

MECANISMOS SEMIÓTICOS Y NIVEL ESTRATÉGICO DE LAS ACCIONES: UN ESTUDIO SOCIOCULTURAL

ANDRÉS SANTAMARÍA SANTIGOSA* ,
ALEJANDRO BARRAGÁN FELIPE

Y

MARÍA DEL MAR PRADOS GALLARDO
Universidad de Sevilla, España

ABSTRACT

The aim of this paper was to analyze the semiotic mechanisms by which individual cognitive development in instructional interactions is constructed. We develop a notion of instruction, and internalization, as a result of actions that instructors and learners carry out in joint solving problems. We think that instructional actions are not confined only to the individual plane, but are also moving in an interpsychological and intrapsychological plane. We contend that using different semiotic mechanisms, mainly the referential perspective, could contribute to these changes. In consequence, our subject of study should be the instructional action (instructional inter-action) and not the individual. Results obtained in a research developed in adult education context are presented. They were involved in the making up of stories using two series of cards. After that, they had to narrate it. Our analysis is centered in the nature of instructional actions developed by instructors and the semiotic tools (reference) used in the mediation of these actions during making up of stories phase.

Key words: action, semiotic mediation, instruction, internalisation, referential perspective.

RESUMEN

El trabajo que presentamos tiene como objetivo fundamental analizar los mecanismos semióticos en virtud de los cuales el desarrollo cognitivo de los individuos es construido en

Continúa →

* Correspondencia: ANDRÉS SANTAMARÍA SANTIGOSA. Laboratorio de Actividad Humana, Departamento de Psicología Experimental, Universidad de Sevilla, Av. Camilo José Cela s/n, 41018 Sevilla, España. Fax: (34-95)4551784. Correo electrónico: asantamaria@us.es

Continuación →

interacciones de naturaleza instruccional. Se maneja una consideración de la interiorización, como el resultado de un conjunto de acciones que instructoras y aprendices desarrollan en la resolución conjunta de problemas. Se defiende que el empleo de diferentes mecanismos semióticos, especialmente la perspectiva referencial, pueden contribuir a esta transición. Se presentarán los resultados obtenidos en una investigación en el marco de la Educación de Adultos en las que uno de los miembros de una pareja actúa de instructor y otro de aprendiz. Estos debían construir conjuntamente unas historias con una serie de tarjetas para después narrar su contenido. El análisis se centra en el nivel estratégico de las acciones así como en los procedimientos semióticos empleados en la mediación de éstas.

Palabras clave: acción, mediación semiótica, interiorización, perspectiva referencial.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo fundamental analizar los procesos y mecanismos semióticos en virtud de los cuales el desarrollo cognitivo de los individuos es construido en interacción. Especialmente, y siguiendo las principales hipótesis vygotskianas, en aquellas interacciones de naturaleza instruccional en la que uno de los miembros da la misma guía o dirige la resolución conjunta de la tarea, de tal manera que gracias a esta participación guiada (Rogoff, 1990) el otro miembro se apropie destrezas y habilidades que se encontraban en el plano de lo social. En términos vygotskianos, interioriza dichas destrezas. Se pretende concretar qué factores específicos pueden estar dejando sentir su influencia en este proceso. Conocer la naturaleza y los mecanismos -sobre todo de carácter semiótico- implicados, la contribución de cada uno de los miembros que participan en la interacción a este proceso de sociogénesis de los procesos mentales, el reflejo y evolución del proceso instruccional en la actuación de los aprendices, etc.

En el presente artículo se pondrá especial hincapié en una consideración de la instrucción en términos de acciones semióticamente mediadas. Prestando así atención al proceso de negociación entre instructora y aprendiz en la búsqueda de un estado de intersubjetividad que

facilite la resolución de la tarea, así como en la apropiación por parte de ésta última de las destrezas necesarias en dicha resolución. Se abordarán algunos conceptos clave en esta consideración: zona de desarrollo próximo, intersubjetividad, interiorización, apropiación, etc. La base teórica del trabajo justifica la elección de un tipo de interacción como la empleada, así como el empleo de la acción mediada como unidad de análisis (Zinchenko, 1985). De tal manera que no será el individuo sino la acción, interacción si se prefiere, el objeto del estudio.

A nuestro juicio, la psicología sociocultural se configura como una buena alternativa para el estudio de la interiorización ya que facilita los instrumentos adecuados para el análisis de los factores y mecanismos implicados en la adquisición y desarrollo de acciones instruccionales (Cubero & Santamaría, 1992).

