

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Las unidades de análisis en los enfoques contextualistas de los procesos de desarrollo y aprendizaje.

María del Socorro Foio.

Cita:

María del Socorro Foio (2009). *Las unidades de análisis en los enfoques contextualistas de los procesos de desarrollo y aprendizaje. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1148>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Las unidades de análisis en los enfoques contextualistas de los procesos de desarrollo y aprendizaje

María del Socorro Foio

Profesora Titular de Sociología de las Organizaciones
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura
Universidad Nacional del Nordeste – Argentina
msfoio@hotmail.com / secpres@unne.edu.ar

I - LA ACTIVIDAD INTERSUBJETIVA Y LA MEDIACIÓN SEMIÓTICA EN EL DESARROLLO HUMANO

En el proceso de investigación la definición de la unidad de análisis constituye la entidad representativa del objeto de estudio. En tal sentido, puede ser considerada como un subsistema elemental cuya delimitación es artificial y responde tanto a la concepción teórica del problema como a los propósitos de medición o de observabilidad de los fenómenos¹.

¹ J. Samaja (2000, p. 36-41) propone una traducción del concepto “Unidad de Análisis” a la categoría de “Sustancia” presente en la filosofía de Charles Peirce; “la sustancia es la noción más simple y próxima a la sensación, ... permite dirigir la mirada a todos los singulares que puedan presentarse a nuestra atención, ... remite al lugar del sujeto en la proposición”. En tanto categoría del método científico la unidad de análisis se puede concebir como la *sustancia representacional* que implica, en la tesis peirciana, “el paso de lo mucho a lo uno”, es decir, la síntesis de un proceso que partiendo de lo diverso culmina en la unidad a través de una mediación interpretante que conecta los términos entre sí.

Las unidades de análisis de las investigaciones psicoeducativas clásicas se refieren, básicamente, a un individuo con propiedades sustantivas tales como nivel de inteligencia, capacidad de resolución de problemas (Ibid., p.5-6). Los procesos de subjetivación se naturalizan equiparándolos a los procesos madurativos. Un ejemplo de esto se advierte toda vez que las dificultades de aprendizaje se consignan a través de descripciones descontextualizadas de un sujeto que aprende en ambientes neutros, acotando la noción de desarrollo al despliegue de una subjetividad natural y universal. Detrás de estos argumentos se halla la idea de una matriz evolutiva de curso único que, fuertemente integrada al discurso hegemónico, prescribe la línea del desarrollo normal desconociendo la diversidad de la vida humana.

Desde fines del siglo pasado el discurso del paradigma clásico es cuestionado: delimitar el problema al plano individual respondió a un mito de la modernidad que ha encontrado en la noción de la autonomía del sujeto -entendida como separación con respecto al entorno y al lazo social- su figura normativa (Ibid., p.11-13).

El desarrollo no es una atribución individual ni la situación constituye un medio exterior: el proceso de desarrollo, como así también el aprendizaje, siempre se producen en situación, siendo ésta la que permite explicarlos. Al integrar el contexto a las acciones humanas, se hace necesario definir nuevas unidades de análisis que permitan observar el agregado funcional que configuran la persona y el entorno (Baquero, 2001, p.166); además de la constitución del sujeto en oposición relativa a un mundo objetivo, es necesario captar los procesos de participación en relaciones sociales específicas mediadas por herramientas, particularmente las herramientas semióticas, y entre ellas el lenguaje.

El aporte teórico de Vygotski

En este nuevo paradigma se halla profundizada la metáfora del trabajo de Vygotski inspirada en la concepción hegeliano-marxista de la actividad social mediada por herramientas como eje de la transformación del orden natural y la propia naturaleza humana, al ordenar un mundo objetivo y subjetivo semióticamente mediado.

En la concepción vygostkiana la subjetividad es considerada en tanto resultado de una negación del orden natural; la forma específica humana de estar en el mundo alcanza en el trabajo su carácter fundante (Baquero, 2001b, p.34-35).

El trabajo a la vez que transforma la naturaleza, transforma la propia animalidad modificando la relación adaptativa de la especie: ello implica el uso de herramientas y la acción colectiva. Esta noción del trabajo como actividad social mediada por herramientas da fundamento a L. Vigotsky para extender la idea de mediación instrumental a la actividad semiótica. Lo que explica la constitución del sujeto es la actividad instrumental no solamente mediante herramientas físicas sino fundamentalmente con el uso de signos cuya eficacia no se expresa en la transformación en el entorno material sino en el plano de la actividad psicológica ajena o propia con cuyo dominio o regulación colaboran ².

