El perquè d'aquesta distinció té a veure amb la identificació del que en podríem anomenar com a *nuclis desencadenants* de la construcció de nou coneixement en l'àmbit de la

interacció entre iguals. Ens referim al *conflicte* i al *consens*. Dues propostes vinculades tradicionalment a dues aproximacions teòriques en un cert punt contraposades encara que, analitzades en detall, permeten identificar importants punts d'encontre<sup>3</sup>. Es tracta de la perspectiva de l'escola de Ginebra, que s'ancora en les propostes sobre el desenvolupament de la intel·ligència fetes per Piaget i postula el mecanisme del conflicte sociocognitiu com a responsable de la reestructuració cognitiva d'un subjecte menys competent; i de la perspectiva socio-cultural, tributaria de l'explicació vigotskiana del desenvolupament de les capacitats psicològiques superiors, que associa l'increment de la capacitat individual a l'establiment d'un nucli més ampli de sistemes de significats compartits entre companys.

Ens ocuparem primer de descriure els processos interpsicològics associats al conflicte per passar en segon lloc a ocupar-nos dels mecanismes associats al consens. Comprovarem, a mesura que avancem en aquesta presentació, certes tendències teòriques i metodològiques convergents per abordar el funcionament interpsicològic i la construcció de noves formes de pensament compartit.

### 2.1.1. L'EXISTÈNCIA DE PUNTS DE VISTA MODERADAMENT DIVERGENTS: EL CONFLICTE COGNITIU, EL CONFLICTE SOCIOCOGNITIU I LES CONTROVÈRSIES CONCEPTUALS

A l'hora d'explicar el desenvolupament psicològic Piaget, atribueix un paper destacat al conflicte cognitiu. El conflicte s'estableix quan el subjecte tracta d'interpretar la realitat externa mitjançant els instruments cognitius de que disposa i aquesta realitat externa ofereix resistències per a ser interpretada. L'equilibració seria el procés que des d'aquesta perspectiva, es responsabilitzaria de resoldre el conflicte. Un procés intern a través del qual l'estructura cognitiva del subjecte pretén adaptar-se a les perturbacions que genera l'intercanvi amb el medi físic i social (Piaget, 1985). La superació del conflicte a través del mecanisme de l'equilibració, comporta sempre una reestructuració cognitiva en el subjecte que aprèn en termes de noves i millors formes o estructures de pensament, traduïbles al seu torn, en nous i millors instruments intel·lectuals per aprehendre la realitat (Coll & Martí, 2001). La reestructuració cognitiva és doncs possible des d'aquesta perspectiva, per l'existència d'un conflicte cognitiu entre el subjecte i l'objecte de coneixement, que desencadena en el subjecte el mecanisme intern de l'equilibració cognitiva.

L'equilibració no és pas l'únic factor invocat per Piaget per explicar el desenvolupament cognitiu l'experiència amb les altres persones, la maduració i l'experiència amb els objectes, completen aquesta relació. L'experiència amb les altres i amb els objectes i la maduració són factors de rellevància menor. L'equilibració, factor explicatiu essencial en la teoria piagetiana com venim afirmant, actua com a motor del desenvolupament, coordinant i fent possible la influència de la resta de factors identificats (Coll & Martí, 2001, p. 71). L'experiència amb les altres persones -el medi social- un factor d'interès per a la nostra recerca té en la teoria tal i com acaba sent formulada, un paper accelerador o limitador del progrés cognitiu (Tudge & Rogoff, 1995).

---

<sup>3</sup> Veure, per exemple, les revisions de Tudge al respecte (Tudge, 1989, 1990, 1992; Tudge & Winterhoff, 1993; Tudge & Rogoff, 1995; Tudge, Winterhoff, & Hogan, 1996).

Emmarcats en aquests plantejaments, diferents investigadors (Carugati, De Paolis, & Mugny, 1981; Doise et al., 1975; Doise & Mugny, 1979, 1981; Perret-Clermont, 1984) coincideixen no obstant, en atribuir ben aviat, un paper més decisiu a la influència social com a causant de l'activitat autoestructurant del subjecte. Proposen que en un context d'interacció social, l'origen del canvi cognitiu s'ha de buscar en el *conflicte sociocognitiu*. D'acord amb aquesta hipòtesi són les perspectives confrontades o si més no diferenciades dels participants en una situació d'interacció social, les responsables del desequilibri cognitiu i de la reequilibració posterior del subjecte. La naturalesa del conflicte és des d'aquest posicionament, doble: cognitiva d'una banda, perquè es tracta de representacions o significats contraposats sobre una mateixa tasca o situació social; i social d'una altra, perquè les representacions o significats diferenciats no provenen d'un únic individu sinó de les aportacions que mostren els diferents els participants implicats en la interacció.

El mateix Piaget, recorden Tudge i Rogoff (1995, p. 104), mantenia en alguns dels seus treballs que la interacció social entre infants amb punts de vista diferents sobre una mateixa qüestió intel·lectual o moral, permetia generar en el subjecte menys competent des d'un punt de vista del raonament lògic i matemàtic, un desequilibri cognitiu, la cerca d'una resolució lògica del conflicte a través de la discussió amb l'altre i conseqüentment, l'assoliment d'un nou avenç cognitiu. Un posicionament acord a la reconceptualització que els seus seguidors efectuen sobre el conflicte.

Ara bé, la interacció social, estimula únicament el conflicte cognitiu, "catalitzant-lo", sense que arribi realment a dirigir els canvis, que continuen sent de naturalesa intrapsicològica (Perret Clermont, 1984, citada per Cazden, 1991, p. 138). Els autors es mostren d'acord en aquest aspecte.

Garantint el conflicte semblaria garantida la posta en marxa del procés de reequilibració cognitiva. Ara bé, no totes les interaccions socials són productores de conflicte sociocognitiu, ni tots els conflictes condueixen indefectiblement al canvi cognitiu individual. Perret-Clermont (1984) per exemple, parla de requisits: cal una distància cognitiva òptima entre el nivell de competència lògica dels subjectes implicats en la resolució d'una tasca, per a que es desencadeni un conflicte i pugui ser realment reeixit. Una distància cognitiva òptima ha de ser a parer de l'autora: "Lo suficientemente pequeña para que la diferencia entre los comportamientos corresponda a la adquisición siguiente que debe hacer el niño, y lo suficientemente amplia para que la coordinación entre las conductas produzca un desequilibrio cognitivo en el sujeto" (Perret-Clermont, 1984, p. 204).

En suma, un nivell de desenvolupament prou diferenciat en el domini del pensament lògic entre subjectes (no conservador versus conservador; conservador versus conservador parcial, per exemple) s'establiria com a condició necessària per a que el conflicte sociocognitiu es desencadeni i la seva resolució tingui efectes positius per al desenvolupament del pensament lògic (Mugny & Doise, 1978; Perret-Clermont, 1984).

Metodològicament, es selecciona una noció o operació relacionada amb les estructures lògiques del pensament. Un pre-test o conjunt de proves preliminars, permeten mesurar el nivell de competència individual i garantir la distància cognitiva òptima prèvia a la sessió experimental. Un pos-test configurat per



proves diferenciades a les preliminars, avalua novament el nivell de competència dels subjectes individualment, un cop finalitzat l'episodi de treball conjunt. Durant la sessió experimental, una parella d'infants treballa sobre la mateixa tasca (adequada a l'operació seleccionada). Se'ls demana que prenguin una decisió conjunta sobre la tasca. Entre fase i fase s'estableix una distància temporal prudencial. Els beneficis que l'infant menys competent posa de manifest en el pos-test tenen la seva causa en el conflicte entre perspectives diferents i la seva resolució. Habitualment, un grup control on es treballa individualment, permet el contrast de resultats.

L'anàlisi de les situacions experimentals ha de permetre determinar si la interacció millorarà posteriorment les realitzacions individuals.

A banda del nivell de desenvolupament cognitiu dels participants, modularien l'eficàcia del conflicte sociocognitiu un altre tipus de variables de naturalesa relacional i afectiva presents en la dinàmica de les relacions interpersonals (Carugati et al., 1981; Perret-Clermont, 1984). Seguint aquesta nova consideració i d'acord a les propostes dels autors, s'hauria de diferenciar entre dues maneres distintes de regular i resoldre el conflicte sociocognitiu: les anomenades regulacions relacionals i les sociocognitives. En les regulacions relacionals són els aspectes relacionals posats en joc en la dinàmica grupal els responsables finals de la resolució del conflicte. Prevaleix en aquestes situacions, la voluntat de reestablir o mantenir una certa relació interpersonal "positiva" o aliena al desacord, al veritable treball cognitiu, el que pot fer que per exemple, l'infant més capaç imposi la seva perspectiva a l'infant amb menys habilitat.

En el cas de les regulacions sociocognitives és l'elaboració cognitiva real la que dirigeix la superació del conflicte i fa efectiu el conflicte sociocognitiu com a mecanisme interpsicològic.

El nivell de conflicte en la interacció social (infreqüent, moderat o molt freqüent), és una nova variable capaç de modular l'eficàcia del mecanisme facilitant o inhibint el procés de reestructuració cognitiva (Bearison, Magzamen, & Filardo, 1986). Tal i com ho expliquen els autors, el progrés cognitiu més evident l'observen els components d'aquells grups en els quals el conflicte hi és present però en un grau moderat; mentre que en aquells grups en els quals el conflicte és pràcticament inexistent o a la contra, resulta excessiu, el conflicte esdevé un mecanisme poc efectiu per a promoure en els participants una discussió que realment els ajudi a descentrar-se i prendre en consideració la perspectiva de l'altre amb la finalitat de resoldre les seves discrepàncies i avançar individualment, en l'elaboració de judicis més complets, enriquits i adequats socialment.

En la mateixa línia però des d'una tradició d'investigació diferent, alguns estudis sobre els efectes de les *controvèrsies conceptuais* entre iguals (Johnson, Martuyama, Johnson, Nelson, & Skon, 1981; Johnson, Johnson, & Holubec, 1993) proporcionen evidència empírica a favor de la potencialitat constructiva del conflicte quan els punts de vista són moderadament divergents. La divergència moderada entre les perspectives oposades dels participants i essencialment, la voluntat de superació de les discrepàncies sobre un tema o aspecte de la realitat, es postulen com a variables moduladores del desenvolupament i l'aprenentatge en el context educatiu escolar (Rodríguez, Fernández, &

Escudero, 2002). El desequilibri cognitiu que comporta l'existència de perspectives diferents i els sentiments d'incertesa que desperta, condueixen els components d'un grup a buscar nova informació o a revisar des de noves perspectives la informació de que disposen per arribar a un consens facilitant així, la reestructuració dels significats inicials (Onrubia, 1996b; Colomina & Onrubia, 2001).

Dimant i Bearison (1991) aprofundint en la mateixa línia, proposen deixar de centrar l'origen de la revisió i la modificació dels esquemes de pensament dels infants que participen en la resolució d'una tasca amb d'altres d'igual o més alt nivell cognitiu, en els conflictes i els desacords que els provoquen, per subratllar la importància dels acords i les modalitats interactives que els fan possibles, una orientació fins el moment pràcticament desconsiderada. Els factors responsables del desenvolupament cognitiu no se situarien únicament en les característiques individuals dels participants sinó que passarien a formar part de la dinàmica que caracteritza la interacció, una dinàmica associada no tant al conflicte com a la reorganització del coneixement en col.laboració (Azmitia, 1988; Tudge & Rogoff, 1995). S'intueix doncs, per influència de les idees de Vigotski (1979), un desplaçament del nivell d'anàlisi intrapsicològic o individual al pla interpsicològic o social.

Cap a la cerca d'una sol.lució compartida més que vers el conflicte apunten també els treballs de Forman (Forman, 1992; Forman & Cazden, 1984; Forman, & Larreamendy-Joerns, 1995; Forman & Mcphail, J., 1993). Des d'una perspectiva teòrica ancorada en el paradigma sociocultural, conclouen que dispositius tant concrets com la coordinació de rols, el control mutu del treball i l'ajuda recíproca, contribuirien a explicar perquè, en situacions interactives en les que no hi ha indicis clars de la presència de conflicte sociocognitiu, els participants poden efectuar en col.laboració determinades tasques abans de ser capaços de resoldre-les individualment i obtenir com a resultat d'un procés de resolució conjunta, els instruments cognitius necessaris per abordar posteriorment les mateixes tasques ara ja de manera individual i amb èxit.

Semblaria doncs, que el desenvolupament de les capacitats i l'increment del coneixement apareixerien associats tant a modalitats interactives fonamentades en el conflicte -divergència de perspectives- com en el consens -convergència de perspectives-.

En consonància a les consideracions anteriors, esdevé il.lustrador el treball de Granott (1993). L'autora suggereix un esquema en el que integrar el conflicte sociocognitiu i d'altres processos que, des de diferents perspectives teòriques, se senyalen com a responsables del progrés cognitiu en la interacció entre iguals. L'esquema s'organitza entorn a dues dimensions: el nivell de col.laboració (activitat independent, col.laboració moderada i col.laboració elevada) i el grau de coneixement que tenen els participants sobre el tema (igual o diferent). De la proposta en volem subratllar dues idees. La primera és que, a parer de l'autora, no existeix a priori una modalitat interactiva que garanteixi un avenç en les formes de pensament dels participants en una situació on es proposa la resolució d'una tasca conjuntament, sinó modalitats interactives diverses (Granott n'identifica nou<sup>4</sup>) que poden tenir efectes també diferents en el

---

<sup>4</sup> Les nou modalitats interactives susceptibles d'emergir en la interacció entre iguals identificades per Granott són: imitació, imitació parcial, activitat paral.lela, aprenentatge

desenvolupament de les capacitats dels participants implicats. En aquest sentit, la interacció entre iguals no sempre és favorable al desenvolupament cognitiu. La segona, situa el conflicte sociocognitiu com una més de les possibles configuracions que es podrien generar en l'àmbit de la interacció entre iguals quan el grau de col.laboració entre participants és moderat i el nivell de coneixement és en algun grau, diferent. Tanmateix, els beneficis obtinguts en aquest tipus d'interaccions, podrien ser similars als que podrien aconseguir-se en d'altres modalitats interactives amb una altra caracterització. El conflicte sociocognitiu s'aproxima en la descripció que en fa l'autora, a la manera com es conceptualitzen les controvèrsies conceptuals: grups heterogenis resolent junts una tasca (ja ens hi em referit en aquest mateix apartat)<sup>5</sup>.

En una direcció parcialment similar encara que en el marc d'un enfocament de tradició sociocultural, Tudge (Tudge 1990, 1992; Tudge & Rogoff, 1995; Tudge & Winterhoff, 1993; Tudge et al., 1996) en un intent d'avançar en l'elaboració d'un model més complert sobre els efectes de la interacció social entre iguals, introdueix la possibilitat que el conflicte entre perspectives diferents, no tan sols no ajudi a fer progressar l'infant menys competent, com apuntava Granott (1993), sinó que condueix l'infant més capaç a un estat de regressió cognitiva, que es manifestaria en l'avaluació individual posterior a l'activitat conjunta (post-test). Els factors que Tudge assenyala com a possibles responsables d'aquesta involució cognitiva en l'infant més capaç són: el grau de confiança o de seguretat en la pròpia perspectiva que expressen els participants durant el procés de col.laboració d'una banda i d'una altra, el grau d'elaboració en l'argumentació manejada pel company més capaç mentre dura la discussió. Ambdues variables haurien d'estar presents en el comportament del participant més capaç per tal d'aconseguir no tan sols que el company amb menys perícia pogués accedir a noves i millors formes de pensament sinó que fos també possible evitar una possible regressió intel.lectual en el company l'estructura de pensament del qual és, a priori, més avançada.

Aquestes variacions en la direcció del desenvolupament suportarien el postulat que el conflicte sociocognitiu no sempre és capaç de conduir la discussió dels participants cap a la resolució lògica del conflicte, arribant a dificultar l'avenç cognitiu individual de tots dos participants. Tudge suggereix que cal establir un cert nivell de comprensió conjunta, un sistema d'idees comunes, per a que sigui possible examinar i resoldre la diferència d'opinions:

Por tanto, en la investigación sobre interacción entre iguales derivada tanto de la teoría piagetiana como de la vygotskiana, hay cada vez más indicios de que un factor crucial es hasta que punto cada interlocutor entra en el marco de referencia del otro e intenta encontrar de forma conjunta soluciones a los problemas. De ahí que el conflicto pueda muy razonablemente considerarse como una oportunidad para discutir un

---

guiat, contrapunt asimètric, contrapunt simètric, bastida, col.laboració asimètrica i col.laboració mútua. [Veure Granott (1993) per a més detall].

<sup>5</sup> Veure Fernández i Melero (1995) per a més detall.

problema y coordinar una actividad común para resolverlo. (Tudge & Rogoff, 1995, p. 116)

Així no obstant, la cerca d'una sol·lució realment compartida a través del consens o de l'acord fet des de perspectives parcialment diferenciades, no condueix inexorablement a la consecució d'un resultat positiu, doncs és possible que entre iguals les resolucions siguin finalment, errònies. És a dir, que no vagin en relació al que social i culturalment s'entendria com a correcte o adequat. Els malentesos, les incomprendions i els errors s'incorporen d'alguna manera des de la perspectiva de l'autor a l'anàlisi de la interacció entre iguals. Una consideració molt present en els treballs que des d'una perspectiva sociocultural i sociolingüística efectua Mercer (1997, 2001).

L'interès de Tudge (Tudge, 1990, 1992; Tudge & Rogoff, 1995; Tudge et al., 1996, Tudge, 1999) per conduir la recerca sobre el conflicte sociocognitiu i el procés de construcció de noves i més adequades formes de pensament a l'àmbit de la interacció i el treball en col·laboració, ha tingut un cert ressò en els treballs més actuals plantejats des de la vessant neopiagetiana (Grossen & Bradman, K, 2000; Perret-Clermont & Nicolet, 2001; Tartas, Perret-Clermont, Marro, & Grossen, 2004). Des d'aquesta tradició doncs, els autors proposen portar l'anàlisi del conflicte sociocognitiu a les situacions experimentals. Unes situacions que passen a ser interpretades com a contextos d'interacció social. La finalitat d'aquesta reinterpretació consisteix en identificar i comprendre els processos que desencadenen les confrontacions entre persones i com evolucionen fins a permetre la construcció d'objectes de pensament comuns. Els mateixos autors emfasitzen la rellevància d'una definició construïda conjuntament sobre el significats de la tasca i la pròpia situació d'aprenentatge per a que el conflicte tingui una incidència positiva en la reestructuració cognitiva dels participants:

C'est donc l'analyse des dynamiques socio-cognitives mises en oeuvre dans les situations de test et d'apprentissage, ainsi que la construction sociale des significations de la tâche et de la situations qui intéressent aussi bien l'approche psychosociale que l'approche socioculturelle du développement. (Tartas, Perret-Clermont, Marro, & Grossen, 2004, p. 111)

Aquesta nova aproximació suposaria prestar atenció a les dinàmiques interactives i als processos comunicatius implicats, uns supòsits no inclosos com hem vist, en les aproximacions teòriques i metodològiques inicials sobre el conflicte sociocognitiu segurament perquè la teoria de referència com a tal no els recull. Metodològicament, els mateixos autors proposen avaluar el progrés en les formes de pensament individual dels participants després de treballar amb un altre alhora que pretenen identificar i analitzar en detall, els intercanvis conversacionals susceptibles de mostrar els processos de resolució del conflicte entre perspectives contraposades:

Nous avons montré que la compétence actuelle des partenaires n'est pas suffisante pour rendre compte des dynamiques socio-cognitives (...). Il est

nécessaire de poursuivre les analyses qualitatives pour approfondir la façon dont les partenaires co-construisent leur expertise en même temps que la relation sociale, selon la définition commune de la situation sur laquelle ils s'entendent. (Tartas, Perret-Clermont, Marro, & Grossen, 2004, p. 114-115)

En relació encara a les propostes metodològiques associades a l'estudi del conflicte sociocognitiu, Dimant i Bearison (1991) senyalen la conveniència per a l'anàlisi, d'ampliar la situació experimental d'un únic encontre entre participants a una sèrie temporal (un estudi microgenètic de sis setmanes en el seu cas), si la intenció de la recerca és capturar "when and how any given interaction provokes a cognition perturbation" (Dimant & Bearison, 1991, p. 284). En aquest sentit:

All interactions, even dyadic ones, have complex temporal structures that may follow, at times, *a path of progressive narrative development* and, at other times, *a convoluted zigzag of fractures, recursions, and regressions* (Broughton, 1982, p. 374) that cannot be captured by current methods of sequential analyses. (Dimant & Bearison, 1991, p. 284)

Coincidint amb els suggeriments de Perret Clermont i els seus col.laboradors (2004), aborden l'anàlisi dels processos interactius que tenen lloc mentre dura l'activitat conjunta a través dels intercanvis comunicatius, mitjançant la identificació i el recompte de categories identificades a priori, com són els desacords, les explicacions, les preguntes i els acords que els donen la pauta per a entendre els factors responsables del desequilibri i la reequilibració cognitiva posterior dels participants.

En síntesi, l'existència d'un conflicte sociocognitiu fonamentat en perspectives moderadament divergents sembla un mecanisme capaç de promoure la reestructuració cognitiva d'un aprenent. Algunes variables com el nivell de conflicte, la incidència de variables socioafectives en el procés d'interacció i la distància cognitiva entre els participants, en modulen la seva incidència. La incorporació progressivament més manifesta de la influència social en l'explicació del desenvolupament cognitiu des de les recerques d'arrels neopiagetianes per influència possiblement entre d'altres, de plantejaments teòrics procedents de la perspectiva socio-cultural i sociolinguística, ha tingut com hem pogut percebre, implicacions tant a nivell teòric com a nivell metodològic. A nivell teòric perquè, sense menystenir *le statut de l'individu* (Light & Littleton, 1999) dins l'àmbit de la recerca sobre interacció entre iguals, pren força la hipòtesi que relaciona l'origen dels processos intrapsicològics amb els processos socials o interpsicològics. A nivell metodològic, perquè s'aposta progressivament per recerques més qualitatives, centrades en els processos més que no pas en els resultats; que incorporen la dimensió temporal i que recorren a l'anàlisi dels discurs dels participants per tal d'identificar les estratègies a través de les quals és possible un abordatge en comú de la solució d'un problema que prengui en consideració el punt de vista de l'altre, ja sigui per recolzar-lo ja sigui per contradir-lo. Interessa doncs als investigadors, més la comprensió del procés que el producte que en resulta i encara més si aquest

s'analitza al marge del procés que el desencadena. Un canvi de postura que orienta i amplia la recerca sobre el conflicte sociocognitiu com apuntàvem, a la cerca d'indicadors en els intercanvis conversacionals dels participants incorporant una dimensió de procés.