En la perspectiva sociocultural, la instrucción de un aprendiz por un miembro más experto es quizá uno de los aspectos claves para la comprensión de la ontogénesis en general y el aprendizaje en particular. En los últimos años, la investigación sobre instrucción se ha venido centrando en la comunicación y la interacción diádica instructor-aprendiz (Elbers, 1987; Elbers, Maier, Hoekstra & Hoogsteder, 1992; González, 1993; Santamaría, 1997). En el enfoque sociocultural se asume que este proceso, y el

subsiguiente progreso del aprendiz, tiene lugar en la llamada zona de desarrollo próximo construida en la actividad conjunta. La interiorización adquiere así, tal y como planteó Vygotski (1981, 1987), un papel central en la explicación del desarrollo psicológico del individuo.

Se maneja pues una consideración de la interiorización como el resultado de un conjunto de acciones, o si se prefiere de interacciones, que instructoras y aprendices desarrollan en la resolución conjunta de problemas. A nuestro juicio, esta consideración permite definir ambas de un modo mucho más fructífero del que se ha venido haciendo. Desde esta consideración, las acciones instruccionales no van a estar circunscritas a lo meramente individual, sino que más bien se moverán tanto en el plano de lo interpsicológico como en el de lo intrapsicológico. Siendo posible además analizar la transición de uno a otro plano. Esta transición estará ligada al establecimiento de una *definición de la situación* compartida por instructora y aprendiz que representa una opción de acuerdo intersubjetivo entre la definición de una y otra. Tal y como señala Wertsch (1984), esta transferencia se producirá en la *zona de desarrollo próximo*, y estará unida a cambios en ambas definiciones de la situación (González & Palacios, 1990). Este concepto tiene una gran relevancia en la medida en que se encuentra estrechamente ligado tanto al nivel institucional de la actividad como al funcionamiento interpsicológico y a la transición de éste al intrapsicológico.

El cambio dentro de la zona de desarrollo próximo ha venido caracterizándose tradicionalmente como un cambio individual que implica que el aprendiz puede hacer hoy independientemente lo que ayer sólo podía hacer con ayuda. Lo cual llevaba a una consideración de la interiorización como el trasvase de lo social a lo individual. No obstante, el aspecto central del cambio en la zona de desarrollo próximo va a estar centrado en la apropiación y el dominio de nuevas formas de mediación. Esta apropiación

no va a estar referida únicamente al aprendizaje individual después de la práctica conjunta guiada, sino más bien, a la capacidad del aprendiz de participar en nuevas actividades colaborativas (Newman, Griffin & Cole, 1989). El foco no estará puesto pues en la transferencia de las habilidades de los que más saben a los que menos saben, sino en el empleo de modo colaborativo de nuevas formas de comunicación para crear y comunicar sentido (McLane, 1987; McNamee, 1987).

Quizá el principal atractivo de la teoría sociohistórica frente a otros planteamientos radica en la importancia concedida al análisis del desarrollo cognitivo en la actividad sociocultural. La unidad básica de análisis no es ya el individuo, sino la actividad sociocultural, en cuanto que esta actividad supone la participación activa de los individuos en prácticas establecidas y mantenidas socialmente. Se comienza a hablar por tanto, desde esta consideración, de la importancia de la *mente en sociedad* (Vygotski, 1981). El principal esfuerzo de la obra de Vygotski se dirigió inequívocamente a explicar el origen social del desarrollo de la conciencia. Aquí, al igual que en la obra de Mead, la palabra clave es *interiorización* (Vygotski, 1979, 1987). En Vygotski, y en los defensores de la perspectiva sociogenética, el desarrollo se explica por la interiorización de instrumentos y procedimientos semióticos y de las relaciones sociales en las que estos hacen acto de presencia. Aprendemos a utilizar unos determinados instrumentos semióticos en la interacción con otros miembros de nuestra cultura, y a medida que nos hacemos más expertos en su uso nos vamos apropiando de ellos (Rogoff, 1990, 1993; Wertsch, 1993). Cuando los signos, de origen social y cultural, son interiorizados los procesos psicológicos inician una nueva fase de desarrollo.