En la ontogénesis coexisten procesos de tipo elemental conformados como efecto de la línea evolutiva natural y procesos superiores propulsados por la línea cultural (Daniels, 2003, p.123). El desarrollo humano se caracteriza por movimientos complejos, dialécticos, en el cual los vínculos mutuos entre lo individual y lo cultural van configurando un sistema de interacción; la relación entre la actividad cultural y los fenómenos psicológicos es espiralada: cada parte da paso a la otra y la afianza³. En este marco, el carácter irreductible de la articulación *sujeto-herramientas-objeto-relaciones sociales*, como condición de constitución de la subjetividad misma, lleva a delimitar la unidad de análisis en la situación interactiva y no en el individuo aislado.

² La propiedad de la significancia es una característica de la realidad, la cual no es sólo un entramado de materia y energía, sino también de información. Pero, para que ésta exista es necesario que haya quien lea la diferencia. Desde el punto de vista ontológico, la semiosis supone un modo de ser que es más que los meros entes y sus relaciones, para incluir el contexto normativo haciendo posible el vínculo representacional y, con ello, la mente. Ocurre un salto de nivel y el engendramiento de una jerarquía, de una organización, mediante un tránsito histórico o genético; se refiere entonces, a los ciclos relacionales (normativos) que producen ese nuevo plano de entidad.

La integración de estratos que vincula dialécticamente a la sustancia formada (la cosa identificada) con la forma pura (las reglas formales para realizar tal identificación) en el contexto de un sistema de casualidades recíprocas o de acción comunicativa que se ha constituido en una historia formativa (el dominio de validez de esas reglas), da cuenta de una epigenética del signo. El substrato último de los procesos semióticos se realiza como totalidad operante histórico-formativa o como modo de ser narrativo, -hermenéutico- e implica una interpretación semiótica no solamente del ser humano sino de toda la realidad, concebida como un universo material-causal-representacional (Ver Samaja, op.cit., p. 160-168).

³ Este proceso es resultante de lucha producida por las contradicciones en las que se desenvuelve; a la vez que implica acciones de reproducción, remite a una producción y transformación permanentemente posible.

II – NUEVAS DEFINICIONES DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS PARA LA EXPLICACIÓN DEL DESARROLLO

El legado de Vygotski está presente en las actuales tendencias del análisis de los procesos de formación social de la mente. Dichas tendencias al centrar esfuerzos en el desarrollo de la cognición en su contexto -desechando presupuestos deterministas o reduccionistas- toman como punto de partida de la agenda de problemas la discusión sobre las unidades de análisis.

Entre ellas se encuentra el modelo de A. Rivière, que integra como elementos esenciales de la unidad de análisis la actividad intersubjetiva, semióticamente mediada, con capacidad de suspensión, atribución intencional, y análisis recursivo de la acción por parte de los sujetos implicados.

Otra línea la constituye el enfoque sociocultural de J. Wertsch, abogando por el uso de la acción mediada como unidad de análisis en la investigación porque proporciona un vínculo natural entre la acción -incluyendo la acción mental- y el contexto cultural, institucional e histórico donde se produce esa acción.

A su vez, B. Rogoff reformula la visión clásica de la relación individuo-entorno considerando la actividad o evento sociocultural como unidad de análisis de los procesos de desarrollo cognitivo. Relacionada con el modelo de Rogoff, en el enfoque de Lave y Wenger la unidad de análisis propuesta es la práctica social de la comunidad de referencia del sujeto.

Y. Engeström, por su parte, realiza una revisión de la relación *sujeto-herramientas-objeto-relaciones sociales*, ampliando la unidad de análisis al Sistema de Actividad que integran distintos componentes: Sujeto, Instrumentos (fundamentalmente de tipo semiótico), Objeto, Comunidad de referencia, Normas (que regulan las relaciones sociales), y División de tareas (reglas que organizan el trabajo).

La actividad instrumental y la interacción social como unidad de análisis de los procesos psicológicos superiores

A. Rivière distingue cuatro tipos de funciones psicológicas. A las más antiguas las denomina tipo 1, con mayor condicionamiento por parte de la dotación biológica; éstas, juntamente con las identificadas como tipo 2, dependen de las interacciones físicas como activantes, y en menor

medida como formantes y, a su vez, no siempre constituyen una marca de especiación; dichas funciones implican procesos universales en el desarrollo cognitivo.

