
EXPERIENCIA ESCOLAR EN ADULTOS Y EL USO DE ACCIONES DE MEMORIA REGULADAS POR EL HABLA EGOCÉNTRICA

EMILIANO SALVADOR SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

RESUMEN:

En este estudio se analiza de forma breve los elementos que configuran la teoría histórico cultural desarrollada por Vigotsky (1973), la teoría de la actividad de Leontiev (1984), así como la propuesta de Zinchenko (1985) sobre la acción mediada por instrumentos y la de Wertsch (1988) de la actividad como escenario institucional, para terminar con el análisis de los datos sobre las acciones de memoria y el habla egocéntrica como mediador de estas acciones.

PALABRAS CLAVE: acción mediada, habla egocéntrica.

INTRODUCCIÓN

El creciente interés en occidente por la teoría histórico cultural desarrollada por Vigotsky (1973), Leontiev (1984) y Luria (1979), ha aportado importantes contribuciones a los campos de la psicología y la educación, ámbito donde se enmarca este trabajo, más concretamente en la educación formal de personas adultas, que ha sido considerado como un espacio de investigación por diversos autores (Scribner y Cole, 1981; Ramírez, 1988; Ramírez, Cubero y Santamaría, 1990; De la Mata y Sánchez, 1991; Azevedo, 2003; Sánchez y Alarcón, 2006), estudiando la influencia del contexto de actividad en el uso de acciones de memoria, cuando el objetivo es recordar y el papel que juega el habla

egocéntrica en la mediación de estas acciones (De la Mata y Sánchez, 1991; Sánchez y de la Mata, 2006).

LA TEORÍA HISTÓRICO CULTURAL DE VIGOTSKY

La psicología histórico-cultural estudia la génesis de las funciones psicológicas superiores. Vigotsky descubre que para entender este desarrollo de las funciones superiores, había que analizar un problema central: las relaciones entre pensamiento y lenguaje, como un complejo unitario, donde las funciones psíquicas encuentran un punto nodal de apoyo para estructurarse. En este enfoque integrador, el lenguaje es generador de las formas psíquicas naturales y de las funciones psicológicas superiores (Vigotsky, 1973).

Los temas centrales de la teoría de Vigotsky, que se plantean interdefinidos, son:

- 1) la creencia en el método genético o evolutivo; 2) la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales y 3) la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores (Wertsch, 1988: 32-33).

La comprensión de la génesis social del desarrollo psicológico significa que los procesos psicológicos pasan por una fase social o interpsicológica, que se manifiesta en la actividad exterior con los individuos o con los objetos, así como por una fase individual o intrapsicológica. La transición de una fase a la otra se ha denominado proceso de interiorización (Vigotsky, 1973; Leontiev, 1984; Wertsch, 1988). Lo mismo sucede con el lenguaje, que pasa por dos momentos, en principio por una fase social, que sólo paulatinamente se transforma en una fase individual. En un principio es social, al cumplir la función de comunicación con los otros y sólo después es individual, adquiriendo la “función intelectual o representacional” (Cubero y Rubio, 2005).

LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD DE LEONTIEV

Leontiev (1981; 1983; 1984) establece varios niveles de análisis, los cuales tienen una estrecha relación e interdependencia. Distingue como elemento principal a la actividad, definida por sus motivos. En el primer nivel de la actividad están las acciones a través de las que se realiza la actividad y que deben estar explícitamente vinculadas al objeto o propósito de la actividad. Las operaciones se mantienen en un nivel ya concreto, determinadas por las condiciones en las que se lleva a cabo la actividad.

Para que las acciones no pierdan su capacidad generativa y su vinculación con el propósito de la actividad, requieren ser rediseñadas de forma consciente y de modo constante. Así se evita que las acciones pierdan de vista el propósito o finalidad de la actividad. Con respecto a las operaciones, Cubero señala:

El que las condiciones sean el criterio funcional que define una operación implica que si éstas cambian, las operaciones a su servicio deben cambiar para ajustarse a las nuevas circunstancias (Cubero, 1991:71).

Así, las acciones están correlacionadas con los fines y las operaciones con las condiciones.

La relación entre las acciones y las operaciones tiene distinto origen, dinámica y destino (Leontiev, 1984), lo que nos muestra diferentes niveles de automatismo que requieren de una coordinación mutua para la realización de cualquier actividad (Ramírez, 1988). En las relaciones del intercambio de actividades, reside la génesis de la acción. En cambio, cualquier operación es el resultado de una transformación de la acción que “ocurre porque se incluye en otra acción y sobreviene su ‘tecnificación’” (Leontiev, 1984: 86) o automatización, como puede ser, ya sea conducir un vehículo, realizar una operación matemática o leer un libro.