Voldríem fer referència per acabar, a la perspectiva sociocultural i a la relectura que certs autors fan del conflicte sociocognitiu com a recurs per a elaborar nou coneixement. Matusov i Smolka (Matusov, 1996; Matusov, Pleasants, & Smith, 2003; Smolka, De Goes, & Pino, 1997) per exemple, consideren que validar únicament com a mecanisme capaç de fer progressar el coneixement i les formes de pensament col·lectives i individuals, *la construcció d'un sistema comú de significats*, podria "limit researchers to study only consensus-oriented activities and to focus on processes of unification of the participant's subjectivities" (Matusov, 1996, p. 26). Els autors coincideixen en senyalar, aprofundint en la consideració anterior, que el desenvolupament cognitiu pot assolir-se tant des del conflicte -entès com a polifonia de veus que no necessàriament interseccionen- com des del consens: "El sujeto, poblado por muchas voces emite su propia voz en el seno del coro: Un concierto polifónico, aunque no armónico, caracterizado al tiempo por movimientos sincrónicos y por la presencia de voces distintas, disonantes o en conflicto". (Smolka et al, 1997, p. 141). En tot cas, el que entenem restaria pendent, implicaria elaborar un model explicatiu que permetés vincular els diferents mecanismes implicats en l'explicació de la construcció de nou coneixement en l'àmbit de la interacció entre iguals.

En el proper apartat ens ocuparem de presentar un nou conjunt de treballs encaminats a donar llum sobre els processos interpsicològics susceptibles de promoure la construcció del coneixement en la interacció entre iguals que fan del llenguatge i més en concret, de la parla que fan servir els participants mentre actuen conjuntament, el seu punt de mira. Uns estudis que com veurem ens aproximen a la perspectiva sociocultural i ens centren en la cerca d'intersubjectivitat com a mitjà per a consensuar perspectives en el que l'encontre entre perspectives moderadament divergents entenem, també hi té cabuda.

### 2.1.2. LA CONSTRUCCIÓ CONJUNTA DE CONEIXEMENT

Des d'una perspectiva sociocultural el desenvolupament de les capacitats psicològiques superiors s'explica en relació a les pràctiques socials, a les interaccions que els individus mantenen amb les altres persones. Aquesta és potser la idea o una de les idees més emblemàtiques o nuclears de les postulades per Vigotski (1979). Seguint les seves explicacions, qualsevol capacitat psicològica superior (atenció, memòria, pensament, parla...) apareix primer en el pla interpersonal i només ho fa en un moment posterior, en el pla intrapsicològic. És el que s'anomena com a *lleï genètica general del desenvolupament*:

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

(*intrapsicològica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vigotski, 1979, p. 94)

Per a explicar com és possible transitar del pla social al pla intrapersonal ens cal recórrer a les nocions d'*interiorització* i de *zona de desenvolupament pròxim* proposades per la pròpia teoria sociocultural. Tot seguit ens hi referirem.

La *interiorització* o *internalització*, consisteix en un procés de reconstrucció personal d'operacions o sistemes d'actuacions efectuades en un pla interpsicològic (Vigotski, 1979, p. 92). Com a resultat, les operacions o sistemes d'actuacions realitzades i controlades socialment passen a ser efectuades i regulades internament. En aquest sentit, la interiorització com a procés, s'allunya de la reproducció o de la simple transferència dels processos efectuats en la interacció social per a respondre a un veritable procés de transformació de les pròpies capacitats psicològiques elementals (Kozulin, 2000; Tudge & Rogoff, 1995; Vigotski, 1979; Wertsch, 1988). Els instruments de mediació semiòtica entesos com a sistemes de símbols i signes regenerats i usats per a i en la interacció social, són els responsables immediats d'aquesta transformació. La persona mentre es vincula i relaciona amb els seus iguals se n'apropia d'aquests sistemes simbòlics i de les seves funcions canviant-ne la direcció, de tal manera que aquests sistemes simbòlics deixen d'estar orientats únicament cap a l'exterior és a dir, mitjançant la relació amb les altres persones, per a fer-ho també internament o el que ve a dir el mateix, mitjançant els propis processos psicològics. Les formes de mediació, la seva "irrupció" en els processos psicològics és com ha quedat apuntat, la causa de la seva transformació qualitativa, convertint aquests processos psicològics elementals en fenòmens funcional i estructuralment més complexos, el que es tradueix en una major capacitat de la persona per a intervenir i interpretar la realitat.

Les paraules de Miras i Onrubia (1998) són en bon punt il·lustradores d'aquesta explicació:

[La internalització] l'hem d'entendre com un procés més o menys lent, parcial, gradual i progressiu, en el qual hom crea i modifica el funcionament intramental, gràcies a la reconstrucció que la persona fa de les formes de mediació i dels processos emprats en l'activitat conjunta o intermental. (p. 47)

La insistència en l'autoconstrucció dels processos intrapsicològics a través de l'apropiació dels instruments que socialment estan disponibles, senyala dues qüestions fonamentals al nostre entendre per al treball que ens ocupa. En primer lloc, el subjecte s'interpreta com agent actiu implicat en la direcció que pren el seu propi procés de desenvolupament, no determinat per la influència externa. En segon lloc, es confirma la rellevància de l'entorn social i cultural en el desenvolupament a través dels instruments semiòtics que posa a disposició del subjecte en un espai i un moment determinats.

El llenguatge és el sistema de mediació semiòtica que Vigotski privilegia per a la comprensió del desenvolupament psicològic humà. Les maneres d'usar el llenguatge en el pla social condicionaran els aprenentatges d'una persona i orientaran el progrés de les seves capacitats. Aquesta darrera afirmació ens condueix al segon dels conceptes als quals ens hem proposat de referir-nos per entendre l'origen social de les capacitats psicològiques humanes, es tracta del concepte de *zona de desenvolupament proper*.

El procés d'interiorització no és l'únic procés en marxa mentre la persona es relaciona i interactua socialment. En realitat cal distingir un doble procés de construcció que s'efectua simultàniament i sens dubte, de manera interrelacionada (Coll et al., 1992a, 1992b, 1995). D'una banda, la persona reconstrueix internament els instruments que l'entorn social i cultural concret en el que viu li proporciona i d'una altra, col.labora -alhora- activament en la construcció de l'activitat conjunta a través de la qual rep precisament les ajudes que li han de permetre avançar en el procés de reconstrucció individual dels instruments culturals. De fet, l'activitat conjunta és el context en el que té lloc el procés d'interiorització. Vigotski utilitza el concepte de *zona de desenvolupament proper* per a posar en relació el procés d'interiorització amb el funcionament interpsicològic i poder així accedir i examinar, en algun grau, aquelles funcions que estan encara en procés de maduració o de desenvolupament. L'autor distingeix dos nivells en el procés de desenvolupament, el que anomena com a nivell de desenvolupament real -determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema- i el nivell de desenvolupament potencial -determinat per la capacitat d'una persona per a resoldre un problema sota la guia d'un adult o col.laborant amb un company més capaç- (Vigotski, 1979, p. 133). La zona de desenvolupament proper ve marcada per la distància existent entre ambdós nivells de desenvolupament: el real i el potencial. Per a ser recorreguda cal la guia o la col.laboració d'una persona més capaç, el que significa que no pot ser transitada a menys que la persona en desenvolupament disposi d'un sistema de recolzaments generats per l'entorn social en el que s'insereix i amb el que es relaciona. La zona de desenvolupament proper és, en aquest sentit, una construcció social, inclou persones en interacció però també els artefactes culturals sobre els quals o amb els quals s'interactua. No se situa doncs en el subjecte o en la persona en desenvolupament sinó en la interacció social. Tanmateix, no es correspon tampoc a la guia del company més capaç. Els elements implicats -persones i artefactes culturals- configuren un sistema d'activitat complex. Les actuacions i més particularment, el discurs que generen els participants mentre resolen conjuntament una activitat, permeten conduir el procés de reconstrucció personal dels instruments culturals i guiar, a través d'ells, el conseqüent desenvolupament de les capacitats psicològiques. El discurs, en la seva vessant comunicativa però essencialment representativa, és l'eina essencial que possibilita aquest doble procés: la interiorització dels instruments culturals i el recolzament necessari per a fer-la efectiva. L'anàlisi del discurs s'estableix com una via principal dins de l'enfocament sociocultural per a identificar els possibles mecanismes responsables de la influència educativa, és a dir, les formes i els dispositius concrets a través dels quals l'ensenyant actua per a sostenir l'aprenentatge en la zona de desenvolupament proper (Coll et al., 1992a, 1992b, 1995). El llenguatge, la seva anàlisi en l'ús que en fan els participants mentre actuen conjuntament, permet posar en relació el nivell interpsicològic amb l'intrapsicològic (Vigotski, 1979). Recordem que Vigotski proposa com a unitat d'anàlisi el significat de la paraula (Vigotski, 2000).



Sembla clar com a través del concepte de zona de desenvolupament proper el procés de desenvolupament entra en relació amb les pràctiques educatives (Vigotski, 1979). L'educació es considera com a motor del desenvolupament; no coincideix amb el desenvolupament però se'n converteix en una condició necessària: sense l'aprenentatge dels instruments i dels recursos que amplifiquen les capacitats humanes no seria possible identificar processos de desenvolupament més complexos diferents dels elementals<sup>6</sup>. L'aprenentatge -i l'ensenyament- estimulen i activen aquests processos més complexos (Miras & Onrubia, 1998). A través de la seva interacció, l'ensenyament i l'aprenentatge permeten generar zones de desenvolupament proper i transitar per elles. Assumir la contribució decisiva dels processos interpsicològics al procés d'interiorització comporta donar màxima rellevància a les ajudes i a la forma que prenen mentre l'ensenyant o el company més capaç, sosté i acompanya el procés d'interiorització de l'aprenent:

L'aproximació de Vigotski a l'aprenentatge i al desenvolupament destaca, com ja hem dit, el paper de la influència educativa i de les ajudes que la concreten, consistents en *arrossegar* i *dirigir* l'evolució de les capacitats psicològiques de l'aprenent. Convé no oblidar no obstant, que malgrat l'asimetria subjacent a la interacció social, l'ensenyament i l'aprenentatge és un combinat i que com a tal, requereix considerar la *bidireccionalitat* de les relacions entre els processos d'interiorització i d'influència educativa. Ambdós són presents i juguen un paper necessari en la construcció i direcció de la zona de desenvolupament proper. Una bidireccionalitat que es emfasitzada entre d'altres, per autors com Newman et al. (1989) o Rogoff (1993, 1994, 2003). La interiorització, les seves vicisituds, contribueixen a definir la direcció de la influència educativa i conseqüentment, com hem apuntat, l'orientació del propi procés d'aprenentatge i de desenvolupament. Podríem, en consonància, caracteritzar tots dos processos, com a processos mútuament constitutius i difícilment separables. Wells (2001) il·lustra el paper actiu de l'aprenent i la interdependència d'ambdós processos a través del ball, una mostra d'activitat cultural:

[...], cuando alguien aprende a bailar, esa persona, se incorpora a una comunidad de práctica continuada. Para empezar, cuando el principiante da con vacilación los primeros pasos, se deja llevar por el ritmo de la música y se guía por los movimientos de los otros bailarines (y puede que en algunos géneros, sobre todo típicos de las culturas occidentales, se tenga que *dejar llevar* a la fuerza por un compañero de baile). Sin embargo no pasa mucho tiempo antes de que ese mismo participante empiece a cogerle el truco al baile y pronto pueda participar en un plano de igualdad, creando nuevas variaciones que pueden ser adoptadas y

---

<sup>6</sup> Convé recordar que Vigotski no creia que tots els processos psicològics humans tinguessin un origen social. Vigotski diferenciava entre processos psicològics elementals o naturals i processos psicològics superiors. Els processos psicològics elementals es vinculen directament a l'herència genètica i són comuns als dels animals; mentre que els processos psicològics superiors són els que diferencien els humans dels animals i són inherentment socials, és a dir, mediatos per instruments socials i culturals (Tudge & Rogoff, 1995).

seguidas por otras personas y adaptándose con mayor facilidad a aquellas otras variaciones que los demás puedan introducir. (p. 323)

Aprofundint en la conceptualització del mecanisme concret de l'ajuda, es possible reconèixer un nombre important de treballs interessats en identificar aquelles formes d'actuacions que, potencialment, són més efectives per a promoure, en l'aprenent, el procés de construcció de nou coneixement, un coneixement que li permetrà noves maneres i més efectives, de participar en l'activitat conjunta. La metàfora de *la bastida* (Bruner, 1985; Wood, Bruner, & Ross, 1976;), les nocions de *participació guiada* (Rogoff, 1993, 2003; Rogoff, Goodman Turkanis, & Bartlett, 2001; Rogoff, Mistry, Göncü., & Mosier, 1993), *d'ensenyament recíproc* (Brown & Palincsar, 1989; Järvela, 1996; Palincsar, 1986, 1988; Palincsar & Brown, 1984; Palincsar, Brown, & Campione, 1993) i de *traspàs progressiu del control i la responsabilitat de l'ensenyant cap a l'aprenent* (Coll et al., 1992a, 1992b, 1995; Colomina et al. 2001)<sup>7</sup> ajuden a modelar un tipus d'actuació de l'ensenyant que és respectuosa amb els següents principis (Coll & Solé, 1990):

- permetre a l'aprenent inserir la seva pròpia activitat en el marc més ampli de la tasca, possibilitant que assumeixi algun tipus de responsabilitat des d'un inici i en el nivell que li sigui possible;
- oferir una sèrie d'ajudes i suports contingents al nivell de competència de l'aprenent. El que significa que l'ensenyant ha de proporcionar més ajuda, en termes quantitativs i qualitativs, quan menys competent sigui l'aprenent, i menys ajuda quan el sentit és contrari;
- retirar les ajudes i els suports oferts de manera progressiva, a mesura que l'aprenent demostrï incrementar les seves competències quant a autonomia i control en el procés d'aprenentatge. Al final del procés les ajudes no han de ser-hi presents i l'aprenent ha de poder demostrar la seva capacitat d'actuació independent en termes d'autonomia i control.

De les consideracions anteriors es desprèn que les ajudes únicament són efectives quan són ajustades és a dir, quan realment són sensibles a les necessitats dels aprenents i s'hi adapten. Se'ls proporciona així una resposta adequada que els permet progressar en el procés d'interiorització del coneixement i de participació en l'activitat conjunta:

El concepto de *zona de desarrollo próximo* requiere no sólo una diferencia en el nivel de habilidad, sino también de comprensión por parte del interlocutor más avanzado de las necesidades del niño menos avanzado, ya que si al niño se le presenta información demasiado avanzada, ésta no resultaría provechosa. (Tudge & Rogoff, 1995, p. 110)

Els beneficis de la interacció entre iguals no són però indiscriminats. Com apunta l'extracte anterior, una informació excessivament allunyada de les seves

---

<sup>7</sup> D'una part d'aquests conceptes ens n'hem fet ressò en la caracterització dels mecanismes d'influència educativa entre un adult i un infant en contextos educatius formals i no formals. Veure capítol 1 al respecte.

capacitats i coneixements *reals* deixen sense efecte les ajudes per avançar en la construcció de la zona de desenvolupament real. Tanmateix, i en sentit invers a l'anterior, una informació ja coneguda per l'aprenent no estimularia tampoc el procés d'interiorització. Les aportacions de l'ensenyant poden també ser errònies o induir a error en l'aprenent. Les consideracions de l'autor entorn al concepte de zona de desenvolupament proper i la relació entre ajuda i necessitats educatives de l'aprenent, el porta a interpretar la zona de desenvolupament proper com un procés obert i flexible, acord amb les posicions vigotskianes:

Vygotsky's theory may be more compatible with a conception of a zona that extends not solely in advance of children but all around them, so that in different circumstances they can be led either to develop or to regress in their thinking, depending on the nature of their social interactions.  
(Tudge, 1990, p. 156)

Aquesta manera d'entendre el concepte de zona desenvolupament proper com un procés poc o gens definit a priori i altament dialògic, justifica el caràcter constructiu de l'activitat conjunta a mans dels participants i de les seves aportacions.

En aquest context, creiem convenient introduir la conceptualització que fa Rogoff de l'aprenentatge i del procés d'interiorització com a *transformació de la participació*: "I take the perspective that learning is a process of *transformation of participation* itself, arguing that how people develop is a function of their transforming roles and understanding in the activities in which they participate". (Rogoff, 1994, p. 209).

Amb aquesta definició l'autora pretén establir diferències amb aquelles perspectives teòriques que interpreten l'aprenentatge, com un producte de la transmissió de coneixement o com un procés de descobriment o d'adquisició de coneixement per un mateix. Aquesta tercera via o model, sembla més apropiada per interpretar la influència de la participació dels subjectes en les activitats socioculturals que proposen les seves comunitats de referència. L'aprenentatge, a parer de l'autora i d'acord amb la definició que ens proposa, és el resultat de la pròpia transformació dels rols jugats pels participants i de la comprensió de la situació en què estan immersos. L'aprenentatge, en qualsevol context situacional d'activitat, és el resultat d'un procés de col.laboració amb d'altres -adults i iguals- mentre desenvolupen activitats conjuntament, amb finalitats vinculades explícitament amb la història i les pràctiques habituals de la comunitat de referència. La manera de participar-hi és diversificada i variable: des de la participació fonamentada en l'observació i l'escolta actives (*intent participation*), a la implicació directa (Rogoff, 1994, 2003; Rogoff et al., 2001; Rogoff, Paradise, Mejía Arauz, Correa-Chávez, & Angelillo, 2003; Correa-Chávez, M. & Rogoff, 2005). I sigui en la forma que sigui, contribueix a orientar la direcció de l'esdeveniment i prepara el subjecte per participar en propers esdeveniments de naturalesa similar. A través de la participació s'estableixen ponts entre les diferents maneres d'entendre una mateixa situació. La comunicació i els esforços compartits per assolir una meta en comú desencadenen ajustaments entre participants amb la finalitat d'ampliar la comprensió comuna i poder prendre en consideració les noves i diferents perspectives que poden sorgir en l'esforç de

tirar endavant l'activitat. La presa en consideració de les distintes perspectives i l'esforç suposen canvis en el procés de participació que afectaran la participació posterior en esdeveniments similars.

El grau de reciprocitat, contingència i mutualitat de les actuacions, té un paper clau per comprendre l'efectivitat de la interacció entre iguals des del punt de vista de l'aprenentatge i del desenvolupament. No hem de pensar en els que actuen com a ensenyants com a persones "totpoderoses" (Daniels, 2003), necessàriament molt més expertes que l'aprenent, sinó contemplar la possibilitat que, dins d'un mateix grup, els seus components disposin de parts diferents de la competència necessària per al desenvolupament d'una mateixa activitat i, que, per tant, sigui possible esperar que s'ajudin mútuament, en moments diferents del procés i sobre parts diferenciades de la pròpia tasca (Tharp, Estrada, Dalton, & Yamauchi, 2002, p. 82). Això significaria assumir que els rols entre participants poden ser variables -o no- mentre transcorre la interacció, associats com ja s'ha dit al desenvolupament de l'activitat conjunta i al procés d'aprenentatge que en fan els participants, i situar la competència per a la resolució de la tasca entre els subjectes que participen de la situació d'activitat compartida. Les ajudes ubicades en el flux de l'activitat conjunta no es poden concebre conseqüentment, des d'aquesta postura, com a processos unidireccionals a mans d'un subjecte expert que les elabora i les transmet preparades als subjectes més inexperts per a que les usin correctament, sinó més aviat requereixen ser interpretades com a resultat d'un procés de negociació, associat a un treball de col.laboració en el que les competències es trobarien distribuïdes entre els diferents participants. Així, és a disposició dels participants, pensar, atendre i recordar conjuntament (Edwards & Middleton, 1986; Edwards & Potter, 1992; Engeström & Cole, 1997; Solomon, 1993; Werstsch, 1993, 1998; per exemple). Una consideració que és afí als plantejaments de Vigotski sobre l'origen social dels processos psicològics, uns processos que resulten apropiats per a referir-se tant a formes d'activitat individuals com socials:

Un segundo aspecto concierne a la definición de las funciones mentales superiores (tales como pensamiento, atención voluntaria y memoria lógica). La definición implicada aquí es completamente diferente a la que habitualmente consideran los psicólogos cuando hablan de funciones mentales. Específicamente, esta definición supone que la noción de función mental puede aplicarse adecuadamente a formas de actividad tanto sociales como individuales. (Wertsch, 1993, p. 44)

Des de la perspectiva socio-cultural doncs, les relacions entre iguals transcorren entre l'asimetria i la simetria, en funció del grau de bidireccionalitat, contingència i reciprocitat de les relacions que estableixin els participants tal i com s'ha proposat.