MECANISMOS SEMIÓTICOS EN LA ACTIVIDAD CONJUNTA

Uno de los mecanismos semióticos más importantes por los que se establece y modifica la definición de la situación en la acción conjunta

es la referencia, más en concreto la llamada *perspectiva referencial* (Wertsch, 1979, 1984, 1988; Santamaría, 1997, 2002). Para que la comunicación entre dos interlocutores sea posible, es necesario que éstos sean capaces de dirigir la atención del otro hacia un objeto o un evento específico. Este hecho implica referencia (Wertsch, 1988). En un primer acercamiento, la noción de perspectiva referencial está referida al punto de vista empleado por el hablante para identificar un referente en la comunicación (Wertsch, 1988, 1989).

Wertsch ha estudiado sobre todo situaciones de interacción de carácter asimétrico, en especial, de interacción madre-hijo en las que la tarea propuesta a la pareja puede considerarse de resolución de problemas (Wertsch, 1984, 1988, 1989). Como señala, en las interacciones asimétricas se asume por parte de uno de los interlocutores o de ambos que sólo uno de ellos tiene la competencia y la responsabilidad de definir los objetos y metas de la situación y dirigir la actividad conjunta. En estos casos, la categorización de los objetos no está sujeta a negociación en el sentido que el miembro más experto esté dispuesto a abandonar su categorización de manera permanente. La negociación se da sólo en la medida que debe garantizarse la eficacia comunicativa en todo momento. Así, es posible que se abandone temporalmente el uso de una perspectiva referencial para conseguir la meta comunicativa inmediata, persistiendo no obstante el objetivo de emplear de nuevo dicha perspectiva referencial cuando sea posible. El objetivo último de esta forma de negociación sería, por tanto, que el miembro menos experto de la pareja vaya asumiendo progresivamente la perspectiva referencial (y, por tanto, la definición de la situación) propugnada por el miembro que ha sido definido culturalmente como más experto.

Wertsch (1989) ha analizado el uso de distintos tipos de expresiones referenciales. La tarea habitualmente estudiada ha sido la realización de un rompecabezas a partir de un

modelo por un pareja formada por madre e hijo. En esta situación identifica tres tipos de perspectiva referencial, relacionándolas con distintos tipos de definición de la situación:

1. La forma más simple de referirse a los objetos, las piezas del rompecabezas, en este caso, es el empleo de «deícticos». Es decir, signos indexicales como señalar con el dedo o demostrativos del tipo de *este, ese,...* Siguiendo al semiólogo Charles Sandres Peirce, Wertsch señala que los signos indexicales establecen una cantidad mínima de información acerca del referente, puesto que lo caracterizan en términos de contigüidad espacio-temporal. El uso de esta perspectiva referencial requiere sólo un acuerdo mínimo en la definición de la situación de hablante y oyente. Así, la madre puede referirse a una pieza diciendo «Coge esa...». La comprensión de esta expresión referencial por parte del niño no exige que comparta la definición de la situación como una tarea de resolución de un rompecabezas de acuerdo con un modelo. Basta con que pueda identificar el referente.
2. El segundo tipo de perspectiva referencial es lo que Wertsch denomina «expresiones comunes de referencia». En la tarea descrita, serían expresiones como «El círculo rojo...». Este tipo de expresiones introduciría poca información sobre la definición de la situación de la madre. Se utiliza el nombre más común, lo que garantiza la identificación del referente por parte del niño. Esta garantía de comprensión se logra a costa de aportar menos información sobre la definición de la situación considerada más avanzada por el miembro experto.
3. El tercer tipo de expresiones referenciales son “las informativas respecto al contexto”. En el ejemplo serían expresiones como “...la *rueda* del camión”. En este caso, la expresión referencial introduce mayor cantidad de información sobre el modo en que el hablante ve el referente. De esta forma el referente es

caracterizado de un modo que no resulta obvio para quienes no compartan la definición de la situación. Por ello, a la vez que suministran más información sobre la definición de la situación, exigen un mayor grado de acuerdo entre los hablantes.

En esta línea de argumentación, el empleo de diferentes mecanismos semióticos, especialmente la *perspectiva referencial*, puede contribuir al cambio en la zona de desarrollo próximo, al que aludimos más arriba. La perspectiva referencial constituye, de este modo, uno de los mecanismos semióticos más importantes por los que se establece y modifica la definición de la situación en la acción conjunta (Wertsch, 1984, 1988, 1989).