El surgimiento de una nueva actividad origina siempre, como consecuencia, la aparición de un nuevo motivo. La manifestación de nuevas actividades exige, según Leontiev (1981, 1983, 1984), responder previamente al problema de cómo aparecen los nuevos motivos, que según este autor, surgen por la aparición de nuevas necesidades.

LA ACCIÓN MEDIADA COMO UNIDAD DE ANÁLISIS

Zinchenko (1985) sostiene que el significado de la palabra no puede ser la unidad de análisis en la teoría vigotskiana. Considera que, en lugar del significado de la palabra, la unidad adecuada de análisis de la conciencia según la concepción de Vigotsky es la “acción mediada por instrumentos, (*orudinnoe deistvie*)” (Zinchenko, 1985:100). Además, propone que debe reconocerse adecuadamente el papel del significado de la palabra, y sitúa a éste como mediador de las unidades de análisis. En el concepto de acción mediada por instrumentos, ha colocado la mediación semiótica junto con la mediación instrumental (Zinchenko, 1985).

El papel de la acción mediada por instrumentos tiene una doble dimensión: la identificación de las unidades genéticas fundamentales y la incorporación de la mediación semiótica a la acción práctica, donde la acción se transforma cualitativamente (Zinchenko, 1985). Por lo tanto, la acción dirigida por un objetivo y mediada por instrumentos, es la unidad apropiada de análisis en la teoría vigotskiana pues, según Zinchenko (1985), cumple todos los requisitos impuestos por Vigotsky para ser una unidad de análisis, ya que refleja las propiedades globales de la conciencia.

LA ACTIVIDAD COMO CONTEXTO O ESCENARIO INSTITUCIONAL

La teoría de la actividad ha sido sometida a una revisión crítica (Zinchenko, 1985; Wertsch, 1988), lo cual ha permitido que varios autores generen una

concepción de la actividad como escenario o contexto de actividad, comparando colectivos que participan en distintos tipos de actividades, indagando acerca de las implicaciones que hay para el funcionamiento psicológico, al participar de forma predominante en escenarios de actividad escolar formal o laboral tradicional (Wertsch, Minick y Arns, 1984).

El interés por la actividad como escenario o contexto de actividad se debe principalmente a una necesidad entre los psicólogos de estudiar la influencia de los aspectos sociales en el desarrollo psicológico individual, no sólo desde el aspecto 'microsocial', es decir, en las interacciones cara a cara (Rogoff, 1990), sino también desde el 'macrosocial', en este caso, la influencia institucional (Wertsch, 1988; Cubero, 1994).

A partir del concepto de actividad, en este trabajo se pretende relacionar los fenómenos institucionales -a través del estudio de la educación formal para adultos como escenario de actividad- y el funcionamiento psicológico. La educación de personas adultas ha sido considerada como espacio de investigación, teniendo en cuenta la noción de actividad de educación formal. Varios investigadores han optado por esta vía de análisis (Scribner y Cole, 1981; Ramírez, 1988; Ramírez, Cubero y Santamaría, 1990; De la Mata y Sánchez, 1991), estudiando la influencia del contexto de actividad que, en este caso, es la educación formal de adultos, en el uso de acciones de memoria y el papel que juega el habla egocéntrica en la mediación de estas acciones (De la Mata y Sánchez, 1991; Azevedo, 2003; Alarcón, 2006; Sánchez y Alarcón, 2006; Sánchez y De la Mata, 2006).

LAS ACCIONES DE MEMORIA Y EL HABLA EGOCÉNTRICA COMO MEDIADORA DE ESTAS ACCIONES EN EDUCACIÓN PARA ADULTOS

Queremos especificar que nuestro trabajo tiene como noción clave de análisis la acción mediada (Zinchenko, 1985), que es usada en este caso para analizar las

acciones de memoria, así como el papel que juega el habla egocéntrica como mediador de estas acciones, en el escenario de actividad de la educación formal de adultos.