In a specific activity, participants' roles are seldom "equal" -they may be complementary or with some leading and others supporting or actively observing, and may involve disagreements about who is responsible for what aspect of the endeavor. (Rogoff, 1994, p. 213)

Damon i Phelps (1989) han proposat les dimensions d'*igualtat* i *mutualitat* com a criteris per a identificar i diferenciar tres formes concretes en què l'activitat dels aprenents en un context educatiu escolar pot organitzar-se. La igualtat es defineix com el grau de simetria entre els rols que desempenyoren els participants en una activitat grupal; la mutualitat es refereix al grau de connexió, profunditat i bidireccionalitat dels intercanvis comunicatius que s'estableixen entre els participants. Les tres formes concretes en què l'activitat dels aprenents pot organitzar-se en un context educatiu escolar són: les estructures tutorial, les d'aprenentatge cooperatiu i les de col.laboració entre iguals. A tall descriptiu i molt breument per ajustar-nos als nostres propòsits, direm que les estructures tutorial es caracteritzen per un grau baix d'igualtat i nivells variables de mutualitat, associats a la competència i les habilitats instruccionals del tutor i el grau de receptivitat de la persona tutoritzada; les estructures cooperatives impliquen un nivell alt d'igualtat i novament nivells variables de mutualitat en aquesta ocasió en funció del grau en què les tasques es reparteixen o comparteixen; mentre que les estructures de col.laboració suposen alts nivells d'igualtat i mutualitat, fonamentats en un treball conjunt continuat. És factible esperar que, per a cadascuna d'aquestes formes d'organització social de l'activitat, els mecanismes i factors susceptibles d'explicar la seva efectivitat educativa puguin variar. L'anàlisi del discurs -sense menystenir d'altres possibles sistemes simbòlics presents en la interacció- és un instrument que ajudarà a interpretar la manera com els participants en una proposta d'activitat conjunta, col.laboren co-construint tant les activitats que duen a terme, com les oportunitats per adquirir nous significats i a través d'ells, desenvolupar noves formes de pensament. La naturalesa semiòtica d'aquest mediador permet als subjectes representar-se el coneixement i atribuir sentit a les experiències i activitats en les que participem.

El llenguatge no és però, només un instrument de naturalesa semiòtica, sinó també comunicativa, amb la qual cosa les persones gaudim de la possibilitat de compartir els nostres coneixements i les nostres pròpies experiències amb els altres. En poder re-presentar a les altres persones els propis coneixements, la pròpia manera d'entendre i d'interpretar la realitat, és possible establir processos reals de negociació de significats en els que sigui possible el contrast i la modificació d'aquests coneixements o representacions inicials. La confluència entre ambdues funcions -semiòtica i comunicativa- converteix el llenguatge en un instrument per pensar i actuar conjuntament, per a *interpensar* seguint el suggeriment de Mercer (2001): "He introducido los términos de *interpensar* e *interpensamiento* para centrar la atención en la actividad intel.lectual coordinada y conjunta que solemos realizar mediante el empleo del lenguaje" (p. 35).

En aquest punt és possible afirmar que l'anàlisi del discurs o de les formes de mediació semiòtica presents en els usos que fan els participants del llenguatge, esdevé un element essencial per entendre -en qualsevol situació interactiva- com és possible la construcció d'un sistema de significats compartits sobre la tasca o sobre un contingut específic. D'aquí l'interès que en els darrers anys s'ha vingut materialitzant sobre l'anàlisi del discurs i les estratègies discursives a les que recorren els participants en els seus intercanvis comunicatius per arribar a establir parcel.les de significats progressivament més compartides (Mercer, 2001).

Des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge (Coll, 2001c; Coll & Colomina, 1990; Onrubia, 1996b; Onrubia & Colomina, 2001), les

situacions d'interacció entre iguals són senyalades com a escenaris privilegiats en els que és possible identificar i fer un seguiment de les distintes formes en les que el llenguatge pot ser usat pels participants per tal de regular la comunicació i conduir el procés de construcció compartida de nou coneixement. Efectivament, en aquestes entorns, els participants tenen d'una banda, múltiples oportunitats per a regular i guiar els processos de pensament dels seus companys a través del seu propi llenguatge, obligant-los a explicitar, estructurar i regular amb més claredat les seves demandes i les seves pròpies perspectives. D'altra banda, en aquestes mateixes situacions d'interacció entre iguals, els participants poden ser, al seu torn, regulats pel llenguatge dels seus companys rebent i adaptant les informacions que aquests els adrecen de maneres segurament distintes a com ho faríem amb un interlocutor adult; i, finalment, els iguals troben, mentre interactuen amb els seus companys, àmplies i nombroses oportunitats per a implicar-se en un procés real de co-construcció de metes, plans, idees i coneixements, recolzant-se en la possibilitat de coordinar i controlar mútuament les seves aportacions, perspectives i rols, mentre mantenen i donen continuïtat a la interacció. Una construcció en col.laboració que ofereix alhora la possibilitat de que els mateixos participants usin el llenguatge per autorregular els seus processos de pensament i les seves pròpies accions.

A continuació, revisarem alguns dels treballs que proporcionen evidència empírica de la importància d'aquests tres tipus de processos reguladors. Una evidència empírica que no prové únicament d'investigacions pròximes a les propostes teòriques vigotskianes sinó que pren també com a referència el resultat de treballs procedents d'altres enfocaments. Ens ocuparem en primer lloc, dels comportaments d'ajuda per tractar a continuació, dels processos interpsicològics subjacents a la construcció de coneixement compartit en major detall.

### **2.1.2.1. Comportaments d'ajuda: rebre, donar-la i sol.licitar-la**

#### *L'obtenció d'ajudes ajustades*

Resultats que procedeixen d'investigacions efectuades des de paràmetres teòrics i metodològics no necessàriament convergents, coincideixen en senyalar l'existència d'una correlació positiva entre el grau d'elaboració d'una ajuda (explicacions o descripcions més o menys detallades sobre com superar les dificultats trobades) i el nivell d'execució posterior del participant que la rep. D'acord amb aquestes conclusions, rebre una ajuda amb un alt nivell d'elaboració mentre es col.labora amb un igual resolent una tasca, s'associaria a un major grau d'aprenentatge i rendiment individual posterior. Malgrat ser un factor decisiu, les recerques apunten també, que el nivell d'elaboració d'una ajuda no és una condició suficient per a explicar el guany cognitiu que s'aconsegueix en la interacció amb un grup d'iguals (Webb, 1989,1991; Weeb & Farivar, 1994). El mateix Webb assenyala al respecte que, per a que un igual pugui beneficiar-se de l'ajuda que rep dels seus companys, aquesta ajuda ha de complir una sèrie de condicions. Les apuntem a continuació: a) que sigui una ajuda realment necessària per a qui la rep; b) que sigui rellevant per a resoldre la necessitat identificada; c) que es formuli en un nivell d'elaboració suficient al nivell d'elaboració de la dificultat; d) que es proporcioni tan aviat com es manifesti la dificultat; e) que sigui comprensible per al receptor; e) que tingui l'oportunitat i pugui efectivament usar l'ajuda rebuda per a resoldre el dubte en qüestió. És a dir que, prenent com a referència el concepte d'ajuda i d'ajuda

ajustada tal i com des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge es caracteritza (veure capítol 1) d'altra banda coherent amb la descripció que n'hem fet en aquest mateix apartat a propòsit de la interacció entre iguals des d'una perspectiva sociocultural, l'efectivitat de l'ajuda no residiria essencialment en el grau d'elaboració que manifesta, en el sentit en què d'un nivell alt d'elaboració (explicacions o descripcions detallades) se n'esperaria un alt rendiment i aprenentatge per part del participant que la rep. I, al contrari, d'un nivell d'ajuda poc elaborada (respostes simples, indicacions escarides, sol.lucions fetes...) se n'esperaria un rendiment i un aprenentatge menors, sinó més aviat en el grau en què l'ajuda s'ajusta o és realment contingent a les necessitats que presenta l'igual que la sol.lucita en el moment en què ho fa (Colomina & Onrubia, 2001).

Podem usar novament com a referent els resultats obtinguts per Webb i els seus col.laboradors (Webb, 1989, 1991) per a il.lustrar aquestes consideracions<sup>8</sup>:

- rebre ajuda amb un alt nivell d'elaboració correlaciona significativament amb un bon rendiment del receptor en poques investigacions. En la major part dels casos, les correlacions no són significatives;
- rebre ajuda poc elaborada correlaciona també en ocasions significativament amb un bon rendiment però, com en el cas anterior, la major part de correlacions tornen a no ser significatives;
- quan l'ajuda rebuda està formulada en un nivell d'elaboració inferior al de l'ajuda sol.lucitada, la relació amb el rendiment és negativa i les correlacions són significatives des d'un punt de vista estadístic;
- quan l'ajuda rebuda consisteix en una resposta simple i escassa, en el sentit de molt poc detallada, la correlació amb el rendiment és gairebé sempre negativa i, en la major part de casos, estadísticament significativa.

Autors com Tudge i Rogoff (Hogan & Tudge, 1999; Rogoff, 1993; Tudge, 1992; Tudge et al., 1996), argumenten que els participants amb companys que mostren un nivell de raonament o expertesa més elevada, tenen moltes més possibilitats de beneficiar-se de la col.laboració entre iguals que no pas aquells iguals que en els seus agrupaments de referència no poden disposar d'aquestes mostres de raonament més elevades. Tanmateix, i aquest és un resultat que mereix una certa atenció al nostre entendre per als propòsits que ens hem marcat, és del tot necessari que els receptors puguin interpretar adequadament aquest raonament per a que efectivament se'n puguin beneficiar. L'"abastabilitat" o "accessibilitat" de l'ajuda en termes de comprensió i de possibilitat d'utilització efectiva i immediata per part de qui la rep per a resoldre un problema, semblaria doncs, a rel dels resultats obtinguts, una variable clau -a banda del grau d'elaboració de l'ajuda- per a comprendre com progressa la construcció de coneixement en l'àmbit de la interacció entre iguals. Un resultat del tot coincident amb els obtinguts en l'àmbit de la interacció entre un adult i un infant [veure el treball de Stone (1988) al respecte].

El "status" o grau d'autoritat relativa dels participants -adoptada i/o atribuïda pels participants-, seria una segona variable rellevant en l'efectivitat diferenciada dels processos de bastimentada.

---

<sup>8</sup> Extret de Coll i Colomina (1990).

Des del model d'*ensenyança prolèptica*, un procés de pràctica guiada entre un ensenyant i un aprenent diferenciat de la instrucció fonamentada en l'explicació i la demostració explícites (Forman, 1992; Stone, 1988, Wertsch, 1988)<sup>9</sup>, el concepte d'ajuda ajustada emfasitzaria bàsicament la contingència entre els recursos de l'ensenyant, que posa a disposició de l'aprenent en una situació interactiva, i les necessitats que mostra l'aprenent en la mateixa situació respecte a la tasca o el contingut específics. L'ensenyança prolèptica posaria en canvi l'accent en una vessant que podríem qualificar de complementària de l'anterior però que es fa del tot necessari remarcar per entendre la influència dels altres en el procés de construcció de nou coneixement: en aquelles situacions interactives en les que l'explicació o la demostració explícites no són les actuacions que caracteritzen el comportament de l'ensenyant, l'aprenent ha d'incrementar el seu esforç per interpretar el punt de vista del subjecte més competent, inferir-ne o intuir-ne les seves suposicions, metes i expectatives si el que pretén és beneficiar-se de les ajudes que aquest li proporciona. La pressuposició del punt de vista de l'altra, atribueix a l'aprenent un rol més actiu en la construcció del sentit i del significat de la tasca o del contingut específic, fet que posa novament en relleu la bidireccionalitat de les relacions i el caràcter constructiu de l'ajuda. És probable que els iguals disposin de menys habilitat per a instruir explícitament els seus companys mitjançant la demostració o l'explicació explícites, i sigui necessari incrementar el nombre d'inferències per a comprendre les intervencions en ocasions fragmentàries o incompletes dels seus companys. Forman (1992) assenyala que els nens aprenrien a través del discurs els procediments per a deduir el que les altres persones volen dir i participar activament en el procés de construcció conjunta de nou coneixement. Aquest supòsit estaria en consonància amb el que apunten d'altres autors dins d'una perspectiva sociocultural i també sociolingüística (Edwards & Mercer, 1988; Forman & McPhail, 1993; Green, 1983; Wertsch, 1988, 1993; per exemple).

L'obtenció d'una ajuda ajustada no pot, d'altra banda, desvincular-se de la capacitat per sol·licitar-la. Així, alguns estudis com els de Rohwer i Thomas (1989, citat per Colomina & Onrubia, 2001 p. 424-425) posen en relació el rendiment acadèmic dels alumnes amb les demandes d'ajuda i conclouen que són els alumnes amb un elevat rendiment acadèmic els que tendeixen a buscar més informació, en termes d'ajuda, dels seus companys; mentre que els alumnes amb menys rendiment acadèmic mostren amb menys freqüència el mateix comportament. Semblaria que per a obtenir benefici de l'ajuda d'un company, un alumne ha de tenir habilitats per sol·licitar o tramitar l'ajuda d'una manera específica que afavoreixi al seu torn, una resposta adequada i contingent a les necessitats plantejades.

Per tancar amb aquest punt, dos aspectes resulten d'especial interès per al nostre treball i voldríem, en conseqüència, destacar-los. El primer, que l'efecte del grup serà tant o més important en el procés de construcció del nou

---

<sup>9</sup> El concepte d'*instrucció prolèptica* té el seu origen en el concepte de *prolepsis*. Un terme d'ascendència grega que Rommetveit recupera per assenyalar el seu impacte en la comunicació (Rommetveit, 1979). D'acord amb Wertsch (1988, p. 224) *prolepsis* fa referència a un procés comunicatiu en el que les individus han d'identificar els supòsits implícits de les altres persones per a interpretar-ne les seves produccions verbals. Els oients han de construir un coneixement de base que els permeti interpretar –situar-hi– les produccions del seu interlocutor.



coneixement en funció de la capacitat dels seus components per a elaborar una resposta que s'ajusti o sigui realment contingent a les característiques de la demanda efectuada. Una capacitat d'altra banda mediada, com hem vist, per la precisió amb la que es dóna forma a la demanda en qüestió.

El segon aspecte a destacar és que per a que aquesta ajuda sigui veritablement eficaç en termes d'ajust i contingència, sembla absolutament necessària una definició compartida de la situació que permeti als participants implicats, pressuposar o inferir en algun grau la perspectiva de l'altre i poder aproximar progressivament, els significats que conjuntament s'estan construint sobre la tasca i/o el contingut específics. Cal unificar en algun grau els referents per avançar en la construcció conjunta de sistemes de significats compartits (Coll, 2001, p. 391). Una consideració afí amb la caracterització que de la influència educativa i dels mecanismes interpsicològics a través dels quals es concreta es fa des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge<sup>10</sup>. Sens dubte els processos de construcció conjunta de coneixement entre iguals comporten la posta en marxa de processos cognitius de naturalesa inferencial.

#### *L'ofereiment d'ajuda com a element d'autorregulació*

Una segona generació de treballs sobre tutoria entre iguals i aprenentatge cooperatiu, interessants en l'anàlisi dels comportaments d'ajuda (demander-la i oferir-la) més que no pas en establir relacions causa-efecte entre modalitats interactives i resultats d'aprenentatge<sup>11</sup>, han fet evident que els comportaments d'ajuda suposen beneficis no tan sols per aquells components del grup que la sol·liciten, com es palesa en l'apartat anterior, sinó també pels iguals que l'ofereixen<sup>12</sup>.

Els guanys individuals es poden explicar perquè la implicació i la responsabilitat de l'aprenent que actua com a tutor o que ofereix ajuda a la resta de companys d'un mateix grup, l'obliguen a invertir temps i esforç en controlar el contingut i/o la tasca específica a ensenyar; l'ajuden a revisar, clarificar i reorganitzar si cal millor el que coneix sobre el tema; i a prendre consciència dels seus errors, mancances o incomprensions quan ha de proporcionar nova informació, detectar errors en la comprensió dels companys i/o contribuir a resoldre'ls (Melero & Fernández Berrocal, 1995, p. 65). Són les primeres evidències de que prendre consciència del propi coneixement -què sé i com ho sé- i de la necessitat d'explicitar-lo adequadament per a que sigui comprensible i efectiu per al receptor, formen part d'un mecanisme responsable de l'aprenentatge en la interacció entre iguals (Colomina & Onrubia, 2001; Mercer, 1997).

A unes conclusions similars arriben Webb i els seus col·laboradors (Webb, 1989; 1991; Webb & Farivar, 1994). Interessats en explicar l'experiència individual d'un alumne que col·labora amb els seus iguals en la resolució d'una tasca o en

---

<sup>10</sup> Veure capítol 1 al respecte.

<sup>11</sup> Veure la revisió de Fernández i Melero (1995, p. 35-73) amb la finalitat d'aprofundir sobre el tema.

<sup>12</sup> Topping (2005) per exemple, ofereix un model teòric integrant principis explicatius procedents de diferents perspectives teòriques (conflicte sociocognitiu, bastida, processos comunicatius, aspectes motivacionals...) per tal d'identificar els processos interpsicològics que fan possible l'aprenentatge en un grup d'iguals, d'aquell que demana l'ajuda i d'aquell que l'ofereix.

l'aprenentatge d'un nou contingut i en com aquesta experiència correlaciona amb el nivell de rendiment del mateix alumne un cop acabat el període d'activitat conjunta, Webb conclou que oferir explicacions detallades amb un alt nivell d'elaboració, prediu amb consistència un rendiment positiu individual posterior al treball en grup per part de l'alumne que les proporciona. La interpretació d'aquest resultat emfatitza d'una banda, la necessitat de l'ensenyant de revisar i modificar el seus coneixements en algun grau si vol acomplir adequadament amb la finalitat de fer funcional per al receptor la seva ajuda i, d'altra, de ser més atent al procés d'aprenentatge del seu company: "[...] the cognitive demands upon the helper in terms of monitoring learner performance and detecting, diagnosing, correcting, and otherwise managing misconceptions and errors are even greater- and herein lies much of the cognitive exercise and benefit for helper" (Topping, 2005, p. 637).

Des d'una perspectiva vigotskiana, Brown i Palincsar (1989) a través del model d'ensenyament recíproc, un model d'aprenentatge cooperatiu per a l'ensenyament de la lectura en el context educatiu escolar, mostren entre molts d'altres aspectes, com els alumnes que adopten temporalment el paper d'ensenyants es beneficien de l'ús d'estratègies induïdes pel professor per tal de dirigir la discussió amb els seus companys sobre el contingut d'un text. Estratègies com preguntar, sintetitzar, predir i clarificar, l'obliguen a revisar i actualitzar el seu nivell de comprensió sobre el contingut del text per a poder-lo exposar comprensiblement als seus companys mentre llegeixen, i fer front a preguntes sobre seccions confoses o complexes del mateix text.

Per acabar, la incidència de la presa de consciència del propi coneixement com a mitjà per proporcionar ajuda a una altra persona en el propi procés d'aprenentatge, es veu reflectida en el que Cazden (1991) anomena: *discurs com a relació amb un auditori*. L'autora senyala, recolzant-se en les aportacions d'una sèrie de treballs sobre lectoescriptura en el context educatiu escolar<sup>13</sup>, l'efecte autorregulador que sobre un possible tutor té la presència d'un *auditori*. La presència física o virtual dels seus iguals suposava per als alumnes immersos en una tasca d'escriptura, una activitat de lectura i relectura de la seva pròpia composició escrita per a, progressivament, adequar-la al seus oïdors així com anticipar possibles preguntes i intervencions de l'audiència sobre el tema. Malgrat tractar-se d'una tasca aparentment individual, semblava clara la seva orientació social i la capacitat reguladora de l'auditori.

Podríem concloure, a rel dels resultats obtinguts, que el fet d'haver d'aprendre o d'ensenyar alguna cosa a un igual, generaria una influència capaç de conduir el tutor o l'ensenyant temporal dins d'un grup, a revisar, clarificar i reorganitzar el seu coneixement sobre un tema en algun grau, per tal d'expressar-lo de forma prou comprensible i elaborada als seus companys, del que cognitivament en resultaria reforçat. No és necessari per a que aquesta reconstrucció personal del coneixement es manifesti, que els subjectes als que s'han d'adreçar les intervencions hi siguin presents. Ni que el procés comunicatiu acabi per efectuar-se realment. N'hi ha prou amb que el subjecte actuï en relació a aquesta possible audiència i en consideri la seva perspectiva. La intenció comunicativa és suficient per a identificar un procés comunicatiu: "no existe una voz en total aislamiento de otras voces. Por ejemplo, además de la voz que produce el enunciado,

---

<sup>13</sup> Pel detall dels treballs revisats per l'autora veure Cazden (1991, p. 143-145).

resulta també fundamental el punt de vista o *conciencia hablante*<sup>14</sup> a la que el enunciado se dirige" (Wertsch, 1993, p. 71).

Les *veus* dels interlocutors únicament prenen forma dins d'un intercanvi social, quan la veu d'un oïdor té la intenció de respondre a la veu d'un o més parlant(s). El parlant pot ser temporal, espacial i socialment distant o fins i tot "indefinit" o "inconcret" a banda "d'immediat" i "identificable" (Wertsch, 1993, p. 72-73). Siguin quines siguin les característiques del destinatari, el que dóna sentit a l'actuació dels interlocutors és, com s'ha dit, la intenció comunicativa, de tal manera que les veus dels altres en la ment d'un interlocutor, es transformen en un instrument potent per a pensar conjuntament i operar per tant, amb sistemes de significats suposadament compartits.

### **2.1.2.2. La construcció de coneixement compartit**

A més del mecanisme del conflicte socio-cognitiu, de les controvèrsies conceptuals i dels comportaments d'ajuda, és possible esperar que quan s'orienta una parella d'infants per a que treballin junts en la resolució d'un nou problema per al que cap d'ells disposa a priori d'una solució adequada, les seves actuacions s'orientin a construir conjuntament una definició sobre la tasca en termes d'allò que s'ha de fer, com i per què, i dels procediments a seguir per a resoldre-la. La definició de la situació no necessàriament ha d'estar explicitada sinó que pot efectuar-se tàcitament. Aquest és si més no un dels resultats als que arriba el treball pioner de Forman i Cazden (1984). Es tracta d'un estudi longitudinal en el que alumnes d'educació primària treballaven per parelles durant 11 sessions en la resolució de set problemes de combinació de productes químics amb color i sense. Els problemes eren presentats en ordre en consonància a la seva complexitat lògica. A més de les sessions experimentals, s'inclouïen sessions de pre-test i post-test. Es demanava als subjectes que treballessin junts preparant experiments per provar quins productes eren responsables d'una reacció química determinada. Prèviament, l'observador, els havia fet una demostració i preguntat sobre ella. L'esquema de treball era sempre el mateix: en una primera fase els participants no podien barrejar aquests productes; sí ho podien fer en una fase posterior per provar l'efectivitat de les combinacions seleccionades. Finalment, l'experimentador els plantejava preguntes per tal d'identificar si les parelles havien resolt adequadament els problemes plantejats. D'acord amb les autores, l'adopció de rols complementaris i la regulació mútua del treball, eren els dispositius que permetien una resolució conjunta de la tasca. Algunes de les parelles participants després de treballar durant unes primeres sessions individualment o associativament<sup>15</sup>, es mostraven capaces de col·laborar treballant a partir de les idees de l'altre en el sentit en què, un d'ells proposava una possible solució i a partir d'aquesta exteriorització, l'altre podia intervenir observant, avaluant o proposant combinacions alternatives. No s'establí a priori entre els participants una relació asimètrica

---

<sup>14</sup> La cursiva és nostra amb l'objectiu de posar en relleu la intencionalitat de qualsevol procés comunicatiu i el seu caràcter dialògic o multivocal (Wertsch, 1993).