El autor concibe la línea de demarcación entre las funciones del tipo 2 y las que denomina tipo 3 como interfase de la culminación de la evolución filogenética y la emergencia de las funciones humanizantes, que corresponden al tipo 4. La actividad instrumental y la interacción social son las unidades de análisis para explicar los procesos psicológicos superiores.

Las funciones de tipo 3 implican un proceso de subjetivación; su carácter específico proviene no solo de pautas genéticas específicas sino -por su dependencia interactiva, activante y formativa- de las particularidades de los contextos culturales y las situaciones sociales, incluidos sus modos de mediación semiótica (Baquero, 2001b, p.29).

En el modelo de Rivière toda forma mediada y toda actividad analítica parecen permitir en el desarrollo instancias de suspensión de los sentidos literales, las metas inmediatas o los contextos presentes. Los mecanismos semióticos por suspensión operan habilitando en distintos planos competencias comunicativas, capacidad de simbolización, de producir ficción, de metaforizar.

La preocupación del autor en torno a la definición de las unidades de análisis expresa la necesidad de poner en evidencia en que medida, al identificarse como progresos genéticos jerárquicos a los logros en el desarrollo valorados por una cultura en particular, puede dejarse de lado en las investigaciones y diagnósticos el carácter inherentemente diverso del desarrollo subjetivo (Ibid., p.47-48).

La unidad de análisis en el paradigma de la acción mediada

Los enfoques centrados la acción mediada se ocupan del empleo por parte de las personas de instrumentos culturales en procesos sociales e individuales; aquéllos harán ver que aunque un individuo piense en aparente aislamiento, suele utilizar algún conjunto de instrumentos lingüísticos o semióticos con el resultado de que ese recurso mediador conforma su actuación. En este paradigma, las tesis de J. Wertsch enfatizan el carácter irreductible que posee la acción mediada, o sea el sujeto como agente que utiliza recursos mediacionales específicos en situación: la acción humana no puede explicarse sin considerar su origen y agenciamiento social, sin la utilización de las herramientas semióticas de las que se apropian los sujetos en su desarrollo (Baquero, 2002, p.14 a 15).

El concepto de acción mediada pone de manifiesto la tensión entre agente y medio; en torno a los medios deben tenerse en cuenta sus oportunidades y limitaciones y uso para acciones no previstas por el productor. Tomar como unidad de análisis la acción mediada -y los instrumentos culturales empleados en ella- hace posible abordar el carácter situado sociocultural de la acción, el poder y la autoridad (Daniels, p.120-122).

Wertsch (1993, p.36) asevera que además de las formas localizadas de conducta social y colaborativa (las zonas de desarrollo próximo vygotskianas) hay otras fuerzas más amplias que dan origen a los instrumentos mediadores: las formas históricas y sociales de la existencia humana (Ibid. p. 51 – 52).

El autor considera los múltiples objetivos de la acción, sus vías de desarrollo, la transformación de la acción por los medios y el dominio y la apropiación de los medios por parte del agente. En tal sentido, propone incorporar a la analogía vygotskiana entre herramientas y mediación semiótica la idea de “juego de herramientas”, atendiendo a los diversos lenguajes sociales y géneros discursivos que intervienen en dicha mediación. Este concepto permite entender las diferencias grupales y contextuales en la acción mediada en función de dos factores: la organización de instrumentos mediadores al que las personas acceden efectivamente, y los modelos de selección que manifiestan al elegir determinado medio en cada ocasión (Wertsch, 1993, p.115-116). Para comprender la naturaleza de un juego de herramientas, el autor introduce la noción de heterogeneidad.

Las formas de cognición humana se caracterizan, precisamente, por ser heterogéneas; lo que tiene en común la actividad del ser humano es la existencia de diversas maneras de representar el mundo y actuar en él. En el desarrollo subjetivo, la heterogeneidad no presume una jerarquía genética donde las diferencias se ordenan en una escala de poder y eficacia que finalmente solo admite a las más aptas, sino que, independientemente del estadio evolutivo en que se adquieran, algunas herramientas tendrán su utilidad para determinadas esferas de la vida y algunas otras servirán para otras esferas (Baquero 2001 b, p. 59-60).