UN ESTUDIO DE INTERACCIONES ASIMÉTRICAS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

El marco teórico descrito se ha reflejado en un estudio sobre interacciones asimétricas de naturaleza instruccional en una tarea de construcción de historias en el contexto de la educación de personas adultas. A nuestro juicio, la alfabetización, y en particular la educación de adultos, ofrece la posibilidad de estudiar la influencia de actividades culturales en el desarrollo del individuo. En nuestro trabajo se defiende una consideración de la educación de adultos en términos de práctica, o mejor, en términos de un conjunto de prácticas sociales, culturales y discursivas (Ramírez, Sánchez & Santamaría, 1996; Santamaría, 2004). Su estudio nos ofrece la posibilidad de analizar esta influencia de una manera aún más clara de la que ha podido venir haciéndose en la educación infantil.

Una de las cuestiones básicas en nuestro trabajo ha sido, por tanto, la elección del tipo de interacción instruccional entre adultos como objeto de nuestro estudio empírico. Esta elección se ha derivado de la consideración de una orientación sociocultural a la hora de estudiar el proceso por el que se produce la apropiación y transferencia de destrezas cognitivas, control y

responsabilidad en la resolución de una determinada tarea de un miembro experto de la interacción a otro menos experto. Una de las razones por las que seleccionamos esta situación tiene que ver con el hecho de que permite tomar en consideración la influencia de la participación en actividades de escolarización formal, así como observar las acciones instruccionales desplegadas por las diferentes instructoras, tanto en un plano interpsicológico como en un plano intrapsicológico.

Por otro lado, hemos elegido una tarea de construcción de historias por su relevancia en cuanto a las demandas y exigencias cognitivas e interactivas que la resolución de dicha tarea plantea a los sujetos de nuestra investigación. De alguna manera, estas exigencias están en la base de muchas de las actividades que se desarrollan en el contexto de las actividades de escolarización formal. Así, las participantes deben elaborar una representación general y semántica de las tarjetas más allá de lo que cada una representa e integrarlas en el conjunto de la historia correspondiente; deben asimismo aprender a solucionar problemas de manera conjunta, a seguir instrucciones, etc. Todas estas actividades y demandas están presentes en una gran cantidad de actividades propias del escenario escolar.

Para llevar a cabo el objetivo de estudiar los mecanismos que permiten relacionar las actividades de educación formal y las acciones hemos preferido desarrollar una investigación en la que se emplean procedimientos descriptivos y observacionales, más que estrictamente experimentales, que nos permitan analizar los elementos y mecanismos intervinientes en la construcción conjunta de las historias. Por otra parte, y debido al ya repetido marcado carácter sociocultural de nuestro trabajo, prestamos especial atención a los mecanismos semióticos presentes en la interacción instructora-aprendiz, fundamentalmente a la perspectiva referencial, así como a una perspectiva de análisis microgenética que nos permita describir la evolución de los mecanismos que las participantes ponen en juego en la interacción

a partir de los cambios que en éstos se producen a lo largo de la tarea (ver Wertsch, Minick & Arns, 1984).

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 30 sujetos (25 alumnas y 5 profesoras) de centros de Educación de Personas Adultas de la Junta de Andalucía (E.P.A.), tanto del núcleo urbano de Sevilla como de una zona rural cercana (El Aljarafe). Las alumnas pertenecían a dos niveles educativos diferentes: postalfabetización y pregraduado o ciclo medio¹ (20 de postalfabetización y 5 de ciclo medio). Participaron de igual modo profesoras de dichos centros que impartían docencia en los niveles referidos. El número total de parejas analizadas fue de quince, cinco por cada una de las tres condiciones experimentales: postalfabetización-postalfabetización, ciclo medio-postalfabetización, profesora-postalfabetización. Todos los sujetos participantes fueron mujeres, algo muy habitual en la mayor parte de los centros de educación de adultos, y de edades muy similares a pesar de pertenecer a distintos niveles educativos (entre 35-55 años). El nivel socioeconómico de éstas era medio-bajo.

Materiales

Para la realización de la investigación se emplearon dos juegos de tarjetas (A y B) cada uno de los cuales estaba compuesto por cuatro historias. El primero de ellos estaba compuesto por 22 tarjetas y el segundo por 24. Cada una de las tarjetas contenía un dibujo en blanco y negro que representaba una escena determinada. Las tarjetas de cada juego podían ser agrupadas siguiendo una ordenación secuencial de tal modo que ilustraran una determinada historia.

Los dos juegos de tarjetas se utilizaron en las dos tareas de construcción conjunta de las historias. Tanto en uno como en otro juego existían cuatro tarjetas que no estaban relacionadas con las historias que en ese momento se estaban construyendo, y que funcionaban como elementos distractores con el objeto de dificultar la realización de la tarea.