<sup>15</sup> Les autores d'acord amb una proposta de Parten (1932), identifiquen tres modalitats interactives diferenciades en les parelles analitzades mentre treballaven en la resolució de la tasca: a) interaccions paral·leles, interaccions associatives i interaccions cooperatives. Les diferències s'estableixen en el grau de control o regulació del comportament de l'altra, la presència d'intercanvis comunicatius i la coordinació de rols (Forman & Cazden, 1984).

associada al nivell diferent d'experiència o coneixement sobre la tasca i/o el contingut específic. Es tractava de situacions exemptes de conflicte.

Tudge i Rogoff (1995) fent-se ressò d'aquest i d'altres treballs en la línia vigotskiana, apunten que l'eficàcia d'un treball en col.laboració amb un igual podria explicar-se pel grau d'intersubjectivitat aconseguida entre els participants. És a dir, pel grau en què els interlocutors entren en el marc de referència de l'altre, el consideren i elaboren una resposta conjunta per a una tasca.

La *cerca d'intersubjectivitat* és un mecanisme clau dins la perspectiva sociocultural per a explicar com els participants -siguin els que siguin- implicats en una mateixa forma d'activitat, poden abordar-la des del consens. L'elaboració d'una sol.lució conjunta es troba indefectiblement relacionada amb la definició que en fan els participants particularment, de la situació d'activitat en la que es troben. D'acord amb Wertsch (1988, 1993, 1998), cada participant o interlocutor es representa els objectes o els esdeveniments presents en una situació d'activitat d'una manera particular que no té perquè ser coincident amb la de l'altre. De fet, el més probable és que no ho sigui de coincident. És més, a proposta de l'autor, l'accessibilitat física dels mateixos objectes i esdeveniments no garanteix en ella mateixa una definició de la situació coincident. Aparentment, els participants poden pressuposar que la situació és inequívoca i que la representació que en tenen és equivalent, però convé insistir que els mateixos participants poden no estar-hi atribuïnt el mateix sentit i significat o si més no, no en el mateix grau:

Una de las características más importantes de una actividad es que no está determinada, o ni siquiera fuertemente limitada, por el contexto físico o perceptivo donde actúan los seres humanos. Más bien son el participante o los participantes quienes imponen al contexto una interpretación o creación sociocultural. (Wertsch, 1988, p. 223)

Wertsch (1988) incorpora el concepte d'intersubjectivitat (Rommetveit, 1979) per a explicar com és possible que dues o més persones que tenen o poden tenir distintes maneres de definir o interpretar una mateixa situació d'activitat aconseguixin comunicar-se efectivament i abordar-ne una resolució compartida: "La intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de la situación. Esta coincidencia puede producirse a diferentes niveles; de aquí que existan varios niveles de intersubjetividad" (p. 170). I la descriu com una tendència que caracteritza la comunicació humana: "Intersubjectivity should be viewed as a tendency that characterizes human communication, a tendency that operates in dynamic tension with other, often opposing tendencies" (p. 113).

Es tracta, com ja hem dit, de transcendir els móns privats dels participants i negociar una determinada interpretació que permeti construir una "realitat social temporalment compartida" (p. 171) sobre la qual continuar negociant.

La coordinació entre interpretacions o perspectives, s'aconsegueix adoptant un focus d'atenció o activitat compartida i establint, simultàniament, un acord sobre l'activitat que es vol desenvolupar conjuntament. Adoptar un focus d'atenció o acció compartida, serveix com a punt d'ancoratge per a l'activitat conjunta i

permet als participants expandir el seu coneixement inicial sobre l'objecte de l'activitat conjunta (Rogoff, 1990; Wertsch, 1985). L'establiment d'un acord sobre el tipus de situació o activitat que es vol sigui compartida, permet als participants regular la seva participació tant des del punt de vista comunicatiu (estructura de participació social) com des del punt de vista de la gestió del contingut i/o de la tasca (estructura acadèmica)<sup>16</sup>.

D'altra banda sembla clar que la intersubjectivitat no tan sols s'ha d'establir sinó que s'ha de fer evolucionar si del que es tracta és de construir sistemes de significats progressivament més compartits i adequats socialment. Tant l'establiment com la continuïtat de la intersubjectivitat es fa dependre del llenguatge i més en concret, de la manera com els participants la utilitzen per a presentar, re-presentar, contrastar, i en darrer terme elaborar i modificar, les seves representacions respectives sobre les experiències, els objectes, els esdeveniments o les situacions entorn a les quals defineixen i articulen l'activitat conjunta. El llenguatge, la manera com l'usen els participants és, a proposta de Coll (2001c), un element constitutiu de l'activitat conjunta i contribueix amb la forma que pren, a definir-la.

Les distintes modalitats conversacionals ofereixen oportunitats per a decidir i actuar conjuntament, per interpensar en definitiva (Mercer, 2001). En concret, són les formes de mediació semiòtica subjacents a aquests usos conversacionals particulars a cada context d'activitat, les responsables -en propietat- dels diferents nivells d'intersubjectivitat que poden aconseguir els participants, progressivament, mentre actuen coordinadament (Wertsch, 1988).

En el capítol anterior hem presentat alguns dels dispositius semiòtics que semblen jugar un paper destacat en la construcció de sistemes de significats compartits sobre les tasques i/o els continguts en què s'articula l'activitat conjunta en el context educatiu escolar: la confirmació, el rebuig, la repetició, l'elaboració o la reformulació de les representacions aportades pels alumnes; les recapitulacions reconstructives; l'abreviació; els recurs a nuclis d'experiència extraescolar o escolar que se suposen compartits per professor i alumnes per tal de recolzar l'aportació de nova informació; el recurs al context extralingüístic immediat que se suposa compartit per professors i alumnes per recolzar l'aportació de nova informació; l'ús de distintes perspectives referencials per aportar nova informació; subratllar la rellevància i necessitat de compartir determinats aspectes del coneixement i el tractament diferencial de determinades informacions com a conegudes o no conegudes.

Mercer (2001) senyala que, a banda dels ensenyants, tots els interlocutors poden fer ús de tècniques similars per a construir i desenvolupar un coneixement compartit sobre els objectes, les situacions o els esdeveniments quan participen en activitats conjuntament. Així, és habitual identificar en formats de converses quotidianes recursos semiòtics com (p. 81):

- fer referència a experiències prèvies compartides;
- obtenir informació;
- oferir informació (que aleshores passa a convertir-se en un recurs compartit);
- justificar idees i propostes;

---

<sup>16</sup> Tornarem sobre aquestes des dimensions en el proper apartat del capítol.

- avaluar les aportacions dels altres;
- repetir i reformular el que diuen els altres.

La qual cosa fa esperable poder localitzar aquests o d'altres dispositius similars, en la dinàmica interactiva i conversacional entre iguals.

Es tracta no obstant, d'unes tècniques que com avisa l'autor, no són efectives en elles mateixes sinó que estan en funció de l'ús que en facin els interlocutors. És a dir, de la manera com les usin i per a fer què en un context particular. Tanmateix, la continuïtat en l'establiment de significats compartits, requereix de l'aparició en el llenguatge de recursos cohesionadors com poden ser la repetició i la referència anafòrica (Mercer, 2001). Ambdues són tècniques de naturalesa diferent a les anteriorment citades, que permeten establir un significat connectat a mesura que les converses avancen i van desenvolupant-se: "El análisis de la cohesión en la conversación puede revelar la manera en que los interlocutores mantienen las ideas y las desarrollan conjuntamente" (p. 99).

Aquesta és una observació coherent amb el senyalament fet per Mayordomo (2003) respecte a la construcció de significats compartits entre un adult i un infant en context escolar: cal l'establiment però també el manteniment d'una referència compartida per donar continuïtat a la conversa i controlar el grau en què el coneixement i les formes de participació continuen sent significativament compartides entre participants. Arribats a aquest punt convé explicitar que l'establiment de sistemes de significats compartits a través de la intersubjectivitat no respon a paràmetres de simetria i harmonia sinó més aviat tot el contrari: els desacords, els conflictes, els malentesos i la inexistència de participació activa, les discontinuïtats en definitiva, són components propis del procés de construcció conjunta de nou coneixement i ajuden a caracteritzar-lo. El seu estudi esdevé clau per entendre precisament, com els participants entomen i donen continuïtat a la construcció de l'activitat conjunta i com, a través d'ella, poden construir sistemes de significats compartits sobre una tasca o un contingut específics (Colomina, 1996; Colomina et al., 2001; Mayordomo, 2003; Mercer, 2001):

A través de determinados tipos de actividad discursiva, los participantes hacen explícitos para ellos mismos y para los demás participantes en la actividad conjunta los significados que han elaborado, estando obligados a mostrarlos de manera explícita. Cuando se detectan rupturas o discontinuidades en el proceso, los participantes han de contrastar y revisar, de manera explícita los significados elaborados hasta el momento con el fin de identificar la fuente de discontinuidad y tratar de reestablecer la continuidad en la construcción de significados compartidos. (Mayordomo, 2003, p. 71-72)

Mercer (1997, p. 109) sintetitza en dues les característiques del tipus de conversa més adequada per a resoldre conjuntament problemes i progressar en la seva comprensió:

- que els participants presentin de la manera més clara i explícita possible les seves idees per a poder compartir-les i avaluar-les conjuntament;
- que els participants analitzin conjuntament, comparin les seves explicacions i prenguin decisions de manera conjunta, explicitant a través de la conversa, els seus raonaments.

Aquestes dues característiques s'expressen amb claredat en la *parla o conversa exploratòria*, una modalitat conversacional que pot identificar-se en l'anàlisi dels intercanvis comunicatius entre iguals mentre treballen conjuntament en una tasca amb independència d'una figura adulta. Les tasques poden o no estar associades a una activitat d'aprenentatge escolar.

D'acord doncs, a les dues característiques anteriors, es denomina *parla exploratòria* (Mercer, 1997, 2001) a l'ús que fan els participants del llenguatge per tractar de forma crítica però constructiva, tant les pròpies idees com les de les altres persones amb qui comparteixen una proposta d'activitat. Les afirmacions i els suggeriments es fan públics i es consideren conjuntament, poden ser posats en dubte, qüestionats o recolzats pels participants, se'n poden oferir alternatives i demanar-ne o oferir-ne justificacions. A través d'aquesta modalitat conversacional el coneixement es justifica obertament i el raonament dels participants es fa visible tant als components del grup com a un observador extern. El llenguatge es fa servir en aquestes situacions, per a pensar o raonar conjuntament; es prioritza aquesta finalitat a l'establiment i manteniment de relacions interpersonals. L'objectiu és construir explicacions, respostes o sol·lucions que siguin realment compartides o consensuades entre participants, adoptant una perspectiva relativament imparcial que prioritzi els interessos comuns més que no pas els particulars. L'acord explícit és sempre previ a l'actuació conjunta i la regla. El resultat i el propi procés de discussió permeten als participants progressar col·lectivament alhora que individualment.

No és aquesta no obstant, la única modalitat conversacional que Mercer identifica en els seus registres. Juntament amb la *parla exploratòria*, el mateix autor descriu altres dos tipus de converses: l'*acumulativa* i la de *discussió* (Mercer, 1997; 2001). La *conversa acumulativa* es caracteritza perquè els parlants construeixen positivament encara que no críticament, sobre les aportacions de l'altre, les completen o complementen. Usen la conversa per a construir coneixement comú, fonamentat en el consens, a través de l'acumulació, l'acceptació poc crítica i el recolzament mutu de les seves aportacions. Recursos semiòtics com les repeticions, les confirmacions i les elaboracions caracteritzen aquesta modalitat interactiva. Les diferències individuals en quant a perspectiva es redueixen al mínim mentre que les relacions implícites de solidaritat i confiança s'enforteixen a l'hora de donar solució a un problema.

La *conversa disputativa* en tercer lloc, es fonamenta en el desacord i la presa de decisions unilaterals. Les afirmacions, reafirmacions, les ordres i les refutacions són recursos que dominen la conversa disputativa. L'activitat conjunta es caracteritza per la competició i l'actuació defensiva sense ànim de col·laboració. No s'accepten les perspectives diferents dels companys. Els participants poden fer pública la informació de que disposen per abordar una tasca però mai amb l'objectiu de compartir-la. El llenguatge no és usat per raonar conjuntament com tampoc per prioritzar l'establiment o el manteniment d'unes relacions socials

positives. L'activitat progressa més aviat en paral·lel sense esclatxes per a la regulació mútua, la distribució de rols i la co-construcció de nou coneixement.

Les modalitats conversacionals acabades d'explicar no responen a l'establiment de categories descriptives que s'hagin o es puguin utilitzar per codificar de forma clara i separada la manera com parlen els infants mentre resolen conjuntament una tasca, sinó que reflecteixen una taxonomia idealitzada en l'ús del llenguatge (Mercer, 2001, p. 135) que pot ajudar els investigadors a comprendre com els participants en converses reals, usen el llenguatge per a pensar conjuntament (Mercer, 1997, p. 116). Per aquesta raó poden trobar-se en estat pur en comptades ocasions i el més probable és que en contextos naturals les converses entre iguals presentin característiques de les distintes modalitats conceptualitzades malgrat s'hi pugui identificar una certa tendència o orientació en les anàlisis que en possibiliti la seva categorització en una o altra modalitat. Tanmateix, les distintes modalitats conversacionals identificades permeten reconèixer en un context social d'activitat conjunta particular, com "enfocan los participantes en el diálogo las perspectivas de los demás" (Mercer, 2001, p. 137) un dispositiu per a "construir intersubjectivitat" i més enllà, obtenir indicadors sobre la coordinació de rols, la reciprocitat de les ajudes i la regulació i el control propi i mutu, del treball.

A manera de síntesi i il·lustrant bona part de les idees que s'acaben d'explicitar dir, en relació a les distintes modalitats conversacionals, que:

Cada una representa una manera de emplear el lenguaje para crear un tipo particular de intersubjetividad. Podemos emplear el lenguaje para unir nuestros intelectos de una manera no crítica, no competitiva y constructiva, como ocurre en la conversación acumulativa; o podemos tratar las actividades intelectuales con los demás como amenazas para nuestros intereses particulares, como en la conversación disputativa. En la conversación acumulativa, el lenguaje se emplea para construir una identidad conjunta, una perspectiva compartida e intersubjetiva del tema de conversación donde las diferencias individuales de percepción o de juicio quedan minimizadas. En cambio, la conversación con características disputativas se produce cuando los participantes procuran mantener sus identidades separadas e intentan proteger su individualidad. Dicho esto, ¿qué tipo de orientación mutua se encarna en la conversación de tipo *exploratorio*? [...]. Al participar en una conversación exploratoria, con sus razones, sus críticas y sus evaluaciones explícitas, el principal objetivo de los interlocutores no debe ser proteger sus identidades e intereses individuales o colectivos, sino de descubrir nuevas y mejores maneras de alcanzar una comprensión conjunta. [...]. Los participantes pueden perseguir unos intereses



conjuntos, pero lo hacen adoptando una perspectiva relativamente imparcial cuyo objetivo es construir explicaciones, respuestas o soluciones de una manera conjunta y al mismo tiempo impersonal. (Mercer, 2001, p. 135-136)

El fragment permet explicitar el grau variable de mutualitat i igualtat subjacents a les actuacions dels participants en cada conversa. D'igual forma, mostra graus i maneres diferents de manejar el control i la responsabilitat per part dels participants sobre l'activitat conjunta. A través de la participació -del que fan i del que diuen els participants, de la manera com ho fan, sobre allò que ho fan...- orienten la direcció de l'intercanvi conversacional en el que participen, incidint sobre el coneixement i les regles que ordenen la pròpia activitat conjunta. En la conversa acumulativa per exemple, els participants no s'esforcen per obtenir el control, mentre sí ho fan en la conversa disputativa. En la parla exploratòria, el control es negocia constantment, associat a les aportacions que fan els participants ja siguin sobre la tasca ja siguin sobre el contingut específic. Si amb les seves aportacions són capaços de persuadir els seus companys, poden determinar la direcció posterior del pensament col·lectiu i com també senyalàvem, de la totalitat de l'activitat conjunta (Mercer, 2001, p. 132). Pot suposar per exemple, acceptar una determinada proposta de joc sobre una altra o fer valer una possible interpretació d'una actuació.

Per sintetitzar, les modalitats conversacionals tal i com Mercer les ha definides (Mercer, 1997, 2001) permeten fer un seguiment de com i a través de quins processos, dispositius o mecanismes concrets, els participants, mentre actuen conjuntament, estableixen i avancen en el procés de construcció de sistemes de significats compartits sobre un contingut, una tasca i la pròpia activitat conjunta. Simultàniament, proporcionen també indicadors sobre la manera com els participants gestionen la responsabilitat i el control sobre l'activitat i els elements entorn als quals l'organitzen: la tasca i el contingut. Podem suposar que en relacions asimètriques, els companys més capaços seran també els que preferentment tendiran a controlar la direcció de l'activitat conjunta, del que pot dir-se o fer-se, amb qui, quan, sobre que.... Ens interessa molt especialment poder esbrinar les formes a través de les quals és possible identificar dispositius de control i seguiment mutus. Així per exemple i en relació al treball de Mayordomo (2003) en el context educatiu escolar entre un professor de logopèdia i una alumna amb deficiència auditiva, s'identifiquen dues tipologies de dispositius de control i seguiment que anomena *diferenciats* i *implícits*. Els primers tenen com a finalitat verificar explícitament, el grau en què els significats es comparteixen; els segons, corresponen a actuacions que requereixen de la posta en marxa de processos inferencials de l'aprenent per poder mantenir la continuïtat en la construcció de nous significats. Ambdós dispositius poden, a proposta de l'autora i en relació a resultats obtinguts per d'altres investigadors (Onrubia, 1992), identificar-se en diferents nivells de l'activitat conjunta: en les formes en què s'organitza, articula i seqüència l'activitat conjunta; en les actuacions, la seva presència i encadenament; i en l'activitat discursiva, més en concret, en els dispositius i recursos semiòtics usats pels participants (Mayordomo, 2003, p.73).

Afegirem que les formes de conversa exploratòria, pròpies de la co-construcció d'idees, obren la possibilitat a que els interlocutors puguin, a partir del seu propi

llenguatge, implicar-se en processos autoreguladors. Aquests processos són possibles gràcies a l'aparició de formes de parla privada<sup>17</sup>, autoreguladora o adreçada a un mateix en la seva funció però, audible o externa en la seva forma. Existeix no obstant la possibilitat que, en ocasions, la parla privada d'un dels participants actuï com un "ham" per a la resta. En el sentit en què els oïdors la interpretin com si es tractes d'una parla socialment dirigida o comunicativa en origen (Garvey, 1987), i l'utilitzin com a punt referència per a introduir noves propostes o fer noves aportacions respecte del procés de construcció conjunta de nous significats. La parla privada acaba sense que sigui la intenció inicial de l'emissor regulant no tan sols els propis processos de pensament sinó també els d'altri (San Martín & Torres, 2004) i de retruc, la totalitat de l'activitat conjunta. Pla (1989) anomena a aquest possible efecte de la parla privada com a *efecte ham*.

Les característiques de la parla exploratòria (presentar, compartir i contrastar idees i perspectives, raonar i prendre decisions conjuntament, regular distributivament l'activitat...) són des d'una perspectiva educativa, les que més adequadament poden promoure l'aprenentatge de nous continguts escolars quan es proposa una organització social de l'aula fonamentada en el treball per grups. Aquesta és, si més no, la conclusió a la que arriben entre d'altres, els treballs de Mercer (1997, 2001). No obstant, també fa explícita la dificultat, tant en contextos educatius formals com en situacions informals, de que els iguals usin habitualment de manera espontània mentre interactuen i conversen, modalitats de parla qualificades com a exploratòries:

En la mayoría de las sesiones los niños raramente invertían mucho tiempo en considerar y evaluar la información, las ideas a menudo eran expresadas sólo parcialmente, en algunas parejas y grupos los integrantes parecían ignorar las ideas de los otros, o sólo conversaban y tomaban decisiones unos pocos miembros del grupo. (Mercer, 1997, p. 120)

De l'afirmació anterior és possible desprendre que no totes les condicions vinculades al context situacional de l'activitat són propícies per a una parla exploratòria. Pot ser que el tipus d'activitat no requereixi, per al seu adequat desenvolupament, d'aquest tipus de conversa, el que seria coherent a la consideració ja feta de que cada context particular pressuposa -segurament implícitament- per part dels participants, una manera de parlar més adequada que una altra per assolir les seves finalitats. Mercer (2001) posa exemples en els que es dóna aquesta situació vinculats a activitats de joc i de treball dins d'una aula organitzada socialment per grups; i subratlla una sèrie de condicions que podrien fer emergir, en un context situacional particular, la parla exploratòria. Es tracta de les següents (Mercer, 1997, p. 110):

---

<sup>17</sup> Flavell (1966) estableix la diferenciació entre parla privada: dirigida a un mateix i parla social: dirigida als altres amb l'objectiu de diferenciar entre les dues línies obertes per les posicions teòriques de Piaget i Vigotski sobre la parla egocèntrica, una terminologia àmpliament adoptada en l'actualitat.