El análisis de la actividad sociocultural

B. Rogoff propone un enfoque sociocultural basado en la consideración de los distintos planos que intervienen en los procesos de desarrollo implicados en la participación conjunta de los individuos en las prácticas culturales; para ello considera necesario examinar cómo se transforman los

individuos, los grupos y las comunidades en tanto que juntos constituyen la actividad sociocultural, a la vez que son constituidos por ella (Rogoff, en Wertsch 1997, p. 126) ⁴.

Tomando como unidad de análisis la actividad sociocultural, la investigación se centra en tres planos interconectados:

- Plano institucional/cultural: Aprendizaje práctico
- Plano interpersonal: Participación guiada
- Plano individual: Apropiación participativa

En el concepto de desarrollo de Rogoff, la idea de participación cumple una función clave expresada en la necesidad de entender el aprendizaje desde un modelo que gira en torno a la comunidad de aprendices, como alternativa a los modelos anclados en el adulto (basados en la idea de transmisión) o en el niño (basados en la idea de adquisición).

La noción de comunidad de aprendices se vincula con la concepción de Lave y Wenger del aprendizaje como participación gradual y creciente en una comunidad de práctica (Baquero, 2001, p.173). Aprender es parte de la práctica social, por ello el esfuerzo de estos autores se enfoca más en la estructura de dicha práctica que en la estructura de la pedagogía, la práctica pedagógica y las formas de conocimiento en el aprendizaje.

Lave y Wenger destacan un proceso decisivo en el aprendizaje entendido como actividad situada: la participación periférica legítima. La inclusión en una comunidad de práctica implica la activación en la persona de las intenciones de aprender, configurándose el significado del aprendizaje; en las actividades cotidianas el aprendizaje es involuntario, el entorno sociocultural inmediato proporciona soluciones tanto a través de los objetos materiales como de las rutinas verbales y las operaciones mentales. A medida que el nuevo miembro ocupe un lugar más central en la comunidad adquirirá creencias y conductas sociales que lo irán convirtiendo en veterano; por lo tanto el proceso de volverse experto se basa en una producción colaborativa.

⁴ Ya en 1934, desde la Escuela de Chicago, George Mead sostenía que toda participación es social: la adopción de la actitud del grupo como distinta de su propia actitud convierte a la persona en miembro de dicha comunidad. Pertenecer implicaba también para Mead reaccionar frente a la comunidad con su propia individualidad (yo). Este doble movimiento en el proceso de interacción social es el que posibilita tanto el desarrollo de la persona como el desarrollo de la comunidad.

La participación periférica legítima se refiere entonces a una manera de ser en el mundo social, y no de llegar a conocerlo, para lo cual el lenguaje desempeña un papel esencial: aprender el habla -y no del habla- es lo que legitima la participación periférica (Daniels, p. 106-108). Así, al fundarse en una teoría de la cognición extendida, integrada, entre la mente, el cuerpo, la actividad y los contextos organizados culturalmente, donde el aprendizaje tiene lugar con otros miembros de la comunidad, la unidad de análisis de este modelo será la práctica social de esa comunidad de referencia.

La unidad de análisis como sistema de actividad colectivo

Y. Engeström introduce la noción de Sistema de Actividad cuyos componentes se definen por su posición relativa y recíproca, a la vez que se articulan dinámicamente con otros múltiples.

Este autor ha efectuado una revisión de la unidad de análisis para abordar el desarrollo y los procesos de aprendizaje centrada en la noción de “actividad”, originalmente vinculada a la obra A. Leontiev, por considerar que la misma no tiene en cuenta la mediación semiótica.

El interés de Leontiev se centraba en las actividades que confluyen en la interiorización de acciones humanas externas en formas de procesos mentales internos (Baquero, 2001, p.175). Partiendo de la idea de que la transformación del objeto es lo que conduce a la integración de los elementos del sistema de actividad realizó una distinción entre el objetivo material y los motivos afectivos de la actividad, considerando que el propósito objetivo traduce el motivo a un acto físico, transforma el plano interno en un mundo externo y dirige la actividad mediante la formación de objetivos (Daniels p.126).

Engeström va más allá del micronivel del agente individual que opera con instrumentos incorporando el examen del sistema de actividad en el macronivel de lo colectivo; los elementos sociales de este sistema están conformados por la comunidad las reglas y la división del trabajo y fundamentalmente sus interacciones mutuas (Ibid., p.129). Considera como unidad de análisis la actividad o práctica conjunta, incluyendo la estructura del mundo social; entiende que a través de la actividad mediada no solo se modifica el sujeto sino también el entorno.