Varios autores expresan que es casi imposible estudiar el habla egocéntrica sin investigar el papel que desempeña en la resolución de las tareas como instrumento de mediación semiótica de las diversas acciones realizadas por los individuos que enfrentan una tarea, así como el proceso hacia la interiorización de dicha habla egocéntrica. (De la Mata y Sánchez, 1991; Azevedo, 2003; Alarcón, 2006; Sánchez y Alarcón, 2006; Sánchez y De la Mata, 2006). Las emisiones de habla egocéntrica en estos estudios se han considerado como parte de la acción en curso, pues contribuyen a que las situaciones con problemas se resuelvan con acciones orientadas a la regulación del comportamiento que tiende a solucionarlos.

MÉTODO

El objetivo general de esta investigación es el estudio de la relación entre la experiencia escolar y el uso de acciones de memoria, así como el papel del habla egocéntrica como mediador de estas acciones.

Participantes

En este estudio participaron 100 alumnas, pertenecientes a tres niveles en educación de adultos: alfabetización, ciclo medio y graduado.

Materiales

Para realizar las fases de estudio 1 y 2 se utilizaron dos juegos de 20 tarjetas, con cinco categorías, que incluían animales, plantas, muebles, herramientas, ropa (juego uno); animales, plantas, instrumentos musicales, artículos deportivos, transportes (juego dos).

Procedimiento

El procedimiento consta de dos fases de estudio y recuerdo 1 y 2, presentando a las participantes el primer juego de tarjetas, posteriormente se hace la presentación del segundo juego de tarjetas.

Formas generales de análisis de la investigación

Las medidas de análisis para la fase de estudio se establecieron sobre la ejecución propiamente dicha de las participantes, tipificación que permitió establecer un sistema de categorías de análisis diferenciado. Este sistema de categorías se desarrolló para el análisis de las fases 1 y 2 del estudio. Para ello, se eligió la categoría de acción de agrupación y como formas de habla, el habla egocéntrica no inteligible y el habla egocéntrica inteligible, por su mayor interés teórico y se realizó su transformación.

Medidas empleadas

Unidad de análisis: Acción mediada semióticamente

Niveles de análisis	Unidades	Categorías
Plano de la acción	Acciones de memoria	Agrupación
Plano de la mediación	Habla egocéntrica	no inteligible, inteligible

RESULTADOS DE LA RELACIÓN DE LAS ACCIONES DE MEMORIA CON LAS FORMAS DE HABLA EGOCÉNTRICA

Hemos realizado un análisis que se ha centrado en la manera en que las formas de habla egocéntrica mediaron las acciones de agrupación. En este sentido, vamos a analizar si existen diferencias en la mediación de estas acciones de agrupación según el nivel educativo y la fase.

En el uso de las acciones de agrupación se observaron diferencias en el tipo de habla egocéntrica según el nivel educativo. Mientras que las participantes de alfabetización usan casi dos tercios de habla egocéntrica inteligible, las de graduado y ciclo medio usan también dos tercios pero de habla egocéntrica no inteligible al realizar acciones de agrupación.

A continuación, se analiza cómo dentro del uso de las acciones de agrupación el habla egocéntrica está mediando estas acciones en cada fase. En las acciones de agrupación, el tipo de habla egocéntrica usada varió de la fase 1 a la fase 2. Así, los análisis muestran que en la primera fase la frecuencia de las dos categorías de habla egocéntrica (habla egocéntrica no inteligible y habla egocéntrica inteligible) fue menor de lo esperado.

Dentro del uso de las acciones de agrupación hubo diferencias en el habla egocéntrica según el nivel educativo y la fase. Las participantes de alfabetización usaron más habla egocéntrica inteligible, mientras que las de ciclo medio y de graduado usaron más el habla egocéntrica no inteligible en el momento de agrupar el material, es decir, una forma de habla más encaminada a la autorregulación y a la interiorización.

El análisis que se refiere al tipo de habla egocéntrica empleada en las acciones de agrupación en las dos fases de estudio nos muestra que la mitad de las participantes en la fase 1 usaron el habla egocéntrica no inteligible y el habla egocéntrica inteligible en la misma proporción; mientras que en la fase 2 el uso del habla egocéntrica inteligible se mantuvo y aumentó el uso del habla egocéntrica no inteligible en las acciones de agrupación. Podemos inferir de estos resultados que el aumento del habla egocéntrica no inteligible de la fase 1 a la fase 2 pone de manifiesto el empleo de formas de mediación de las acciones más elaboradas y, por tanto, un mayor dominio de la tarea.