- el desenvolupament de l'activitat o l'execució de la tasca ha d'exigir l'ús del llenguatge i de la conversa entre els participants;
- ha de respondre també a una organització social de tipus cooperatiu i no pas individualista o competitiu<sup>18</sup>;
- els participants han de posar de manifest una comprensió adequada i compartida sobre els propòsits i objectius de l'activitat que duen a terme;
- les regles bàsiques<sup>19</sup> que regulen l'activitat han de promoure un intercanvi lliure de les idees rellevants i una participació activa i constructiva de tots els implicats en l'activitat.

Les condicions que afavoreixen i poden promoure un ús del llenguatge per aprendre conjuntament i col·lectivament, fan explícita la dependència de la parla del context situacional en què s'emmarca i ajuda a definir. Aquesta és una relació insistentment subratllada pels treballs que se situen en l'estudi dels mecanismes d'influència educativa des de la perspectiva de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge (Coll, 2001; Coll & Onrubia, 1999; Coll & Rochera, 2000; Rochera, 1997, 2000). Des d'aquest nucli de treballs -en els que també cal situar la nostra recerca- es fa completament necessari ubicar els intercanvis conversacionals en el nivell més ampli de l'activitat conjunta -en la seva vessant d'activitat discursiva i no discursiva-, si el que es pretén és d'indagar la manera com els participants construeixen sistemes de significats compartits. En el cas del context educatiu escolar, on majoritàriament es situen els estudis citats, es conclou que els processos d'interacció entre alumnes apareixen articulats i vertebrats per les formes en què s'organitza l'activitat conjunta de professor i alumnes i que prenen el seu sentit en el marc més ampli d'aquestes formes d'activitat i en relació als dispositius d'influència educativa que s'hi generen (Onrubia, 1992, p. 673). En aquest sentit, el potencial educatiu de la interacció entre alumnes està mediatitzat per l'actuació del professor amb el grup-classe i, a la inversa, l'efectivitat de dita actuació es pot veure incrementada per un aprofitament adequat de la interacció entre alumnes. Les paraules de Coll (2001c) esdevenen aclaridores al respecte:

El avance en la construcción de significados compartidos deviene posible gracias a la confluencia y articulación de múltiples fuentes de influencia educativa, entre las que destacan la interacción y los intercambios comunicativos que el profesor mantiene con sus alumnos y la interacción y los intercambios comunicativos que los alumnos mantienen entre sí. En ambos casos, por lo demás, el discurso -es decir, el uso que los participantes hacen del lenguaje- es el instrumento por excelencia a través del cual se ejerce la influencia educativa y los participantes pueden ajustar las ayudas -más bien asimétricas, en el caso de la interacción y los intercambios comunicativos entre profesor y alumnos; casi siempre

---

<sup>18</sup> Les tres formes d'organització social corresponen a la diferenciació feta per Jhonson et al. (1981) entre estructures d'aprenentatge cooperatives, competitives i individualistes.

<sup>19</sup> Les regles bàsiques són les convencions que usen els usuaris del llenguatge per a mantenir una forma particular de conversa. Tenen gairebé sempre un caràcter implícit

más simétricas y bidireccionales, en el caso de la interacción y de los intercambios comunicativos entre alumnos- que unos y otros necesitan para seguir avanzando en la construcción conjunta de significados compartidos. (p. 412)

La incidència potencial del professor com agent modulador dels intercanvis conversacionals que poden esdevenir-se en la interacció entre alumnes, porta Mercer (Mercer, 2001; Rojas-Drummond, S. & Mercer, N., 2003) i a d'altres autors (Barnes, 1994, per exemple) a proposar que sigui el context educatiu escolar l'encarregat d'assegurar que els infants aprenguin realment a usar el llenguatge no tan sols per a comunicar-se amb eficiència sinó també, per a ser uns participants actius en la construcció de nou coneixement amb un altre:

[La educación escolar] Debería darles acceso a maneras de emplear el lenguaje que su experiencia extraescolar puede no haberles revelado, ayudándoles a ampliar su repertorio de géneros lingüísticos y permitiéndoles así emplear el lenguaje de una manera más eficaz como medio para aprender, para lograr sus intereses, para desarrollar una comprensión compartida, y en términos generales para obrar. (Mercer, 2001, p. 190)

Aquesta interrelació de nivells d'anàlisi ens duu a considerar novament la necessitat de no desvincular l'anàlisi de la interactivitat del context social i institucional en què s'inscriu. Es pot suposar que l'activitat conjunta dels participants en una seqüència didàctica feta en una aula d'una escola particular, està imbuïda pel motiu d'ensenyar i aprendre que socialment se li atribueix a l'escola com a institució. Les consideracions anteriors de Mercer en serien un exemple. D'aquí l'interès del projecte global de referència -en el que s'ha de situar la nostra recerca- per indagar en les formes en les que s'organitza l'activitat conjunta, els processos o mecanismes interpsicològics responsables de la construcció conjunta de nou coneixement, ja que aquests mecanismes i els dispositius a través dels quals es configuren, poden al seu torn relacionar-se -si més no a nivell teòric-, amb el motiu que orienta un context situacional d'activitat particular. L'interès s'amplia quan no sembla clar, a priori, que el motiu principal d'un context d'activitat sigui per a tots els participants un motiu ben definit com és el cas següent amb l'exemple, de l'ensenyament i l'aprenentatge en un context educatiu escolar.

En el proper apartat del capítol entrarem a considerar algunes de les vinculacions entre el nivell de la interactivitat i el context situacional d'activitat que l'inscriu i ajuda a definir.

---

pels participants i presenten variacions en funció del context socio-institucional de referència (Mercer, 2001).

## 2.2. LA INCIDÈNCIA DEL CONTEXT SITUACIONAL D'ACTIVITAT EN LES FORMES D'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA

Una segona qüestió rellevant en el plantejament de la recerca té a veure amb el context social i institucional en què s'emmarca la construcció de l'activitat conjunta i la manera com pot incidir en els processos interpsicològics implicats en l'elaboració de nous significats.

No és el context social i institucional com a tal, les seves característiques, l'objectiu de la recerca que se centra com ja hem dit, en el nivell de la interactivitat. D'acord amb el projecte global de referència, s'ha de tenir en compte la incidència del context situacional d'activitat, quan l'objectiu és identificar els processos d'influència educativa subjacents a les actuacions dels participants mentre actuen conjuntament en l'abordatge d'una tasca o d'un contingut específics.

No se'ns escapa que la relació entre el nivell social i institucional i els processos de construcció de nou coneixement responsables en gran mesura del desenvolupament de les capacitats psicològiques individuals ja és present en els treballs de Vigotski quan explica l'origen i la naturalesa social dels processos psicològics superiors (Wertsch, 1988, 1993). Vigotski però, no explora en detall aquesta relació, sinó que centra el seu treball en l'estudi del funcionament interpsicològic. Concretament, en la interacció en petits grups i especialment, en les diades adult-infant.

No obstant, a parer de Wertsch (1988, 1993), els darrers escrits de Vigotski mostrarien un interès per entendre com les funcions psicològiques individuals es vinculen a contextos culturals, històrics i institucionals. Unes relacions que s'encarnarien a través dels processos interpsicològics. Aquestes evidències es manifesten en relació als processos responsables de la transició dels conceptes en complexos als científics en l'àmbit de l'educació escolar:

Le interesaba el modo en que las formas de habla que se encuentran en la institución social de la educación formal proporcionan el marco en el que tiene lugar el desarrollo del concepto, y por lo tanto se concentró en las formas de las funciones interpsicológicas niño-maestro en este escenario, más que en las funciones intrapsicológicas del niño solo. (Wertsch, 1993, p. 67)

D'acord amb Minick (1985):

Las relaciones entre las interacciones diádicas o en pequeños grupos y el sistema sociocultural más amplio deben ser identificadas y exploradas. Las acciones son al mismo tiempo componentes de la vida del individuo y del sistema social. Este punto resulta tan crucial para el análisis del desarrollo de las acciones interpsicológicas como lo es para el análisis del desarrollo de las acciones intrapsicológicas. No menos que la acción

de un individuo, la acción de una díada o de un pequeño grupo es un componente del sistema social. En correspondencia, las acciones interpsicológicas y la interacción social que hace posible a esa acción será definida y estructurada en determinados aspectos por el sistema social y cultural más amplio. (Citad per Wertsch, 1993, p. 66)

En suma, el vincle clau entre el context social i institucional i les funcions psicològiques superiors és, en consonància amb el punt de vista vigotskià, la manera com el funcionament interpsicològic es relaciona amb els contextos socioculturals. En conseqüència, es fa necessari estudiar els processos psicològics en el marc de l'activitat pràctica en contextos situats (Tudge & Hogan, 2005; Tudge, Odero, Piccinimi, Doucet, Sperb, & Lopes, 2006).

Werstch (1988, 1993, 1998) recorre a la Teoria de l'activitat i a Bajtín per a explicar el nexa entre ambdós nivells i expandir d'aquesta manera les idees apuntades només per Vigotski. Considerarem al respecte les aportacions de la Teoria de l'activitat tal i com Wertsch l'interpreta.

La teoria de l'activitat formulada per Leontiev, proposa diferenciar tres nivells d'anàlisi: el nivell de l'activitat, el de l'acció i el de l'operació. Associant a cada nivell: motius, objectius i condicions, respectivament. No és la nostra finalitat aprofundir en cadascun dels tres nivells, en les seves característiques i relacions (vegeu Leontiev, 1981, 1983; Wertsch, 1988 i Kozulin, 1994), el que ens interessa particularment, és la correspondència que Wertsch estableix entre el nivell de l'activitat i el context social, cultural i institucional en el que els processos psicològics prenen forma (Wertsch, 1988, p. 219). Així, una activitat pot concebre's com un context situacional institucionalment definit. El joc, el treball i l'educació formal n'exemplifiquen mostres particulars. Des d'aquesta postura el que en essència caracteritza l'activitat és que no es troba determinada ni circumscrita pels elements físics o perceptius d'un escenari concret, sinó que es tracta del producte d'una interpretació que d'ell en fan els subjectes participants. Són les persones les productores d'una certa realitat social. En aquesta línia:

[...] los contextos situacionales de actividad no se hallan determinados por el contexto físico. Es más, son creados por los participantes en el contexto. [...]. Naturalmente algunos contextos físicos son más proclives a crear ciertas situaciones de actividad que otros, pero esta relación no puede reducirse a un determinación mecanicista. (Wertsch, 1988, p. 223)

D'acord a la descripció efectuada, és possible considerar una activitat com una construcció sociocultural, com una definició elaborada conjuntament pels participants a través de la qual *investeixen* una situació particular de significat i de sentit. Naturalment, alguns contextos com resa la cita anterior, poden propiciar amb els seus indicis físics, la construcció d'una interpretació sociocultural sobre una altra però, sota cap circumstància, se'n pot establir una relació mecànica.

Dels contextos situacionals definits social i institucionalment se'n desprenen i aquesta és una qüestió clau per als nostres propòsits que volem per tant, remarcar els papers, els objectius i els medis més apropiats per a ser usats pels participants en el desplegament d'aquesta activitat. D'acord amb Wertsch:

En términos de los niveles de análisis en la teoría de la actividad, se podría decir que un contexto situacional de actividad guía la selección de acciones y la composición operacional de las acciones y determina el significado funcional de dichas acciones. (Wertsch, 1988, p. 220)

En base a aquesta cita és possible afirmar que l'organització del funcionament interpsicològic s'arrela i cobra sentit en el context situacional d'activitat. Els supòsits que determinen la selecció de les accions i la seva composició operacional són habitualment implícits, el que significa que els participants no prenen decisions reflexionades conscientment sobre la situació i la seva definició (Wertsch, 1988, p. 223). Necessiten no obstant, identificar aquests supòsits implícits per tal de poder-hi participar adequadament. Si els participants no identifiquen o interpreten correctament els supòsits implícits inherents a un context situacional d'activitat, la participació individual i també per extensió la col·lectiva, poden quedar-ne compromeses:

Si un miembro de una cultura determinada no es consciente de los supuestos implicados y si apenas contamos con unos pocos indicios directos procedentes del entorno concreto, ¿cómo van los niños a entender y manejar los contextos situacionales de actividad? (Wertsch, 1988, p. 224)

Les suposicions sobre els papers, els objectius i els mitjans implícits al context situacional d'activitat els participants les obtenen del *motiu de l'activitat*. Leontiev (1981) defineix el motiu com *la força directriu o integradora* de les suposicions implícites que guien les accions dels participants en un context situacional d'activitat. D'acord amb el motiu de l'activitat, els participants donaran prioritat a uns objectius i seleccionaran i posaran en marxa les accions més pertinents per assolir-los. En conseqüència és possible afirmar, que el motiu de l'activitat determinarà les accions dels participants esperables i acceptables en un context situacional d'activitat particular. Alhora, el motiu de l'activitat determinarà el que és rellevant i el que cal passar per alt per assolir-lo. El motiu des d'aquesta perspectiva, és un element clau que defineix la direcció de l'activitat conjunta i que contribueix a regular-la. El context socioinstitucional, les característiques dels seus supòsits implícits, es reflecteixen en les accions dels participants i en la manera com acabaran per articular-se en una estructura d'activitat conjunta. Per sintetitzar-ho: "Una acción adquiere tal o cual característica psicológica en función de la actividad en la que se inserta. Es una ley fundamental del proceso de desarrollo de las acciones" (Leontiev, 1983, p. 244).

Wertsch (1988) posa exemples de com en un context situacional d'activitat laboral i en un altre d'activitat escolar, els motius regulen diferencialment el funcionament interpsicològic i en determinen les accions i operacions acceptades

ahora que les descartades pels mateixos participants cas d'interferir en la consecució d'un motiu principal que com ja hem comentat, actua regulant la interactivitat.

Ens interessa destacar com n'és habitual que en els contextos situacionals d'activitat coexisteixin motius diferents. Els motius poden, en qualsevol moment, incórrer en contradicció encara que no necessàriament (Engeström, 1999, p. 5). Són els participants els qui acaben imposant-ne una definició, apropiant-se d'un motiu principal i descartant-ne d'altres. Així, és possible que una mateixa situació de tasca pugui ser interpretada de manera diferent pels participants relacionant-la amb motius d'activitat diferenciats. Els supòsits particulars inherents al motiu d'activitat prioritzat, conduirien els participants a formes distintes d'actuació i en conseqüència, a experiències i resultats també de naturalesa diferent tant a nivell interpsicològic com a nivell intrapsicològic. Wertsch (1988) il·lustra a través d'un context situacional d'activitat experimental aquesta possibilitat. En un cas, els participants -un mestre i un infant- orienten la tasca -una còpia del corral d'una granja segons un model- cap un context instruccional i en l'altra, la mateixa tasca entre una mare i el seu fill, cap un context laboral. Les raons a les que Wertsch associa aquesta diferent direcció de l'activitat conjunta es relacionen amb el nivell d'experiència prèvia dels adults participants en relació als contextos institucionals. La cita següent recull aquesta idea:

La experiencia diferente con las distintas situaciones de actividad dio como resultado unas interpretaciones diferentes de un contexto situacional experimental. Debido a que estas interpretaciones diferentes se asociaron a formas distintas de funcionamiento interpsicológico, un enfoque vigotskiano también predeciría los diferentes resultados intrapsicológicos. (Wertsch, 1988, p. 223)

Cada adult establia habitualment i de manera preferent les interaccions amb els infants des de contextos d'activitat diferents que són els que usen com a referent per a definir la nova proposta d'activitat conjunta. Fer referència al context d'activitat habitual esdevé com veiem un recurs apropiat per l'adult per emmarcar les seves actuacions i també les de l'infant. Investint de sentit la globalitat de l'activitat conjunta, l'adult facilitaria el sentit i el significat individual de les actuacions de l'infant.

Colomina (1996), interessada en l'estudi de la influència educativa en el context familiar, analitza la interacció entre una mare i la seva filla a través d'una activitat de joc. Entre els resultats obtinguts mostra com les formes entorn a les quals els participants organitzen l'activitat conjunta, responen a un motiu de caire lúdic. Ara bé, en el transcurs de l'activitat, emergeixen formes d'actuacions articulades de les participants que apunten a un nou motiu de caire instruccional. Un nou motiu que no desestima completament l'anterior però que és construït i prioritzat a propòsit pels participants. L'usen per a vehicular la influència educativa de l'adult per certs moments de l'activitat conjunta i sobre determinats aspectes del contingut específic. Amb l'aparició d'un nou motiu d'activitat els participants redefeixen en un cert grau, els papers, els objectius i els medis més idonis per a desplegar aquesta parcel·la concreta d'activitat conjunta. El nou motiu



desplaça l'*activitat dominant* (Leontiev, 1983, p. 243) associada temporalment, al joc.

La mateixa autora posa en relació aquest resultat amb la multiplicitat de funcions i motius que compleix el context familiar (cura i protecció als infants, suport al seu desenvolupament emocional, ajuda a la socialització i inserció social, entre d'altres) no dirigit a priori pel motiu instruccional encara que, habitualment, l'incorpori (Colomina, 1996, p. 89-90), fet que facilita l'activitat constructora dels participants.

Un punt de contrast l'ofereixen les pràctiques educatives escolars, unes pràctiques especialment pensades i dissenyades per a promoure el desenvolupament i la socialització d'infants i joves a través de processos d'ensenyament i aprenentatge. El motiu instruccional de l'activitat educativa escolar és el que justifica plenament la seva institucionalització, generalització i obligatorietat. D'ell se'n desprenen bona part de les seves característiques: planificació, sistematicitat i intencionalitat. Ara bé, malgrat les interaccions entre participants puguin estar fortament ritualitzades i ser altament predecibles certament, és possible també identificar un cert grau de llibertat en les actuacions dels participants. Cap la possibilitat, reprenent les idees de Leontiev, que un motiu pugui donar lloc a objectius diferents en la interpretació que en fan els participants i per tant, produir accions diferents a les que podrien suposar-se des del motiu principal que regeix el context situacional d'activitat:

Una misma acción puede contribuir materialmente a la realización de diferentes actividades. Puede ser transferida desde una actividad a otra revelando, de esa forma, su relativa independencia. [...]. Lo contrario es igualmente cierto: el mismo motivo puede dar lugar a objetivos diferentes y, por lo tanto, producir acciones diferentes. (Leontiev, 1981, citat per Wertsch, 1988, p. 211)

És a dir, que malgrat social i institucionalment es doni prioritat a un motiu, els participants poden interpretar-ne els supòsits implícits que integra de manera no necessàriament coincident o no totalment coincident al que seria esperable. És probable, continuant amb el context educatiu escolar, que els participants - professor i alumnes- estableixin un acord en funció dels seus objectius particulars, sobre quan, com i amb qui desenvolupar les tasques concretes que es duen a terme dins l'aula. Tanmateix, pot donar-se el cas que dins d'una mateixa aula, un context situacional de tasca pugui ser interpretat de manera diferent pels participants en funció de la perspectiva aportada. Per exemple: sota un motiu lúdic en el cas d'un grup d'alumnes, sota un motiu instruccional per part del professor.

Werstch (1993, p. 32-34) apunta encara com els objectius múltiples associats a les accions dels agents participants d'un context d'activitat, poden entrar en desacord amb els objectius i propòsits dels instruments culturals que utilitzen com a mediadors de les seves accions. No volem aprofundir sobre aquesta temàtica, d'altra banda interessant, més enllà de senyalar que no se'ns escapa que aquests instruments culturals els proporcionen contextos situacionals d'activitat particulars.

En síntesi, és possible afirmar que el context institucional i el motiu o motius que l'acompanyen, influeixen la interpretació sociocultural que d'aquest context en facin els participants. Ara bé, la influència no és lineal, mecànica ni directa, convé insistir-hi, els participants poden construir-ne d'altres interpretacions en funció del motiu que interpretin o adoptin com a principal, o fer-ne emergir de nous en funció dels seus objectius. Considerem, a rel dels resultats revisats, que el grau d'obertura o indefinició social i institucional d'un context d'activitat particular, permet als participants distintes interpretacions socioculturals sota una varietat de motius: lúdics, laborals o instruccional, per exemple. Hem de considerar a més, la possibilitat que hi hagi una variació en el motiu acordat inicialment -no necessàriament de manera explícita- com a principal pels participants en funció de revisions i redefinicions que de l'activitat conjunta n'efectuïn els participants posteriorment, mentre li donen continuïtat. Engeström (1999) destaca en relació al procés d'exteriorització però d'interès per als nostres propòsits, com: "the most important aspect of human activity is its creativity and its ability to exceed or transcend given constraints and instructions" (p. 26-27).

És possible d'acord amb l'autor, que en el procés dinàmic de construcció d'una interacció social els participants transformin en algun grau el context d'activitat local en el que inscriuen la seva activitat. Vistes les argumentacions, sembla que la relació entre els plans social i institucional, interpersonal i intrapsicològic ha de ser considerada en termes d'influències múltiples i recíproques.

Reforçant aquesta idea Tudge i col.laboradors assenyalen que:

"[...] no separation of individual, activity and context is possible. Activities can only occur with individuals to do them, and the activities are necessarily transformed depending on the characteristics of the individuals who are engaged in them. Similarly, activities only are possible within contexts, and the contexts themselves are transformed in the activity (Tudge et al., 2006, p. 1447).

Interessats com estem en aprofundir en la comprensió dels processos interpsicològics responsables de la construcció compartida de nou coneixement, podem plantejar la suposició que, en un context situacional d'activitat no ben definit en el nivell social i institucional per un motiu de caire instruccional, sigui imprecís assegurar la presència d'aquests processos interpsicològics.

D'acord amb els principis de la concepció constructivista i el model d'anàlisi de la interactivitat presentats en el primer capítol, les formes en què s'organitza l'activitat conjunta emergeixen com els espais privilegiats en els que es fa possible identificar els motius que orienten la participació dels subjectes en l'activitat conjunta. En coherència, s'apunta a l'anàlisi detallada de la definició del context situacional d'activitat que en construeixen els participants mentre interactuen, com a pas previ per a l'estudi dels mecanismes o processos interpsicològics subjacents la construcció de sistemes de coneixement compartit. És aquesta una finalitat també contemplada per la nostra recerca.