La Teoría de la Actividad se basa en cinco principios. El primero, precisamente, corresponde a la adopción como unidad de análisis de un sistema de actividad colectivo, mediado por artefactos y orientado hacia objetos y que se realiza y reproduce a sí mismo generando acciones y operaciones.

Este sistema debe considerarse en sus relaciones de red con otros sistemas de actividad; si bien las acciones individuales y grupales, así como las operaciones automáticas, son unidades de análisis relativamente independientes éstas guardan relaciones de subordinación que solo se pueden llegar a comprender cuando en su interpretación se vinculan con sistemas de actividad enteros (Ibid., p.134-136).

Los otros principios, que -a mi entender- resultan de la propia naturaleza de la unidad de análisis, se refieren a la multivocalidad de los sistemas de actividad, su historicidad, el papel fundamental de las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo y su posibilidad de transformaciones expansivas; a esta última situación se llega al replantear objeto y motivo de la actividad, para adoptar un horizonte mas amplio de posibilidades.

Conclusiones

Hemos expuesto las definiciones sobre las unidades de análisis propuestas por distintos enfoques posvygostkianos para abordar el problema del desarrollo de la cognición y el aprendizaje como emergente de la situación. Las mismos tienen en común el cuestionamiento a la escisión moderna sujeto-objeto: no se trata de ponderar el contexto de un individuo preconstituido sino las condiciones de constitución de la subjetividad misma; ello implica asumir la perspectiva de los sistemas complejos con historia, donde la unidad de análisis no debe anclarse en la mera relación de colaterales sino en un plano transaccional -con funciones de regulación- que supone la acción comunicacional.

Considero que esta delimitación de la unidad de análisis en los procesos de constitución y desarrollo subjetivo, en principio, contribuye al conocimiento del papel de los actores en la formación de las prácticas sociales; en los planteamientos expuestos se desprende que la acción individual y la estructura sociocultural no pueden ser separadas: la acción está involucrada en la estructura y viceversa. Desde esta perspectiva, la estructura no es simple constrictión; en una relación dialéctica con el sujeto opera, a la vez como constrictiva y permisiva.

Asimismo, permite profundizar en las definiciones culturales del desarrollo humano -y especialmente en las funciones del lenguaje- y las instituciones, dejando de lado una posible teleología biológica al aportar a la comprensión de los puntos de continuidad y los de discontinuidad entre el desarrollo natural y el desarrollo cultural. Y, más aún, aporta a diferenciar

las unidades de análisis para el propio plano sociocultural, en tanto se dan en aquél situaciones encadenadas, tales como las condiciones de posibilidad constituidas por los procesos de crianza (socialización primaria, involuntaria) para el desarrollo de funciones más complejas, como de ruptura, en cuanto estas últimas suponen instancias de aprendizaje deliberado y sistemático y el acceso y uso de sistemas simbólicos especializados (educación formal escolar).

Además, puede advertirse que la misma naturaleza de estos enfoques demanda la permanente revisión de sus unidades de análisis, en términos de la adecuación de la mismas a los niveles estudiados; por ejemplo, en el caso de tesis tales como la de multivocalidad de los sistemas de actividad y la de heterogeneidad de la constitución de los procesos psicológicos, donde se hace necesario integrar individuos, contextos culturales y situaciones históricas y sociales, a la vez que contemplar un sujeto en el que co-existen formas cualitativamente diversas de funcionamiento mental.

Bibliografía citada

- Baquero, R. (2001) "Contexto y Aprendizaje escolar", en Baquero, R. y Limón, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Bs. As., Ed.UNQ.
- Baquero, R. (2001b) "Angel Rivière y la agenda post-vigotskiana de la psicología del desarrollo", en Rosas, R. (Ed.) *La mente reconsiderada: En homenaje a Angel Rivière*. Santiago: Psykhé Ediciones.
- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional" *Perfiles Educativos*, Tercera Época, Volumen XXIV, Números 97-98, pp. 57-75, México, 2002
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona: Paidós. Cap. 3. "Tendencias actuales en la Teoría Socio Cultural y de la Actividad".
- Mead, G. (1982) *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J.; del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Samaja, J. (2000) *Semiótica y Dialéctica*. Buenos Aires. Editorial JVE.
- Vigotsky L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México; Crítica Grijalbo. Cap. 4.
- Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Visor. Caps. 2 y 5.