CONCLUSIONES

Se ha observado una relación microgenética compleja entre la fase 1 y 2 y el uso del habla egocéntrica en la mediación de las acciones de agrupación. En contra de lo esperado, el habla egocéntrica aumentó en la fase 2. Este aumento se puede atribuir al habla egocéntrica más interiorizada (habla egocéntrica no inteligible). En parte puede explicarse por el aumento de la complejidad de las acciones de estudio (agrupación).

Este estudio ha brindado algunos datos acerca del rol del habla egocéntrica en la mediación de las acciones de memoria. La comparación entre las fases muestra algunos cambios microgenéticos en las acciones de memoria y su mediación a través del habla egocéntrica. Estos cambios concuerdan con nuestras expectativas, pues refuerzan nuestra idea de que a mayor dominio de la tarea, mayor uso de la agrupación, como una acción que facilita la memorización y el recuerdo de este tipo de materiales, así como el uso de más habla egocéntrica no inteligible, como forma de habla parcialmente interiorizada (Sánchez y De la Mata, 2005).

En general, podemos decir que este trabajo muestra un uso fructífero de la *acción mediada* como unidad de análisis en el estudio de la relación entre las actividades sociales y culturales, como la educación formal y el funcionamiento mental humano, en este caso el uso de acciones de memoria y el papel del habla egocéntrica como mediador de estas acciones.

REFERENCIAS

- Alarcón, D. (2006). *El desarrollo del habla privada en adultos: dominio de la acción en escenarios de actividad*, Memoria de Investigación sin publicar, Universidad de Sevilla.
- Azevedo, M. (2003). *Estructura y función del habla egocéntrica en adultos en proceso de escolarización*, tesis doctoral sin publicar, Universidad de Sevilla.

-
- Cubero, M. (1991). *Un estudio sobre la teoría de la actividad. Su génesis y desarrollo*, Memoria de investigación sin publicar, Universidad de Sevilla.
- Cubero, M. (1994). "Algunas derivaciones de la teoría de la actividad", *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 3-18.
- Cubero, M. y Rubio, D. (2005). "Psicología histórico-cultural y naturaleza del psiquismo", en M. Cubero y J. D. Ramírez (comps.). *Vygotsky en la psicología contemporánea. Cultura, mente y contexto*. (pp. 21-46), Argentina: Miño y Dávila.
- De la Mata, M. L. (1993). *Mediación semiótica y acciones de memoria: Un estudio sobre la interacción profesor-alumno en educación formal de adultos*, tesis doctoral sin publicar, Universidad de Sevilla, España.
- De la Mata, M. L. y Sánchez, J. A. (1991). "Educación formal y acciones de agrupación y memoria en adultos: un estudio microgenético", *Infancia y Aprendizaje*, 53, 75-79.
- Leontiev, A. N. (1981). "The problem of activity in psychology", en J. V. Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. (pp. 37-71). Armonk, N. J.: Sharpe.
- Leontiev, A. N. (1983). *El desarrollo del psiquismo*, Madrid: Akal.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*, México: Cartago.
- Luria, A. R. (1979). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*, Barcelona: Fontanella.
- Ramírez, J. D. (1988). "Cultura y actividad humana: una perspectiva sociohistórica", en L.A.H. (Comp.) *Educación y procesos cognitivos. Un enfoque sociocultural*. (pp. 13-35). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ramírez, J. D.; Cubero, M. y Santamaría, A. (1990). "Cambio sociocognitivo y organización de las acciones. Una perspectiva sociocultural para el estudio de la educación de adultos", *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 169-190.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in school context*, Nueva York: Oxford University Press.
- Sánchez, J. A. y Alarcón, D. (2006). "Self-regulation and mastering: patterns in the development of private speech in illiterate adults", en I. Montero (ed.). *Current research trends in private speech*. (pp. 197-212), Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Sánchez, R., E. y De la Mata, M. L. (2005). "Experiencia socio-educativa y acciones de memoria en adultos", *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 23, 91-101.

-
- Sánchez, R. E. y De la Mata, M. L. (2006). "School experience, memory actions and private speech in adults", en Montero (ed.). *Current research trends in private speech* (pp. 175-195), Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V.; Minick, N. y Arns, F. J. (1984). "The creation of context in joint problem-solving", en Rogoff y Lave (eds.). *Everyday cognition. Its development in social context*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Zinchenko, V. P. (1985). "Vygotzky's ideas about units for the analysis of mind", en Wertsch (ed.). *Culture, communication, and cognition. Vygotskian perspectives*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.