Passem tot seguit a considerar alguns dels recursos contextuals que poden usar els participants per a definir un context situacional d'activitat.

### 2.2.1. ALGUNS RECURSOS CONTEXTUALS EMPRATS PER A LA DEFINICIÓ DEL CONTEXT SITUACIONAL D'ACTIVITAT

Volem a continuació, reprendre alguna de les característiques senyalades per Wertsch en relació al context situacional d'activitat com a mitjà per focalitzar la nostra atenció en alguns dels recursos i dispositius concrets a través dels quals els participants poden abordar una definició local o particular del context o activitat.

L'autor com hem dit, emfasitza la idea que els contextos no es troben determinats essencialment pels elements físics o perceptius que s'hi poden trobar sinó que són els participants els qui n'elaboren una definició d'acord a uns supòsits socioculturals que són implícits; i que aquests fan ús de la seva experiència social i institucional passada per decidir el motiu principal que integra o aglutina aquests supòsits implícits. Prenent el referent de Rometveit, Werstch proposa que és a través dels intercanvis comunicatius amb els altres en un context d'activitat particular, que els participants poden interpretar aquests supòsits implícits i establir un primer acord sobre el motiu inherent a l'activitat conjunta. La *prolepsis* (Rometveit, 1979) definida com un procés comunicatiu en el que els individus han d'identificar els supòsits implícits dels altres per a interpretar-ne les seves produccions verbals, permet als subjectes implicats en un procés comunicatiu accedir a la perspectiva de l'altre i adoptar-la com a pròpia. A través de les suposicions prèvies és possible doncs, que els participants estableixin un primer nivell d'intersubjectivitat o de significat compartit sobre la situació, en un sentit que sigui culturalment apropiat. A proposta dels autors, la creació d'una primera definició compartida del context situacional d'activitat és un subproducte de la pròpia interacció comunicativa. Més que considerar la comunicació com un procés que pressuposa uns coneixements sòlids i comuns per a la comunicació que s'informen, Wertsch suggereix que són els participants els subjectes encarregats de construir-los. Inferint el que es dona per suposat i el que les produccions verbals intenten transmetre. Gràcies a la negociació semiòticament mediada dels significats atribuïbles a la situació d'activitat, els participants mobilitzen coneixements comuns, en construeixen de nous i estableixen una primera interpretació compartida o un primer nivell d'intersubjectivitat sobre el context situacional d'activitat. El context pren forma en i a través dels intercanvis conversacionals que generen els participants en escenaris socials particulars.

Mercer (2001) després d'examinar episodis conversacionals en situacions d'activitat diverses i habituals (família, escoles o tallers, entre d'altres), arriba a unes conclusions similars:

En consecuencia, no podemos entender el empleo del lenguaje simplemente como una transmisión de información entre personas. Cada vez que hablamos con alguien participamos en un proceso de colaboración en el que se negocian significados y se movilizan conocimientos comunes. [...]. Incluso un encuentro simple y breve [...] supone un acuerdo tácito y negociado sobre el tipo de evento que está

teniendo lugar y sobre la manera apropiada de comportarse. (Mercer, 2001, p. 22)

La rellevància que atribueix a l'activitat discursiva dels participants en la creació d'un significat compartit per l'activitat conjunta, ens ajuda a entendre la definició que adopta a l'hora de delimitar que és un context: "El contexto es un fenómeno mental consistente en cualquier información que empleen los oyentes (o los lectores) para comprender lo que oyen (o leen)" (Mercer, 2001, p. 39).

Del comentari anterior ens interessa destacar-ne tres idees claus al nostre entendre: primera, que el context pertinent és sempre i per definició, un context mental (Edwards, 1987; Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997, 2001). Que no es compona per tant, amb els esdeveniments i els elements físics que les persones tenen al seu voltant<sup>20</sup>. Segona, que no es tracta tampoc d'una propietat del sistema lingüístic que usen els participants (Edwards & Mercer, 1988, p. 78) - en relació als enunciats verbals que apareixen en una situació interactiva-. I, tercera, que es tracta d'una construcció feta en col.laboració en la qual els subjectes prenen com a referència els elements que com a participants d'una activitat compartida, porten a col.lació a fi i efecte d'interpretar la informació disponible anant més enllà del que hi ha d'explícit. Alhora, els interlocutors tenen la responsabilitat -si més no idealment- de proporcionar-se la informació necessària o els indicis suficients per a poder accedir o inferir el que necessiten saber o recordar amb la finalitat de poder adoptar els papers, els medis i els objectius adients inherents al desplegament de l'activitat conjunta.

Són, en síntesi, els elements subjectius (funcionals, comprensibles i rellevants pels mateixos participants) els que acaben jugant un paper decisiu en el significat i el sentit que acaba prenent l'activitat conjunta (Coll et al., 1992a, p. 27).

Entrant en la concreció de com aborden els participants aquesta definició intersubjectiva inicial de la situació, Mercer (2001, p. 68) identifica una sèrie de *recursos contextuais* a l'abast dels participants. Aquests recursos es localitzen en:

- l'entorn físic;
- l'experiència i la relació que els interlocutors ja comparteixen;
- les tasques o objectius que comparteixen els participants;
- l'experiència que tenen els participants de formes conversacionals similars.

Com podem novament comprovar, el recurs al coneixement i l'experiència que se suposa compartida entre participants es reconeix com a referent necessari en el procés de construcció d'un context mental compartit. Fer referència a objectes i elements físics presents, a experiències, esdeveniments o coneixements recents i immediats són clarament un recurs contextual però també ho és esmentar objectes, experiències, coneixements, situacions o esdeveniments passats o temporalment més allunyats si els participants els recorden o si els consideren prou pertinents -tot i poder ser imprecisos- per usar-los com a base

---

<sup>20</sup> Wertsch (1988, p. 223) fa una afirmació similar al respecte: "los contextos situacionales de actividad no se hallan determinados por el contexto físico. Es más, son creados por los participantes en el contexto".

des de la qual compondria una definició de l'activitat actual i construir un motiu o motius subjacents.

Edwards i Mercer (Edwards & Mercer 1986, 1988; Mercer, 1997, 2001) introdueixen al respecte dues nocions que des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge es consideren claus (Coll et al., 1992a, 1992b, 1995). Es tracta dels conceptes de *marc social* i *marc específic de referència*. Amb l'expressió *marc social de referència* es vol fer al·lusió al conjunt de coneixements i experiències que els interlocutors pretenen compartides pel fet de pertànyer a un mateix grup social i viure en una mateixa cultura. I què, en principi, són al·lusions al nou contingut i/o tasca que articula l'activitat conjunta.

Amb l'expressió *marc específic de referència* es vol fer al·lusió al conjunt de coneixements i experiències que els interlocutors pressuposen compartides pel fet d'haver participat i/o estar participant encara d'una mateixa proposta d'activitat. Aquest conjunt de coneixements i experiències es vinculen directament als continguts i/o taques específiques que apareixen o poden haver aparegut anteriorment en aquesta mateixa seqüència d'activitat conjunta.

El recurs sistemàtic al marc específic de referència sembla que és un dels procediments que utilitzen habitualment els interlocutors per crear un context mental compartit, garantir-ne la continuïtat i introduir nous continguts recolzant-se damunt dels que prèviament han estat introduïts. És, a proposta de Mercer (2001), un recurs que adopta un paper en la dinàmica que els interlocutors estableixen entre la nova informació i la donada. És a dir, entre el que ja se sap o és conegut i el que s'ha d'aprendre o és novetat. L'ús del marc social de referència sembla en canvi, menys freqüent i més inhabitual. Es constata no obstant, una major tendència d'ús d'aquest segon recurs a l'inici d'una situació comunicativa i un paper rellevant en la resolució de malentesos o incomprendiments que dificulten la continuïtat de l'activitat conjunta facilitant-ne la seva represa. Aquests són alguns dels resultats als que arriben les recerques que comparteixen el projecte global de referència en què s'emmarca també la nostra pròpia investigació. Uns resultats que s'evidencien tant des del context educatiu escolar com des del familiar (Onrubia, 1992; Colomina, 1996; Rochera, 1997; Mayordomo, 2003).

Ens interessa aturar-nos un moment en les conclusions a les que arriba Colomina (1996) sobre l'ús que fan els participants d'aquests àmbits de coneixement comú.

Com recordarem l'autora adreça el seu interès a l'estudi dels mecanismes d'influència educativa que operen en el context familiar, analitza a fi i efecte la interacció entre una mare i la seva filla al voltant d'una tasca de joc i d'un contingut específic com és el món fictici dels gnoms. Des de la seva perspectiva, tots dos mecanismes intervenen en la construcció de significats compartits. Ara bé, ho fan diferencialment. Les participants -especialment la mare- fan ús efectivament, del marc social de referència per a la construcció d'una definició compartida inicial sobre el context situacional de l'activitat, quan encara el coneixement sobre el contingut específic és escàs i no disposen d'*ancoratge específic* suficient. Progressivament, els participants -i bàsicament de nou, la mare- recorren al marc específic de referència per donar continuïtat a l'activitat conjunta, pressuposant que s'han i s'estan construint significats compartits sobre aquest contingut específic.

Quan el marc específic de referència és el contingut que prioritzen els participants per donar continuïtat a l'activitat conjunta, el marc social no desapareixeria sinó que passaria a un segon terme, aflorant de nou en la parla dels participants, en el moment en què no disposin de prou coneixement específic per a fer fluir l'activitat conjunta en la direcció pretesa o quan s'ha generat un malentès entre participants, a propòsit d'un aspecte del contingut o de l'execució d'una tasca. La referència a un coneixement comú permet reestablir el context mental compartit i relançar el procés de construcció de sistemes de significats compartits (Coll et al., 1992a, p. 21).

Tornant a fer referència al treball de Colomina, ambdós recursos -amb avantatge del marc social de referència- són usats per la mare per tal de vehicular la seva influència educativa. En aquest sentit i a proposta de l'autora, el marc social de referència s'utilitza com a contrast per ampliar i enriquir tant els significats sobre el contingut específic com, i sobre tot a partir de les darreres sessions, ampliar la comprensió de significats referits al món humà:

Resumint, l'ús del marc social de referència per part de la mare al llarg de les fases de joc de la seqüència d'activitat conjunta experimenta una evolució i passa d'estar al servei del contingut específic del món gnom a posar-se al servei de la construcció d'alguns significats relatius al món humà. (Colomina, 1996, p. 402)

Aquest gir apuntat per Colomina respecte a l'ús del marc social de referència es vincula a la funció instruccional que acaba per orientar una part de l'activitat conjunta no tan sols dirigida a la comprensió del contingut específic, sinó que també i molt especialment, a la construcció de nou coneixement social i culturalment rellevant.

Passem a tractar la vinculació del context situacional d'activitat i la seva definició, amb l'estructura de participació subjacent a la interactivitat.

## 2.2.2. L'ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ I EL CONTEXT SITUACIONAL D'ACTIVITAT

El nivell interpsicològic és l'espai en què s'encarnen les relacions entre el nivell social i institucional i els processos intrapsicològics. Com ha quedat dit en un apartat anterior, les relacions entre els tres nivells no s'ordenen jeràrquicament, linealment ni mecànicament sinó que es tracta de relacions que poden establir-se alhora i en distintes direccions. La raó d'aquesta afirmació requereix assumir que el motiu o motius inherents al context situacional d'activitat i les suposicions implícites que aglutina -papers, objectius i medis adequats- no s'imposen simplement als participants des de la institució en la que es situa l'activitat, sinó que són el resultat d'una interpretació sociocultural en la que és possible posar-se d'acord sobre qui pot dir o fer què, quan com i amb qui, i establir així una *estructura de participació* (Erickson, 1982) subjacent a les actuacions dels participants.

L'estructura de participació com a tal la configuren dos tipus de subestructures diferenciades<sup>21</sup>: *l'estructura de participació social* i *l'estructura de tasca acadèmica* (Erickson, 1982; Green, Weade, & Graham, 1988). Particularment, l'estructura de participació social es relaciona amb els drets i obligacions dels participants des del punt de vista de la interacció comunicativa, definint qui pot dir o fer què, quan, on, com, a qui o amb qui, sota quin propòsit, durant quan de temps... Governen en aquest sentit, la secuenciació i l'articulació de la participació en la interacció comunicativa.

L'estructura de tasca acadèmica per la seva part, es refereix al conjunt de restriccions o possibilitats, delimitades per la lògica interna del contingut i/o les característiques de la tasca, al voltant de les quals l'activitat conjunta s'organitza i articula (passes a seguir, en quin ordre, qui pot manipular determinats elements del material, quan, quines relacions s'han d'establir entre les diferents parts de la tasca...); orquestrant en aquest cas, els moviments dels participants en la comunicació associats al procés de construcció de nou contingut i/o de resolució de la tasca.

Els participants han de tenir coneixement de l'estructura de participació -social i acadèmica- per poder participar adequadament en el desplegament de les tasques que configuren un context d'activitat. D'igual manera, les regles i expectatives que conformen l'estructura de participació en la seva doble vessant -social i acadèmica- tenen un caràcter dinàmic i canviant, és a dir, són objecte de successives revisions i redefinicions per part dels participants, a mesura que van fent evolucionar el context situacional d'activitat particular. El caràcter construït de les regles de participació i en conseqüència, de les formes en què s'organitza l'activitat conjunta, té fortes implicacions teòriques i metodològiques per a l'estudi dels processos interpsicològics responsables de la construcció compartida de nou coneixement. D'acord a les suposicions anteriors, la definició que en facin els participants de la situació en termes de motius i objectius que l'orientin, revertirà en les normes, els drets i les obligacions que regularan les relacions i aportacions dels participants determinant les seves interpretacions personals sobre el que s'està esdevenint. Una estructura de participació que contribuirà a identificar i diferenciar formes o configuracions específiques d'activitat conjunta. Rochera (1997) afirma: "los contextos cambian a lo largo del tiempo, en consecuencia, los roles interrelacionados de los participantes sufren redistribuciones que se traducen en diferentes configuraciones relativas a la actuación de los participantes" (p. 83).

D'altra banda, la construcció d'una estructura de participació no és quelcom automàtic, exempta de dificultats. És possible trobar en el transcurs de l'activitat conjunta *trencaments* o *incomprensions* respecte al que l'estructura de participació caracteritzaria com a adequat o esperable. Actuacions errònies dels participants que poden vincular-se tant als aspectes acadèmics (de contingut i/o de tasca) com als socials (de comunicació), com de tots dos alhora. Per exemple, quan els participants obliden representar una part de la trama implicada en una ficció en una situació de joc sociodramàtic; un personatge anticipa la seva actuació; o el mateix personatge actua a banda del text i temps esperats en la mateixa situació. Interessa molt especialment el tractament que

---

<sup>21</sup> A ambdues ens hi hem referit en el primer capítol en relació al concepte d'interactivitat (veure capítol 1 al respecte). Les reprenem en aquest capítol per destacar-ne la seva vinculació al procés de construcció del context situacional d'activitat.

fan els participants dels errors, del que es considera com a tal, i de la importància que se'ls atribueix al llarg del procés (Rochera, 1997, p. 84).

Des de la perspectiva dels mecanismes d'influència educativa, els errors prenen una consideració especial ja que permeten ajustar l'ajuda al procés de comprensió de l'aprenent. En la interacció educativa poden ser una de les formes a través de les quals els aprenents assisteixen l'acció educativa de l'ensenyant (Rochera, 1997, 1999; Coll & Rochera, 2000). Cal estar atents al paper que poden complir en una situació d'interacció entre iguals en una tasca no orientada a priori, per l'activitat instruccional.

A la vista de les consideracions precedents és possible afirmar que les formes en què l'activitat conjunta s'organitza i evoluciona, proporciona indicadors d'interès per a l'estudi dels processos interpsicològics subjacents a la co-construcció de nou coneixement en l'àmbit de la interactivitat. En elles queda configurat el flux de l'activitat conjunta i l'estructura de participació subjacent, un punt d'ancoratge amb la definició que fan els participants del context situacional d'activitat.

Convé remarcar encara per tancar l'exploració de les relacions possibles entre l'estructura de participació i el context situacional d'activitat, que en una situació diàdica configurada per un adult i un infant, és l'adult qui assumeix un major grau de control i responsabilitat en l'establiment i l'evolució de les formes que adopta l'activitat conjunta. La interpretació que facin els participants del context social i institucional pot reforçar aquesta relació asimètrica<sup>22</sup>. Pensem per exemple, en el context educatiu escolar i en les formes específiques d'activitat que s'hi desenvolupen on el que caracteritza el paper de professor és precisament, marcar les condicions per l'aprenentatge, seleccionar el contingut més apropiat, organitzar la manera com es desenvoluparà l'activitat, guiar o supervisar el seu desplegament i mantenir la coherència i la continuïtat de l'estructura de participació social i de l'estructura de tasca acadèmica. Mentre que els alumnes contribueixen activament a la coherència i continuïtat d'aquesta doble estructura mentre participen activament en la seva construcció i evolució (Coll, 1999, p. 31). En una situació simètrica entre iguals caldrà veure sí assumeixen aquesta responsabilitat i control, com i de quina manera la distribueixen. I encara més si es tracta de situacions d'activitat amb motius a priori, poc definits des de la vessant social i institucional que deixen a mans dels participants la seva configuració. Exemples concrets de l'assumpció de la responsabilitat i el control són la presència en el llenguatge dels participants de recursos semiòtics com la repetició o la paràfrasi d'un missatge "fallit" en el sentit en què no és seguit d'una resposta immediata del company, el senyalament d'un error en la interpretació del propi rol i el rebuig a una intervenció del company per denotar la incomprensió d'un missatge anterior.

---

<sup>22</sup> Rogoff i el seus col.laboradors (Rogoff et al., 2003) presenten un ampli ventall de resultats que mostren la diversitat d'estructures de participació subjacents a entorns d'aprenentatge -formals o no formals- organitzats per distintes comunitats culturals. Les estructures de participació difereixen en cinc dimensions: rols dels subjectes amb més o menys experiència, distincions en els propòsits i la motivació, en les fonts que sostenen l'aprenentatge, en les formes de comunicació i, finalment, en el paper de la avaluació o valoració.



### 2.3. LA INCIDÈNCIA DE LA TASCA I EL CONTINGUT EN LES FORMES EN QUÈ S'ORGANITZA L'ACTIVITAT CONJUNTA

La concepció constructivista en general i el model d'anàlisi de la interactivitat en particular consideren el contingut o la tasca entorn a la qual s'articula l'activitat conjunta com un factor fonamental que incideix en les formes que adopta l'activitat i els processos interpsicològics responsables de la construcció de nou coneixement. Aquesta relació s'ha posat de manifest i estudiat en un cert grau de detall, en relació als mecanismes d'influència educativa que operen en el context escolar. No hi entrarem en profunditat però sí que en comentarem alguns resultats rellevants des de l'òptica que ens ocupa.

Ens referirem en primer lloc, a alguns dels resultats obtinguts per Chinn, O'Donnell, & Jinks (2000) en una investigació amb l'objectiu de posar en relació les estructures discursives que emergien en una situació d'aprenentatge col·laboratiu, amb la qualitat de l'aprenentatge assolit pel seus components acabat el procés. En aquest estudi queda demostrat com les instruccions associades a la presentació de la tasca, afecten la riquesa i complexitat del discurs i, en darrer terme, la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants. Modificant les instruccions es varien les condicions en què s'ordena l'activitat conjunta i, conseqüentment, es transformen les oportunitats per aprendre. Tanmateix, i aquest és un segon aspecte rellevant del treball, les instruccions de la tasca es vinculen al context socio-insitucional en un intent per part dels autors de posar en relació diferents nivells de la pràctica educativa.

Un segon bloc de resultats el proporcionen Coll i Solé (2001). Els autors es fan ressò de l'atenció que alguns dels treballs efectuats des de la perspectiva ecològica (Stodolsky, 1991, per exemple) adrecen al contingut, a la seva estructura interna i a les seves característiques d'una banda; i a les activitats instruccionals del professor i d'aprenentatge per part dels alumnes, d'altra. Tots dos aspectes -continguts i activitats- són titllats de necessaris per a comprendre el que succeeix a les aules en relació al processos d'ensenyament i aprenentatge. La consideració d'ambdós aspectes permet als treballs situats des de la perspectiva ecològica, interpretar l'aula com un medi social i instruccional en el que professor i alumnes organitzen l'activitat conjunta en *formats* o *segments d'activitat*<sup>23</sup>, on cada segment planteja unes exigències socials i acadèmiques i unes respostes adequades que els participants han de satisfer.

Malgrat les aportacions senyalades pels autors, la perspectiva d'anàlisi ecològica no incorpora la dimensió temporal a la consideració del contingut i de la tasca (Rochera, 1997, p. 76). Una incorporació que sí efectua l'enfocament sociolingüístic. Així, a proposta de Lemke (1997), una descripció adequada d'un episodi d'interacció dins d'una aula ha d'interessar-se pel contingut temàtic i per les estructures d'activitat a través de les quals es desenvolupa. Newman, Griffin,

---

<sup>23</sup> "Un segmento de actividad es una parte de la lección que tiene un foco o tema, comienza en un punto y termina en otro. Un segmento se define por la especificidad de su formato instruccional, por las personas que participan en él, por la de sus materiales y por la de sus expectativas y metas de comportamiento. Ocupa un cierto período de tiempo durante la lección y tiene lugar en un escenario físico determinado. El foco de un segmento puede ser instruccional o de gestión (managerial)" (Stodolsky, 1991, p. 27). Malgrat el concepte de segment d'interactivitat es definit de manera diferent pels diferents autors és pot ser la proposta de Stodolsky, la que recull els elements més característics d'aquestes distintes definicions.