Procedimiento

Para la realización de las tareas los 30 participantes fueron agrupados por parejas en tres grupos diferentes que se correspondían con los tres niveles educativos de aquellos sujetos que actuaron como instructores. De este modo, se constituyeron tres tipos de parejas: a) cinco parejas formadas por alumnas pertenecientes al nivel de postalfabetización (cinco de estas alumnas actuaban como instructoras), b) cinco parejas formadas por cinco alumnas de este nivel y cinco del nivel de pregraduado-ciclo medio (que actuaban como instructoras) y, c) cinco parejas formadas por cinco alumnas del nivel de postalfabetización y cinco profesoras (que actuaban como instructoras).

La realización de las tareas tuvo lugar fuera del aula en el que habitualmente se impartían las clases. Una vez seleccionadas las alumnas que iban a participar en la investigación, se procedió a instruir previamente a aquellas que luego actuarían como instructoras en la construcción de las historias, así como a las profesoras que también lo harían. Se empleó para ello uno de los juegos de tarjetas que iban a ser usados en la fase experimental. El procedimiento fue el siguiente: una vez en la habitación donde iba a tener lugar la tarea experimental, el experimentador se sentaba frente a ella y colocaba sobre la mesa la tarjeta inicial de cada una de las cuatro historias que habían de ser construidas, administrándole las instrucciones. El experimentador identificaba

¹ Los estudiantes que participan en el programa de Educación de Adultos de la Junta de Andalucía son asignados al ciclo inicial (postalfabetización) o al ciclo medio (pregraduado) de acuerdo a su ejecución en una prueba inicial. Los estudiantes asignados al ciclo medio eran capaces de leer textos simples y escribir narrativas breves. Los asignados al ciclo inicial leían con mucha dificultad o no eran capaces de hacerlo.

el dibujo de la tarjeta inicial de cada historia e iba nombrando, mientras señalaba cada inicio, el contenido de cada una de ellas. Una vez hecho esto, informaba a la futura instructora de la existencia en el conjunto de tarjetas de cuatro que no tenían nada que ver con las historias con las que en ese momento se estaba trabajando. Se trataba de las tarjetas iniciales de las historias del otro juego que funcionaban por tanto como elementos distractores con el objeto de dificultar la realización de la tarea. El experimentador iba completando, ante la mirada de la participante, cada una de las historias mientras que nombraba los dibujos que aparecían en las tarjetas. Es decir, realizaba una descripción narrativa de cada una de las historias. A continuación se informaba a la futura instructora de que con ella iba a trabajar otra persona que sería la que debería realizar las historias mientras que ella podía ayudarla si lo creía oportuno. Después de estas instrucciones comenzaban a trabajar en interacción con cada uno de los juegos de tarjetas.

El material grabado fue codificado de acuerdo a episodios de acción (Wertsch, 1989). Un episodio estaba relacionado con todo aquello que se hacía o se decía en torno a cada una de las tarjetas que componían cada historia. Cuando la interacción cambiaba a otra tarjeta se contabilizaba como un nuevo episodio. Cada uno de estos episodios se categorizaron de acuerdo a dos diferentes planos analíticos: el plano de la acción y el plano de la mediación (enunciados). Para cada plano analítico, cada episodio fue analizado en función de todas las categorías. Así, con respecto al plano de la acción, el sistema de categorías consideraba el modo en el que la tarea era realizada. Es decir, durante la construcción de las historias, las participantes podían orientarse, colocar una tarjeta, evaluar el emplazamiento realizado o, incluso, elaborar un plan de acción general. Pero al mismo tiempo, esta acción podía realizarse en un plano estratégico o no; con un nivel de efectividad determinado; podía ser regulada de diferentes modos, etc. De modo similar, con respecto al plano de la mediación, el foco se centró en el tipo de enunciados emitidos así

como la perspectiva referencial en ellos expresada (ver Anexo).

Para la codificación de la actuación de las alumnas se llevó a cabo la transcripción de las grabaciones en audio y video. De este material se seleccionó una pareja de las cinco de cada nivel (20% del total) con objeto de calcular el índice de fiabilidad tanto de las acciones como de los enunciados producidos en el desarrollo de la tarea. Para ello, dos observadores codificaron independientemente dicho material. La fiabilidad de los criterios de análisis empleados se obtuvo en función del grado de acuerdo entre estos dos observadores anteriormente entrenados en el sistema de categorías planteado (análisis de consistencia interobservadores).

Índices de medida

Dentro de este apartado nos referiremos a los criterios y categorías empleadas en el análisis tanto de las acciones realizadas por las alumnas como de los enunciados emitidos por éstas en la construcción de las historias. El análisis de las tareas está inspirado, en líneas generales, en el empleado por Wertsch, Minick y Arns (1984), así como en algunos trabajos realizados en el seno del Laboratorio de Actividad Humana (1988, 1993) y por algunos de sus miembros (Cubero, 1997; de la Mata, 1993; Ramírez, 1992, 1995; Sánchez, 1995). No obstante, no se emplean exactamente los mismos criterios y categorías debido a la diferente naturaleza de las tareas y la situación en general.

Para el análisis de la evolución microgenética de las acciones se procedió a dividir la tarea en tres periodos en función del número de acciones de colocación llevadas a cabo por cada pareja. En el Anexo se presenta un resumen de las categorías empleadas.

RESULTADOS

El análisis de los datos observacionales se realizó empleando técnicas de análisis denominadas *Hiloglinear* (Análisis Jerárquicos

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

Los resultados de la investigación pueden ilustrar nuestra concepción de la interiorización en términos de acciones semióticamente mediadas. Debido al volumen de datos manejados en el trabajo, en este artículo nos centraremos únicamente en el análisis de la estructura de las acciones desplegadas durante la colocación de las tarjetas, así como en la perspectiva referencial expresada durante la construcción de las historias. Es por ello que no seguiremos los apartados clásicos de los informes de investigación de resultados y discusión, sino que presentaremos de manera integrada los datos obtenidos con la interpretación que puede derivarse de los mismos. Para una información más detallada de los resultados así como de las pruebas estadísticas empleadas remitimos a

Santamaría (1997, 2000, 2002; Santamaría & de la Mata, 2002).

De modo general, los resultados de nuestra investigación pueden ser organizados en una estructura que comprende tres fases, que suponen a su vez tres diferentes niveles de análisis:

1. Visión general de la actuación de las parejas. Es decir, la ejecución global de las participantes.
 2. Modos de resolución de la tarea. Resultados referidos a los diferentes tipos de acciones desplegadas a lo largo de la tarea en función de las variables genéticas empleadas: nivel educativo de la instructora, tarea, y período de la misma. Este análisis se concretó en los siguientes aspectos:
 - a) Qué tipos de acciones se emplean en el desarrollo de la tarea.
 - b) Quién asume el control y la responsabilidad en la regulación de las mismas.
 - c) En qué contexto comunicativo se desarrollan estas acciones.
 3. Análisis específico de las acciones de colocación de las tarjetas. Nos centramos en los siguientes factores:
 - a) Nivel estratégico de las acciones de colocación.
 - b) Efectividad en la colocación.
 - c) Naturaleza de la instrucción empleada.
- De estas tres fases, y debido al volumen de datos manejados en nuestro trabajo, nos vamos a centrar únicamente en los que tienen que ver con el análisis específico de la estructura de las acciones de colocación (fase 3). En concreto, a los siguientes aspectos:
- a) Estructura y naturaleza de las acciones de colocación (nivel estratégico y efectividad).

c) Mediación semiótica de estas acciones (perspectiva referencial como mecanismo mediador de éstas).

De otros aspectos nos hemos ocupado profusamente en otras publicaciones (Santamaría, 2000, 2002; Santamaría & de la Mata, 2002).

A continuación procederemos a presentar los resultados más significativos alcanzados. A medida que los presentemos se procederá a desarrollar una breve discusión sobre los mismos.

La estructura de las acciones de colocación

El nivel estratégico y la efectividad en la colocación. En esta caracterización de la colocación nos vamos a detener en el análisis y

discusión de los resultados referidos al nivel estratégico de las acciones de colocación y su relación con la efectividad alcanzada en la misma.

El nivel estratégico de las acciones de colocación. Los resultados ponen de manifiesto la relación esperada entre el nivel educativo de las instructoras y el nivel estratégico de la colocación. De este modo, se produce un progresivo aumento de la planificación y complejidad de la colocación en función del nivel educativo de la instructora (ver Tabla 1). Así, el comportamiento de las parejas con profesoras como instructoras resulta más estratégico que el de las otras dos. Existe una mayor planificación de la colocación que se guía por un objetivo específico y global (la historia) y no por la mera colocación de una y otra tarjeta (Prof: 86.4%, Preg: 51.7%, Alfa: 29.7%).