& Cole (1991) remarquen la idea que una tasca no és quelcom donat, sinó que és objecte de construcció, i la construcció l'efectuen els participants mentre avancen en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Mercer (Edwards & Mercer. 1988; Mercer, 1997) apunta en aquest mateix sentit quan explica que:

La creación del conocimiento en las aulas es un proceso por el cual, para conseguir el éxito, los temas han de surgir y continuar, las explicaciones se han de llevar a cabo, aceptar y repasar, y la comprensión se ha de consolidar. [...]; los temas se presentan, se discuten y después la conversación avanza. Algunos temas nunca vuelven a la superficie, pero otros sí; cuando lo hacen, esto se debe a que los hablantes los fuerzan a reaparecer. (p. 80)

Des dels estudis que configuren el projecte global de referència (Onrubia, 1992; Colomina, 1996; Rochera, 1997; Mayordomo, 2003), es conclou que tant les formes en què s'organitza l'activitat conjunta com els dispositius que concreten els mecanismes de construcció progressiva de sistemes de significats compartits i de traspàs del control, s'imbueixen de les característiques de la tasca i dels continguts específics. Així per exemple, i en relació a les formes en què l'activitat conjunta s'organitza, en l'estudi realitzat per Colomina (1996) es van identificar quatre formes diferents d'organitzar l'activitat conjunta: segments d'interactivitat d'aportació d'informació, de delimitació de l'escenari, de representació d'esdeveniments i d'aprofundiment. Cada segment complia una funció diferenciada en la seqüència analitzada. En el cas del segment de delimitació de l'escenari per posar un exemple aclaridor del que volem explicar, les participants seleccionaven i disposaven espacialment personatges i objectes apropiats al tema que posteriorment representarien. Una activitat que contribuïa a construir una definició intersubjectiva inicial de la situació. La representació efectiva delimitava un nou segment anomenat de representació d'esdeveniments, i suposava donar continuïtat a la situació definida inicialment. El segment d'aprofundiment suposava tractar en detall algun aspecte del contingut específic, incorporar nous temes o ajudar a preparar noves formes de representació d'esdeveniments.

En el treball efectuat per Onrubia (1992), en el que varen analitzar-se seqüències didàctiques amb l'objectiu de l'ensenyament de la funcionalitat i l'ús d'un programa informàtic de tractament de textos a alumnes universitaris, la presència d'ordinadors a l'aula modelava i marcava les formes de participació de professor i alumnes en l'activitat conjunta i, consegüentment, alguns dels dispositius a l'abast del professor per tal de vehicular la influència educativa, per exemple, facilitar el seguiment de les explicacions i l'execució de directives per part dels alumnes en aquells segments en els que la tasca prioritària del professor consistia en proporcionar als alumnes nova informació (Segments d'interactivitat d'Aportació d'informació).

Buscant encara nous exemples en el marc del projecte global de referència en relació als dispositius subjacents als mecanismes d'influència educativa, alguns dels resultats dels que fins al moment es disposen apunten que el caràcter procedimental del contingut facilita la presència de mecanismes de regulació i

control fonamentats en una comprovació visual immediata, suficient per a decidir si els participants per exemple, han assumit més o menys adequadament el control sobre un aspecte rellevant de l'activitat conjunta, sobre el torn de tirada per exemple, en el marc d'una partida corresponent a una sessió d'una seqüència didàctica organitzada entorn a jocs de taula en petit grup, per tal d'assolir l'aprenentatge dels primers números de la sèrie natural (Rochera, 1997). Quan la naturalesa de la situació educativa es sustenta sobre un contingut conceptual, proposa Mayordomo (2003), no seria suficient el dispositiu de "supervisió i control visual del comportament de l'altre", sinó que caldria planificar a priori, recursos per a concretar el control i el seguiment sobre la construcció de significats compartits. La seqüenciació de les formes en les que s'organitzarà l'activitat conjunta, mantenir un seguiment constant al llarg del procés i a l'interior de tots i cadascun dels segments que configuren l'activitat conjunta usant formes com per exemple, la formulació de preguntes globals a l'aprenent de comprensió del contingut un cop introduït un nou bloc temàtic d'informació, serien mostres d'aquests recursos establerts a priori.

En suma, les consideracions i la pinzellada de resultats anteriors, permeten concloure que tant les característiques del contingut com les associades a la tasca, creen algunes de les condicions per a la construcció d'una determinada estructura d'interactivitat, a l'hora que possibiliten l'emergència de determinats dispositius implicats en la construcció conjunta de nou coneixement. L'estructura de la interactivitat i els processos interpsicològics subjacents no són des d'aquesta perspectiva "lliures de context", sinó més aviat *processos situats*, que s'encarnen en contextos d'activitat particulars. Cal prendre en consideració les característiques del context situacional d'activitat tal i com els participants l'interpreten, per a identificar i entendre els dispositius i recursos concrets responsables de la construcció de nous significats en la interactivitat. En el proper apartat ens ocupen de caracteritzar el joc com a context específic d'activitat.

#### **2.4. EL JOC COM A CONTEXT D'ACTIVITAT CONJUNTA: ALGUNS TRETS DEFINITÒRIS DEL JOC SOCIODRAMÀTIC**

La finalitat d'aquest apartat és senyalar l'interès de proposar un contingut fictici i una tasca sostinguda en la representació d'esdeveniments o joc sociodramàtic, com a context situacional d'activitat particular. Per assolir-la, ens ocuparem de caracteritzar el joc com a context o pràctica social -d'acord al primer nivell de la jerarquia conceptual que proposa la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge<sup>24</sup>- més enllà d'argumentar la seva importància com a font de desenvolupament i d'aprenentatge no dirigit o espontani (psicomotor, cognitiu, lingüístic, afectiu i social).

Des d'una perspectiva sociocultural el joc és descrit com una forma d'activitat d'origen i naturalesa social (Vigotski, 1979; Leontiev, 1983; Elkonin, 1980). Particularment, Elkonin (1980) presenta el joc com un producte propi de la complexificació de l'estructura social que comporta entre altres efectes, la progressiva separació dels infants d'alguns dels contextos en què transcorre quotidianament la vida dels adults. Un exemple el constitueix el món laboral, un

---

<sup>24</sup> Veure el capítol 1 al respecte i més en concret el punt 1.1.1.1. El primer nivell de la jerarquia. L'educació escolar, una pràctica social i socialitzadora.

context que limita l'accés dels infants. Paral·lelament, la complexificació de l'estructura social amplia el temps de preparació dels infants per a la seva inserció a la vida adulta. En aquest context, no és doncs d'estranyar que l'aprenentatge de certes habilitats socials i socialitzadores s'associïn en bona part, al joc infantil. Els jocs pretenen donar resposta a certes demandes socials. Així, els temes que serveixen de contingut per al joc protagonitzat s'extreuen de l'entorn social i cultural en el que s'insereix el desenvolupament infantil (elements de la vida diària, esdeveniments socials, temes literaris o cinematogràfics...). També els objectes que actuen com a elements mediadors (jocs i joguines), no són sinó elaboracions socials i culturals i no pas el resultat d'un desenvolupament intel·lectual espontani de l'infant:

Children's participation in social life is a general explanation for play motivation. Also, the instruments of play have a social nature. They are not the results of children's spontaneous intellectual development. Play is socially elaborated and guided by offering materials and toys, scripts and rules. We may have an illusion of spontaneous children's play at home, where adult influences takes the form of mundane everyday situations. (Hakkarainen, 1999, p. 236)

Tanmateix, el joc, pot caracteritzar-se com una situació comunicativa i interactiva particular quan s'afirma que, "Children are involved in an interaction with peers and adults; they use tools and artifacts, and represent the culture through sings and symbols" (Broström, 1999, p. 250).

A través d'aquests contextos d'activitat, d'origen i naturalesa social com hem perfilat seguint les propostes de la perspectiva sociocultural i la teoria de l'activitat, els infants revisen, modifiquen i elaboren el coneixement de que disposen sobre les formes d'activitat i les relacions que caracteritzen la vida adulta. Unes relacions i unes formes de vida que els poden ser inaccessibles, prohibides o parcialment velades i que són no obstant, objecte del seu interès. A propòsit del caràcter total o parcialment velat de certes activitats socials, Ortega afirma que és el desig epistemològic de conèixer el que tan sols s'intueix, el que motiva l'actuació lúdica o de joc (Ortega, 1991).

Entendre el joc com una activitat o pràctica social que permet aprendre i desenvolupar capacitats responsables del procés de socialització i per extensió, d'individualització dels subjectes, permet caracteritzar-lo com un procés interpsicològic susceptible de que s'hi generin zones de desenvolupament proper. En aquest sentit entenem, l'interpreta Vigotski:

[...] el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño siempre está por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas en forma condensada,

siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo. (Vigotski, 1979, p. 156)

La funció atribuïda al joc per Vigotski, el fa rellevant per a l'estudi dels mecanismes interpsicolòics implicats en la co-construcció de nou coneixement. Intentarem identificar alguns dels trets característiques que fan del joc sociodramàtic en particular, una "font de desenvolupament". Prendrem per assolir el nostre objectiu en consideració no tan sols les aportacions de Vigotski o Elkonin, sinó també les efectuades per d'altres autors dins i fora de la perspectiva sociocultural. Tanmateix, ordenarem aquests aspectes a l'entorn d'una sèrie de trets o dimensions, que des de la perspectiva teòrica i metodològica en la que ens hem situat devenen rellevants.

(i) La creació d'una situació imaginada és el criteri que a proposta de Vigotski (1979, p. 143), permet diferenciar el joc infantil d'altres formes d'activitat, n'és el primer element constitutiu. En el joc, l'acció passa d'estar determinada pels objectes i la situació perceptiva immediata a estar-ho pel significat atribuït a la situació. Els objectes i les accions reals són substituïdes per objectes i accions simbòliques; i aquestes substitucions prenen sentit en el marc d'una situació imaginada: "Play actions are carried out in imagined situations, and situated actions are part of a role, a scrip, or a plot. Substitutions and imagined situations obey a certain logic of the development of the script." (Hakkaraien, 1999, p. 232).

Les situacions imaginades van associades a la delimitació d'un tema, un argument o contingut per a ser desenvolupat. Els papers es desprenen de la situació imaginada i les accions, dels papers. A mesura que es despleguen i articulen les accions, el contingut del joc es manifesta. És per tant, la situació imaginada, la que significa les accions que configuren el joc. Així mateix, la creació d'una situació imaginada no pot ser interpretada com un allunyament de la realitat sinó més aviat el contrari: com una aproximació successiva a les activitats i a les relacions que caracteritzen el món humà. Elkonin diferencia en aquest sentit, quatre graus o nivells de desenvolupament en el joc protagonitzat. En el seu recorregut evolutiu, el contingut del joc passa de les accions i la seva adequada execució -en un sentit socialment pertinent- a la interpretació del propi paper en relació als papers adoptats pels altres. El que interessa als jugadors, arribats a aquest quart nivell de desenvolupament, no són les accions en elles mateixes, sinó més aviat les relacions socials entre persones i el sentit social de la seva activitat en consonància a les relacions que s'estableixen realment entre persones (Elkonin, 1980, p. 203).

Amb la creació d'una situació imaginada es delimita un contingut, uns papers, unes accions i uns objectes que poden formar part de l'escenari inicial en el que dur a terme una representació dramatitzada. Els components de la situació imaginada guarden estreta relació amb les experiències i els coneixements particulars que han après els participants en la seva relació amb subjectes i objectes socials. Els participants usen el coneixement previ per a definir i desenvolupar la trama que caracteritza una situació imaginada. El que ens porta a considerar el joc com a procés de construcció:

Play is a creative activity. Through play, the child changes his or her surroundings, leaving out something and inventing something. Fiction,

imagination, and fantasy are essential. The child works out actions of make-believe and gives new meanings to actions and objects. (Broström, 1999, p. 250)

(ii) El contingut del joc és objecte de construcció conjunta. Els participants es posen d'acord sobre el tema que pretenen representar. Conjuntament planifiquen la situació, identifiquen i assumeixen rols, en discuteixen les accions, les regles a seguir, els materials a utilitzar... La durabilitat, riquesa de detalls, fluïdesa i complexitat del joc pot ser variable. A proposta d'Elkonin (1980), dos elements en determinen el procés de co-construcció: la proximitat del tema a les experiències i vivències dels participants i el grau de concordança entre els papers que ells assumeixen. Ambdós són una qüestió de grau. La presència o absència de trencaments, malentesos i incomprendiments durant el procés de joc pot associar-se al grau en què els participants disposen de coneixement específic sobre el tema i el comparteixen -primer element-; i al grau en què mentre dura la seva actuació, són capaços de prendre en consideració el paper o perspectiva de l'altre participant i actuar-hi en conseqüència -segon element-. La consideració d'ambdós elements fa pensar en el joc com una forma d'activitat que per a ser reexida requereix d'un grau elevat de reciprocitat i mutualitat. El que no elimina la possibilitat d'identificar modalitats de joc en paral·lel o individual.

(iii) El joc es construeix des del que fan i diuen els participants. És a dir, que per entendre el progrés en l'activitat conjunta cal considerar alhora i de manera integrada, el que fan -activitat- i el que diuen -activitat discursiva- els participants i la seva interrelació. És sens dubte en l'anàlisi del discurs que es poden trobar indicadors, alguns, sobre els processos interpsicològics mitjançant els quals els participants construeixen significats compartits sobre la situació imaginada (què s'ha de fer, quan, com, on, amb qui i amb què) i el contingut del joc. Ara bé, el llenguatge no és l'únic instrument que ens pista sobre aquest procés; cal prendre també en consideració la resta de formes d'actuacions dels participants i la relació amb el marc més ampli de l'activitat conjunta en què l'activitat discursiva i no discursiva dels participants s'insereix i ajuda a configurar. Considerar l'activitat conjunta i el seu flux, obliga a prestar atenció a la dimensió temporal i més en concret, el moment temporal en què les actuacions dels participants apareixen. Així per exemple, pot prendre un sentit diferent una mateixa actuació d'afirmació sobre un personatge quan el que fan els participants és seleccionar i disposar espacialment aquest element ("Aquest és el gnóm que feia caure els trolls de l'arbre!") que quan l'usen per tal de justificar una determinada actuació mentre desenvolupen la ficció conjuntament (contestant, per exemple, a un interpel·lació de l'altre sobre el que acaba de fer amb aquest element del material: canviar-lo de lloc). Els elements paralingüístics contribueixen sense cap mena de dubte a l'atribució de significat que donen els participants a les distintes mostres lingüístiques associades al desenvolupament del joc.

(iv) Les regles són un nou element constitutiu del joc el segon a proposta de Vigotski (1979). Sempre que es genera una situació imaginada hi ha regles (Elkonin, 1980; Hakkarainen, 2006). Les regles són cosubstancials a la pròpia situació imaginada. Habitualment, no es formulen explícitament ni s'avancen abans de l'inici del joc sinó que són en bona part negociades i per tant construïdes en el curs de la representació d'esdeveniments. Guarden relació

amb els papers i la seva interpretació. A banda de mostrar preferències per un o altre paper, els participants eleven cada vegada més el grau d'exigència associada a la seva interpretació. Es demana al company que interpreti el seu paper amb veracitat i convicció. La mateixa exigència l'apliquen a la seva pròpia actuació.

Únicament les accions que s'ajusten a les regles que es desprenen de la situació imaginada poden ser acceptades pels participants en el joc. L'acció, d'acord a les regles, estarà determinada per les idees que tenen els participants sobre la situació imaginada i no es desprenen en aquest sentit directament dels objectes encara que puguin contribuir també a conformar aquesta situació imaginada.

Vigotski senyala clarament la subordinació de les actuacions dels participants en el joc infantil a les regles que el regulen quan afirma que "el papel que el niño desempeña, y su relación con el objeto (si el objeto ha cambiado de significado), estarán siempre sujetos a las reglas correspondientes" (Vigotski, 1979, p. 145-146).

(v) Les regles vinculades a la situació imaginada determinen una estructura de participació sobre qui pot dir o fer què, quan, com, a qui i amb qui; i regulen a través dels papers i el seu desplegament, la contribució dels subjectes a l'activitat conjunta. D'acord amb el paper adoptat pels participants, el grau i la forma en què participaran en la construcció de l'activitat conjunta se'n veurà afectada. Podem pressuposar per exemple, que la contribució al desenvolupament d'una trama serà diferent si un participant actua des d'un paper protagonista o bé si ho fa des d'un paper secundari, entre d'altres raons perquè el text serà més ampli i més condicionants les seves accions. Per Colomina (1996) la distribució de rols suposa un nexa clau entre els dos components de l'estructura de participació (social i acadèmica) encara que sense clarificar:

Aquestes formes [actuacions sobre la distribució de rols] són especialment interessants perquè són un nexa entre les exigències de la tasca de representació, tal i com les han anat definint les participants, i l'organització de la participació social. Tot i que coneixem poc sobre les relacions entre els dos components de la estructura de participació -i, més en concret, sobre com es condicionen mútuament, o si un es més important que l'altre- podem afirmar que la distribució de rols s'ha constituït en un nexa clau entre aquests components (estructura de participació social i estructura de la tasca). (p. 448)

(vi) Les regles que organitzen el joc permeten als participants un doble nivell de regulació: intra i interpsicològicament. És clar com, a través del joc, els infants es subordinen a les regles que el regulen, renunciant a actuacions impulsives i poc reflexives (Hakkarainen, 2006). El joc li demana un major grau de control que progressivament és més capaç d'assumir. Malgrat pugui semblar -a priori- una contradicció,

Respetar la regla es una fuente de placer. La regla vence porque es el impulso más fuerte. Una regla de este tipo es una regla interna, una regla de autolimitación y autodeterminación, como dice Piaget, y no una regla que él obedece como si se tratara de una ley física. En pocas palabras, el juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un yo ficticio, a su papel en el juego y a sus reglas. De este modo se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad. (Vigotski, 1979, p. 152)

El joc i l'acceptació de les regles que regulen aquesta forma d'activitat, el seu compliment, proporcionen a l'infant satisfacció, una gratificació positiva que es desprèn del compliment de l'activitat lúdica, de fer allò que es desitja fer.

Les regles en el joc de ficció tal i com les estableixen, al llarg del procés, són un referent comú al que poder adreçar-se per avaluar l'actuació pròpia i la dels companys i fer front a una possible divergència en la interpretació d'una mateixa situació. Són emprades com a element de negociació. Les regles com hem vist, es desprenen del coneixement que sobre la situació imaginada tenen els participants. Malgrat algunes d'aquestes regles presentin un cert nivell de generalitat des d'una perspectiva social i cultural i puguin, a priori, ser conegudes i compartides, també és cert que presenten un ampli nivell de varietat en funció de com els participants les concretin a mesura que progressin en la definició del context situacional d'activitat particular en què es troben implicats.

(vii) El joc transcorre sempre a dos nivells: dins i fora de la ficció. I aquesta n'és una nova característica essencial al nostre entendre. Els participants, mentre juguen, efectuen moviments d'anada i tornada entre ambdós plans o nivells. El joc s'atura i els participants des de fora de la ficció, revisen, planifiquen inicien o donen per acabada l'actuació conjunta: estableixen un curs d'acció, adequen l'escenari físic o/i simbòlic, perfilen el desplegament correcte dels rols, revisen les actuacions dels personatges o el curs d'accions ja efectuades, el donen per acabat, etc. Un cop instituïda la nova definició de la situació es dona continuïtat a l'actuació, entrant de nou en la ficció (Garvey & Kramer, 1989). Tanmateix, la pausa en el joc pot ser conseqüència d'una postura argumentativa adoptada per un dels participants en la que qüestiona o justifica algun aspecte de la situació amb el propòsit de perseguir unes condicions que li siguin personalment més favorables com a jugador (Kane & Furth, 1993, p. 206). Aquestes intervencions poden derivar en noves negociacions orientades a revisar i proposar una nova redefinició de la situació més pròxima entre participants.

La *veu* des de la que parlen els participants i el *tema* sobre el que parlen (Kane & Furth, 1993) són dos indicadors que permeten a un observador extern identificar el nivell en el que se situen els participants. La veu es refereix a la realitat des de la qual parla el subjecte (la pròpia o la del personatge); i el tema fa referència al contingut específic sobre el qual parlen els participants (argument, accions, personatges, objectes referits a la situació fictícia; d'un tema afí...). Per a cada nivell poden identificar-se formes particulars de discurs (Göncü, 1993).



Ambdós nivells, ficció i no ficció, s'articulen en la construcció de l'activitat conjunta al voltant de la situació imaginada. Els moviments d'anada i tornada es traduirien no tan sols en les actuacions dels participants i en el sentit i significat que adoptin en relació al fragment d'activitat concret en què apareguin, sinó també en les formes en què la interactivitat acabi per organitzar-se. És a dir, des del nostre marc teòric i metodològic de referència, en els segments d'interactivitat que s'identifiquin i en la seva articulació en el transcurs de la seqüència d'activitat conjunta analitzada. De nou es referim al treball de Colomina (1996) per mostrar com per exemple, el segment d'interactivitat d'aprofundiment la funció de qual s'orienta progressivament a ampliar o recapitular el coneixement disponible sobre el món social dels gnoms i el món humà, s'exerceix des de fora de la ficció: no hi ha adopció i desplegament de rols, possiblement ens aventurarem a pensar, per assolir més adequadament la seva funció instruccional.

(viii) La comprensió i construcció de significats compartits sobre el joc i els seus components (tema, accions, personatges i objectes) requereix de la posta en marxa de processos cognitius de naturalesa inferencial. Els participants mentre juguen usen diversos canals, verbals i no verbals, per tal d'obtenir la informació necessària que els faci participar de manera adequada en l'activitat. És a dir, d'acord amb l'estructura de participació social establerta i d'acord amb els requisits de la tasca. No obstant, emmarcar el joc i desenvolupar-lo, requereix adoptar constantment la perspectiva de l'altre simultanejant la pròpia com, per exemple, en la planificació de les accions o en la coordinació dels rols. En aquesta situació i per assegurar un mínim nivell de coneixement compartit, els participants es veuen obligats a inferir aquella informació que el parlant no introdueix explícitament en la comunicació però que resulta necessària per donar sentit a la seva intervenció i actuar en conseqüència. Sens dubte el parlant la pressuposa compartida.