TABLA 1
Nivel educativo y nivel estratégico de las acciones

Nivel educativo de la instructora	Nivel estratégico	
	No estratégico Fr (%) λ	Estratégico Fr (%) λ
Instructora de alfabetización	142 (70.3) 0.7743**	60 (29.7) -0.7743**
Instructora de pregraduado	98 (48.3) 0.1774*	105 (51.7) -0.1774*
Instructora profesora	27 (13.6) -0.9517**	172 (86.4) 0.9517**

Significación: $L^2=170.306$; $gl=2$; $p<0.0001$.

(*) significa, parámetro significativo para $\alpha=0.05$

(**) significa, parámetro significativo para $\alpha=0.01$

Por otro lado, el análisis de la evolución microgenética de las acciones de colocación viene a apoyar lo que decimos y muestra una evolución coincidente con lo esperado. Así, como puede verse en la Tabla 2, se produce un aumento estadísticamente significativo en el número de acciones de carácter estratégico desde

los primeros momentos de la tarea al final de la misma, mientras que decrece la frecuencia de aparición de acciones no estratégicas. El incremento resultó estadísticamente significativo a lo largo del desarrollo de la tarea (primer periodo: 41.6%; segundo periodo: 58.6%; y tercer periodo: 69.7%).

TABLA 2
Periodo de la tarea y nivel estratégico de las acciones

Periodo de la tarea	Nivel estratégico	
	No estratégico Fr (%) λ	Estratégico Fr (%) λ
Primer periodo	129 (58.4) 0.5456**	92 (41.6) -0.5456**
Segundo periodo	82 (41.4) -0.0016	116 (58.6) 0.0016
Tercer periodo	56 (30.3) -0.5440**	129 (69.7) 0.5440**

Significación: $L^2=53.138$; $gl=2$; $p < 0.0001$.

(*) significa, parámetro significativo para $\alpha=0.05$

(**) significa, parámetro significativo para $\alpha=0.01$

Relación de lo estratégico con la efectividad en la colocación. Esta interpretación que venimos haciendo puede verse completada con la consideración del nivel de efectividad alcanzado. De este modo, los análisis muestran una mayor efectividad por parte de las parejas de

nivel educativo superior que no emplazan ninguna de las tarjetas de modo incorrecto y finalizan el 72.9% de sus acciones con la inclusión de las tarjetas en su historia correspondiente. Este porcentaje disminuye al 63.5% en el nivel intermedio y al 58.4% en el inferior (ver Tabla 3).

TABLA 3
Efectividad y nivel educativo de las instructoras

Nivel educativo de la instructora	Efectividad		
	Correcta Fr (%) λ	Parcialmente correcta Fr (%) λ	Incorrecta Fr (%) λ
Instructora de alfabetización	118 (58.4) -0.3049*	68 (33.7) -0.0984	16 (7.9) 0.4033
Instructora de pregraduado	129 (63.5) -0.0759	66 (32.5) -0.0094	8 (3.9) 0.0854
Instructora profesora	145 (72.9) 0.3808*	54 (27.1) 0.1079	0 (0) -0.4888

Significación: $L^2=29.011$; $gl=4$; $p < 0.0001$.

(*) Significa, parámetro significativo para $\alpha=0.05$

(**) Significa, parámetro significativo para $\alpha=0.01$

Si estos datos son considerados de manera conjunta con los procedentes del análisis de la evolución del nivel estratégico de las acciones de colocación, cobran una mayor relevancia. Es decir, se observa que la menor efectividad en la resolución de la tarea por parte de las parejas con alumnas de alfabetización como instructoras es coincidente con un alto porcentaje de acciones no estratégicas en el desarrollo de la tarea. En el otro extremo nos encontramos con las parejas con profesoras como instructoras. Aquí la situación cambia. El incremento en la frecuencia de aparición de acciones estratégicas de colocación trae consigo un mayor porcentaje de acciones de colocación correctas, una mayor efectividad en la construcción de las historias.

Los resultados obtenidos, nos permiten aventurar que la actuación futura de aquellas aprendices que trabajan con instructoras del nivel superior se verá mejorada a lo largo de la tarea. Así, estas parejas obtenían mejores índices en cuanto al número de tarjetas correctamente colocadas, era la suya una colocación más estratégica y, lo hacían empleando un menor

número de acciones de colocación. Eran pues más efectivas.