En un procés interactiu cada participant ha de construir la informació que l'altre pressuposa compartida. La similitud en els marcs de referència usats pels participants per a inferir la informació no disponible, afavoreix la referència compartida i la continuïtat de l'activitat conjunta. La divergència o contradicció dels marcs de referència emprats pels participants poden dificultar aquest procés de construcció conjunta de coneixements o si més no, poden conduir els participants a negociar explícitament el desencontre entre perspectives.

(ix) D'acord amb la teoria de l'activitat (Elkonin, 1980; Leontiev, 1983) el motiu és l'element que integra els diferents components que configuren una activitat com el joc (Hakkarainen, 1999, 2006). Des de la perspectiva sociocultural, la pròpia activitat lúdica es configura com a motiu de l'activitat. El joc no pretén assolir uns resultats concrets o atendre uns objectius formulats prèviament sinó més aviat "experimenting with potencial or virtual objects and motives of human activities" (Hakkarainen, 1999, p. 235).

Els infants simulen necessitats i les resolen, però aquestes necessitats no corresponen a necessitats reals dels infants com quan per exemple, plantegen un problema que ha de ser resolt pels personatges que manipulen (com curar un animal que ha resultat ferit). Les necessitats són simulades; no ho són en canvi, les accions lúdiques que el joc desencadena. Aquestes han de ser qualificades de reals. Per a il·lustrar-ho: "Play includes real actions with real objects and real operations, but the operations are carried out in imagined situations. Non

correspondence between operations and actions in play is the reason for imagined situations" (Hakkarainen, 1999, p. 235).

Les emocions, les idees són genuïnes a la situació de joc, no simulades. Els infants disposen en el joc el seu coneixement i les seves experiències sobre la situació imaginada i n'obtenen resultats gratificants tan cognitivament com afectivament.

Ara bé, tal i com apunta la perspectiva de la teoria de l'activitat, al motiu que integra una activitat s'hi poden afegir d'altres motius. El joc, com a forma particular d'activitat, pot posar-se al servei d'altres motius associats al context social i institucional que l'adopti com a tasca. Per exemple, l'entorn familiar o l'escolar. Aquestes institucions socials tenen els seus propis motius com a institució -entre ells, l'instruccional- i poden usar l'activitat de joc per assolir-los (Hakkarainen, 2006; Broström, 2005). És a través de la configuració que fan dels entorns els adults i de la seva participació que vehiculen les motivacions socioinstitucionals i els objectius particulars com a subjectes. S'afirma que diferents audiències poden afectar l'organització cultural i social de les activitats entre iguals (Berentzen, 1989, citat per Hakkarainen, 1999, p. 236). Això té implicacions metodològiques importants ja que per explicar com i perquè juguen els nens no n'hi ha prou amb focalitzar l'anàlisi en el joc i el seu desplegament -el nivell interpsicològic- sinó que cal tenir present el context social, institucional i cultural en el que s'emmarca i més en concret, l'actuació particular dels adults que hi són presents i que com a participants o com audiència, tenen capacitat per incidir en el desplegament de l'activitat conjunta. En aquest sentit pot afirmar-se que la "motivation exists in the properties of contexts, as well as in relations between acting partners. Motivation is a relational concept, and contradictions in different relations are essential" (Hakkarainen, 1999, p. 248).

Es tracta llavors de considerar com els infants consideren els diferents motius presents en l'escenari de l'activitat lúdica, mentre construeixen conjuntament una definició interpsicològica particular d'aquest context d'activitat.

Fins aquí la revisió dels trets que ens han permès caracteritzar el joc com un context d'activitat particular. En la situació analitzada, el joc sociodramàtic és l'escenari que ens ha permès explorar el procés de construcció de l'activitat conjunta i identificar alguns dels dispositius o recursos interpsicològics responsables d'aquest procés. El contingut que ha vertebrat l'activitat de joc s'ha extret del món fictici dels gnoms i s'ha presentat progressivament als participants a través del medi audiovisual. Els participants han disposat de material addicional manipulable afí al contingut específic, amb el que poden executar una representació d'esdeveniments.

Amb l'objectiu de tancar el segon capítol de reflexió teòrica i metodològica encetat al capítol 1, presentarem les qüestions que hem usat com a guia per a orientar el procés de recerca.

## **2.5. A MANERA DE SÍNTESI: ALGUNES QÜESTIONS SOBRE LA INTERACTIVITAT I ELS PROCESSOS INTERPSICOLÒGICS IMPLICATS EN LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT EN LA INTERACCIÓ ENTRE IGUALS, EN UNA SITUACIÓ DE JOC SOCIODRAMÀTIC I SOBRE UN CONTINGUT ESPECÍFIC: EL MON DELS GNOMS**

Tal i com s'ha senyalat a l'inici d'aquest capítol, l'objectiu de la recerca és obtenir indicadors que ens ajudin a interpretar els processos de construcció i definició de l'activitat conjunta i la possible identificació de processos interpsicològics responsables d'aquest procés de construcció. Analitzarem per als nostres propòsits, una situació d'interacció entre iguals, als que se'ls proposa resoldre una situació problema organitzada sobre un contingut fictici extret del microcosmos dels gnoms, i sostinguda en el joc sociodramàtic o de representació. El mitjà que usarem per a l'anàlisi de la situació és el model d'anàlisi de la interactivitat, elaborat des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge, el qual hem presentat amb cert grau de detall en el capítol anterior tant pel que fa a les seves implicacions teòriques com metodològiques<sup>25</sup>. Així doncs, per aconseguir les finalitats proposades en la situació comentada, hem delimitat tres grans nuclis de qüestions que presentem i comentem a continuació:

(i) En relació al primer nucli, ens preguntem si les participants, dues nenes d'entre 6 i 7 anys, seran o no capaces de construir activitat conjunta sense l'ajuda d'un adult. Res no apunta necessàriament en aquesta direcció. Treballs clàssics sobre interacció entre iguals com el de Parten (1932, citat per Forman & Cazden, 1984), anuncien tres possibles modalitats interactives entre les parelles que resolen juntes una tasca: paral.leles, associatives o cooperatives. Variables per la presència d'intercanvis comunicatius, de coordinació de rols i de regulació i control del comportament de l'altra.

Damon i Phelps (1989) en un estudi al qual també ens hi hem referit en aquest mateix capítol respecte a la construcció conjunta de nou coneixement, proposen les dimensions d'igualtat i mutualitat per a identificar i diferenciar tres formes concretes en què l'activitat entre aprenents en un context educatiu escolar pot organitzar-se: estructures tutorial, cooperatives i de col.laboració.

En el mateix sentit, resultats despresos de l'anàlisi d'activitats de joc sociodramàtic entre iguals apunten que el grau d'activitat conjunta pot oscil.lar entre l'activitat en paral.lel -individual- i l'activitat en col.laboració -amb d'altres-, variable en funció del grau en què els participants comparteixen un nucli comú de coneixement sobre un tema i concorden els papers que assumeixen mentre juguen (Elkonin, 1980).

Constatem, a través de les revisions anteriors, la variabilitat en quan al grau de reciprocitat, contingència i mutualitat en les interaccions dels infants mentre aborden amb iguals la resolució d'una tasca. El que ens porta a considerar que, tal i com afirmàvem en inici, no és possible esperar -a priori- l'aparició de formes articulades d'actuacions en la interacció entre iguals ni en conseqüència, identificar formes distintes d'organitzar l'activitat conjunta.

---

<sup>25</sup> Revisar si es vol, el punt 1.2. que correspon al capítol 1 del present treball.

Recerques pròximes al paradigma socio-cultural i la teoria de l'activitat apunten com a element clau per a la construcció d'una activitat realment en col.laboració, la cerca d'intersubjectivitat. La intersubjectivitat requereix dels subjectes implicats en una mateixa proposta d'activitat la negociació de les seves representacions inicials i l'establiment d'un acord a partir del qual seguir negociant. Establir un focus d'atenció i/o acció conjunta en seria el punt d'inici (Kane & Furth, 1993). Amb l'acord inicial imbueixen de sentit un context particular d'activitat. Aconseguiran les participants establir un primer nivell d'intersubjectivitat?

Des de la perspectiva teòrica i metodològica adoptada, és en la negociació del primer nivell d'intersubjectivitat que és possible reconèixer el motiu o motius que han d'orientar les actuacions dels participants. Es preguntem, si, en la situació estudiada a través del seguiment de l'evolució de l'activitat conjunta en el nivell de la interactivitat tindrem accés als motius que han de donar sentit a l'activitat conjunta. Quina serà la seva evolució? Revisaran les participants el sentit d'aquesta definició inicial del context situacional d'activitat en moments posteriors de l'activitat conjunta?

Com sabem, la tasca que se'ls proposa és resoldre una situació problema a través d'un joc de representació, plantejada sobre una parcel.la de contingut específic extret del microcosmos fictici dels gnoms. La tasca és el suficient oberta i flexible per a que les participants hagin de prendre decisions sobre com definir-la. No se'n prescriuen les passes a seguir com tampoc se'n demana la consecució d'un producte final únic i correcte. No hi ha tampoc un temps delimitat per a la seva resolució. Podríem en síntesi senyalar, que de les característiques de la tasca i del contingut decidides a priori en un nivell diferent al de la interacció entre participants -nivell socioinstitucional-, no se'n desprèn un motiu que orienti amb claredat i precisió quins han de ser els papers, els objectius i els medis més idonis per abordar-la. Per tant, en línia a les conclusions a les que arriba Werstch (1988) seran els propis participants els encarregats de construir una definició del context situacional d'activitat important un motiu que doni sentit a l'activitat conjunta. En quin grau el motiu que es pugui definir serà realment compartit? Quina incidència tindrà el contingut i, essencialment, les consignes presentades per l'observador en la seva definició?

¿És possible esperar que les participants, a mesura que hi hagi un increment d'informació qualitativament diferent que amplii el ventall de coneixement compartit entre les participants sobre el contingut gnom, puguin redefinir en algun grau, la comprensió de l'activitat conjunta i variar-ne, en conseqüència, els motius?

Tanmateix, resultats procedents del treball de Colomina (1996) -al que ens hem referit en d'altres apartats d'aquest mateix capítol- plantegen la convivència de motius de naturalesa distinta en el curs d'una mateixa seqüència d'activitat conjunta, que poden ser convenientment prioritzats pels participants en diferents moments del procés per cobrir diferents necessitats. En aquest sentit, cobra especial rellevància la presència d'un motiu educatiu o instruccional, si més no des de la perspectiva materna que pot reorientar el focus d'atenció/acció conjunta cap el contingut específic i aprofundir-lo, exercint la seva influència educativa sobre l'infant que actua com aprenent.

En el cas que ens ocupa, serà possible identificar la convivència de motius de naturalesa diferent? Es negociaran o prioritzaran en cas de ser necessari?

S'apropriaran d'un motiu principal i en descartaran d'altres que al seu judici puguin entorpir la consecució d'aquest motiu principal? Podem esperar la presència com en l'estudi de Colomina, de motius de caire educatiu o instruccional? ¿Es vincularà la coexistència de motius diferents a una evolució en els objectius de les participants més enllà del que es proposi des de les consignes o del referent que suposa el contingut específic?

Ancorats en els supòsits teòrics de Leontiev, recordarem com el motiu principal que orienta i guia l'activitat conjunta, pot traduir-se en objectius diferents a mans dels participants i, de la mateixa manera, els objectius dels participants poden fer variar un motiu principal o prioritzar-ne d'altres temporalment. Es tracta per tant d'explorar aquest nivell d'interrelació entre objectius i motius. El punt de trobada entre objectius i motius el podem localitzar en l'activitat conjunta? En les formes que adopti mentre avança? Canvis en els objectius de les participants tindran incidència en les maneres d'organitzar l'activitat conjunta? En l'assoliment del motiu principal?

Investir de significat i de sentit l'activitat conjunta, comporta delimitar qui pot fer què, quan, com, amb qui o amb que... és a dir, establir una determinada estructura de participació social i acadèmica. Les característiques ja citades d'obertura i flexibilitat de la tasca, impliquen que tampoc les regles que han de regular la participació de les nenes estan totalment escrites des de l'inici de l'activitat. D'acord al que Vigotski (1979) i Elkonin (1980) proposen en relació a l'activitat de joc, ¿serà possible trobar indicadors a mesura que les participants configuren i defineixen l'activitat conjunta, sobre com en perfilen una estructura de participació que en reguli les seves contribucions?

Recordem que des de la perspectiva metodològica i teòrica adoptada, els criteris que permeten identificar formes d'organització diferenciades d'activitat conjunta es basen en l'estructura de participació que les caracteritza. Cada forma d'organització de l'activitat conjunta respon a una estructura de participació. ¿Serà possible per a la situació estudiada, identificar una única estructura de participació que reguli les intervencions dels participants o hem d'esperar l'aparició d'estructures diverses? En funció dels participants? Pot ser una estructura de participació objecte d'evolució? En funció de quins factors podria explicar-se aquesta evolució?

La revisió al voltant de la interacció entre iguals i els processos de construcció del coneixement, proporcionen evidències sobre l'existència de formats interactius diferents. Un exemple el proporcionen les nou modalitats descrites per Granott (1993) en un intent de posar en relació els diferents mecanismes responsables de la construcció conjunta de nou coneixement quan s'interactua amb un igual. Mercer (1997, 2001) identifica tres formes de conversa (explorària, acumulativa i disputativa) possibles en un procés de discussió. Únicament dues d'elles permeten la co-construcció de nou coneixement, encara que amb guanys cognitius diversos. Les formes conversacionals referides per Mercer (2001), ajuden a reconèixer en un context particular d'activitat, com els participants enfoquen en el diàleg la perspectiva dels altres. Colomina (1996), incorpora tres dimensions a l'anàlisi de l'articulació de les actuacions de les participants -una mare i una filla, com bé recordarem, a l'entorn d'una situació de joc sociodramàtic en el context familiar- que permeten obtenir informació sobre el grau en què l'activitat és construïda conjuntament. La iniciativa, la participació

potenciada i la interconnexió són les tres dimensions a les que ens referim<sup>26</sup>. Els resultats obtinguts per aquesta investigadora senyalen que, a través d'aquestes dimensions, és possible identificar patrons d'actuacions característics de diferents formes d'organització de l'activitat conjunta reveladores del grau i la forma en què s'articulen les actuacions dels participants.

(ii) El segon nucli de preguntes que hem delimitat per a orientar la nostra recerca, gira al voltant de les formes d'organització de l'activitat conjunta i dels dispositius i recursos concrets que fan possible la seva construcció. Recordem que l'estudi en profunditat de la interactivitat, de la seva organització i evolució, ens ha d'ajudar a identificar la presència o absència de dispositius i recursos concrets que donin llum a alguns processos a través dels quals és possible construir sistemes de significats compartits sobre els diferents components de l'activitat conjunta i la pròpia activitat. En la situació estudiada, ¿serà factible identificar recursos i dispositius responsables d'una definició progressivament més compartida de l'activitat conjunta orientativa de la participació?

Des de la concepció constructivista, els responsables en propietat d'assolir nous nivells de significat compartit sobre la tasca i/o el contingut específic, es busquen essencialment en els dispositius i recursos semiòtics que empren els participants en un intercanvi conversacional quan tracten d'arribar a un acord o consensuar una línia d'actuació. Fer referència a experiències prèvies compartides, obtenir i oferir informació, justificar idees i propostes, avaluar les aportacions dels altres i repetir o reformular el que diuen els altres, són alguns dels dispositius d'ús habitual en les converses quotidianes al servei d'aquesta finalitat (Mercer, 2001).

¿Té sentit no obstant, preguntar-nos si a banda dels dispositius de naturalesa semiòtica, presents com ja hem dit en el discurs dels participants, se'n podran identificar d'altres en el nivell d'anàlisi de la interactivitat? En les formes en què s'organitza l'activitat conjunta? En l'articulació i evolució de les actuacions de les participants?

En aquesta direcció apunten algun dels estudis que componen el nostre projecte global de referència (Onrubia, 1992; Mayordomo, 2003): certs tipus de formes d'organització de l'activitat conjunta i la manera com es sequencien, permeten entendre com evoluciona el procés de construcció de significats compartits sobre un contingut concret, a través d'assegurar i mantenir la referència compartida. Les formes d'organització de l'activitat conjunta són, en aquestes situacions instruccionals, al servei de la influència educativa d'un adult, sostenent el motiu instruccional. També en el nivell de les actuacions, s'identifiquen dispositius al servei de la referència compartida. Podrem trobar doncs, en el nostre estudi, dispositius similars al servei del/s motiu/s que orienti/n l'activitat conjunta?

En relació encara a les formes d'organització de l'activitat conjunta i el seu procés de construcció, quin serà el grau de control i de responsabilitat en la gestió de l'activitat conjunta de cadascuna de les participants? Recordem que les distintes formes de conversa (Mercer, 2001) permeten reconèixer diferents maneres de considerar i incorporar la perspectiva de l'altre en les pròpies intervencions. Emergiran dispositius de control i de regulació mútua entre les participants propis dels processos de col.laboració, mentre interactuen? Sobre la

---

<sup>26</sup> En el capítol metodològic reprendrem i tractarem en detall la definició i les implicacions de les dimensions proposades per Colomina (1996).

participació? Sobre la funcionalitat dels coneixements específics? I encara més, sota quina o quines formes en el nivell de la interactivitat?

Així és possible que, per la seva vessant procedimental, identifiquem en la nostra recerca la presència de mecanismes de control visual immediats, que supervisin i segueixin les actuacions de l'altra en relació a l'activitat conjunta al llarg del procés, en segments d'interactivitat particulars i/o encara, en moments concrets de segments d'interactivitat particulars (cada cop que s'inicia la posada en escena d'un nou conjunt d'elements del material encapçalada per una de les dues participants, per exemple).

En relació als dispositius i recursos identificats al servei de la construcció de l'activitat conjunta, quin ús faran les participants del marc social i del marc específic de referència concretament, per donar continuïtat a l'activitat conjunta? Trobarem indicadors sobre el seu ús en el nivell d'anàlisi de la interactivitat? En les actuacions dels participants? I encara més, ¿els dispositius i recursos usats per a construir i donar continuïtat a l'activitat conjunta ens portaran a identificar alguns dels processos que tradicionalment en l'àmbit de la interacció entre iguals, s'associen a la construcció conjunta de nou coneixement, com per exemple: la presència de conflicte socio-cognitiu o de comportaments que cerquin el consens o per sol·licitar o oferir ajudes?

(iii) Respecte al tercer i últim nucli de qüestions, la pregunta bàsica a formular-nos és si l'anàlisi de la interactivitat donarà resposta a les qüestions que ens hem plantejat al llarg d'aquest apartat. Així ho pretenem. Fins al moment, el model general que pretenem adoptar ha estat aplicat a l'anàlisi de situacions d'ensenyament i aprenentatge entre un adult i un infant en el context educatiu escolar i també en el familiar, malgrat a priori en aquest darrer, no pugui donar-se per suposat un motiu instruccional que orienti l'activitat conjunta i contribueixi a definir-ne la funció. És el nostre propòsit comprovar i contrastar la utilitat d'aquest model d'anàlisi en situacions d'interacció entre iguals en un context no educatiu, a priori, i contribuir amb noves aportacions a la seva caracterització.

Recordarem com el model d'anàlisi de la interactivitat i la seva evolució, s'assenta sobre dues decisions metodològiques bàsiques. La primera suposa prendre com a unitat bàsica d'observació, registre, anàlisi i interpretació la seqüència d'activitat conjunta. La segona diferenciar, sota el marc d'aquesta unitat, dos nivells d'anàlisi ben diferenciats però interdependents: un primer nivell centrat en l'anàlisi de les actuacions dels participants, la seva interrelació i evolució; i un segon nivell que s'encaixa en l'anterior, focalitzat en els significats construïts pels participants a través de l'activitat discursiva.

Les qüestions que hem anat progressivament presentant en aquest mateix apartat, requereixen d'una anàlisi detallada del que fan i diuen les participants per tal d'identificar les formes concretes en què l'activitat conjunta s'organitza i evoluciona si és que en veritat, s'organitza i evoluciona. Amb l'anàlisi de les actuacions pretenem copsar-ne la seva articulació i evolució alhora que identificar-ne l'estructura de participació social i acadèmica subjacent a cada forma particular d'organització de l'activitat conjunta; element clau per aproximar-nos a la comprensió del motiu principal amb el que les participants han investit la seqüència d'activitat conjunta. Les actuacions s'articulen i evolucionen com sabem en relació a la tasca i al contingut específic. Els patrons d'actuacions ajuden a caracteritzar el major o menor grau de control, responsabilitat i

autonomia dels participants en cada forma d'organització de l'activitat conjunta i seguir-ne la seva evolució. ¿El model d'anàlisi de la interactivitat en aquest nivell, serà doncs, adequat per abordar l'anàlisi dels processos de construcció de l'activitat conjunta i copsar-ne el grau de responsabilitat i control de les participants entenent a priori, que no serà l'únic possible?

Pel que hem comentat al fil de les qüestions presentades, un dels interessos del treball és poder obtenir coneixement sobre alguns dels dispositius i recursos concrets responsables de la continuïtat de l'activitat conjunta. Bona part d'aquests elements es presenten en els usos que fan els participants del llenguatge mentre conversen per assolir determinats objectius alhora que contribueixen a definir un context d'activitat particular. Des del model d'anàlisi de la interactivitat el segon nivell d'anàlisi, més molecular que l'anterior i emmarcat en ell, proposa l'anàlisi de l'activitat discursiva dels participants -dels missatges i de les configuracions de missatges- com a mitjà per accedir als recursos semiòtics mitjançant els quals els participants negocien i reconstrueixen nous sistemes de significats compartits. Podran però, les actuacions, la seva anàlisi en detall tal i com seran configurades, proporcionar alguna informació al respecte o les formes d'interactivitat que contribueixen a delimitar? En cas afirmatiu, de quin tipus?

Per acabar, ens preguntem si serà realment rellevant tal i com ho pressuposem, la consideració de la dimensió temporal per analitzar el procés de construcció de l'activitat conjunta.

A continuació, en el marc del tercer capítol dedicat a la metodologia i el disseny de la recerca, la problemàtica plantejada en aquest segon capítol es traduirà en un conjunt d'objectius i hipòtesis directrius a les que es procurarà contestar des del disseny empíric de la recerca.