La perspectiva referencial como mecanismo mediador de las acciones

Pero estos resultados pueden concretarse aún más si exploramos el papel de la perspectiva referencial como mecanismo mediador de las acciones.

Los análisis realizados mostraron cómo el uso de una u otra perspectiva referencial se encuentra estrechamente relacionado con el nivel estratégico de las acciones de colocación. En primer lugar, cabe señalar cómo las acciones no estratégicas presentaron un porcentaje muy inferior de expresiones referenciales (37%) con respecto a las estratégicas (63%). Pero quizá más relevante sea el hecho de que de este 37%, el 78.2% fueron deícticos e índices extralingüísticos, el 20.9% referencias comunes, y únicamente el 0.9% informativas de contexto (ver Tabla 4).

TABLA 4
Nivel estratégico de las acciones y perspectiva referencial

Perspectiva referencial	Nivel estratégico	
	No estratégico	Estratégico
	Fr (%) λ	Fr (%) λ
Deícticos	247 (78.2) 0.1180	264 (48.5) -0.1295
Expresiones comunes	66 (20.9) 0.0114	260 (47.8) -0.1180
Expresiones informativas de contexto	3 (0.9) 0.1295	20 (3.7) -0.0114

Significación: $L^2=40.175$; $gl=2$; $p < 0.0001$.

(*) Significa, parámetro significativo para $\alpha=0.05$

(**) Significa, parámetro significativo para $\alpha=0.01$

Parece ser que en las acciones no estratégicas, cuando las hablantes se refieren a los elementos necesarios para la construcción de las historias, los categorizan mínimamente, no introducen apenas nueva información acerca de la definición de la situación (Wertsch, 1989).

Por su parte, las acciones de carácter estratégico concentraron el mayor número de expresiones referenciales (63%), de las que sólo el 48.5% fueron décticos e índices extralingüísticos, mientras que la frecuencia de aparición de las referencias comunes ascendió del 20.9% al 47.8% con respecto a las no estratégicas, y las informativas al 3.7%.

Si como afirman algunos autores, como Rommetveit (1979), el habla impone una determinada perspectiva sobre las situaciones a las que se refiere, en nuestro caso, con el empleo de este tipo de referencias informativas del contexto, las distintas tarjetas no serán consideradas como independientes y sin relación entre sí, sino que más bien, comenzarán a definirse como unidades significativas interrelacionadas por un objetivo común y global que les da sentido, la construcción de la historia. Este hecho, creemos, era el que les permitía estructurar de modo más estratégico la acción.

ALGUNAS CONCLUSIONES FINALES

Para finalizar presentaremos algunas conclusiones, más bien reflexiones, que pueden derivarse del conjunto de datos expuestos así como de nuestro trabajo. En primer lugar, queremos resaltar que este tipo de estudios pueden contribuir, a nuestro juicio, a conocer en mejor medida cómo tienen lugar las interacciones asimétricas de carácter instruccional y, muy especialmente, cuáles son los mecanismos semióticos implicados.

Los datos han puesto de manifiesto la importancia de las interacciones asimétricas como una situación privilegiada en la que observar y analizar dichas relaciones, así como el papel que los instrumentos de mediación semiótica,

especialmente los mecanismos referenciales, juegan en su desarrollo como un mecanismo clave en la transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico y una vía para analizar las relaciones entre actividades y acciones.

Por otra parte, en nuestro trabajo hemos podido observar algunos mecanismos por los que esta interacción puede facilitar la transferencia de responsabilidad de la instructora a la aprendiz en el control y realización de las acciones necesarias para la resolución de la tarea. Nociones como las mencionadas en la introducción teórica pueden ser útiles para dar cuenta del modo en el que se produce dicha transferencia. No obstante, algunos de los estudios que se han venido realizando han tendido a soslayar los aspectos semióticos implicados en la instrucción.

Creemos que estos aspectos tienen una importancia de primer orden en la explicación del proceso por el que la instrucción facilita la apropiación de nuevas destrezas y control en el desarrollo de la tarea por parte de la aprendiz. Fundamentalmente nos hemos centrado en la llamada perspectiva referencial adoptada por instructora y aprendiz, especialmente la primera, en el desarrollo de la tarea. Como ya dimos cuenta en su momento, la importancia concedida a este mecanismo semiótico viene dada por el hecho de que se le considera clave en la explicación de la transición del plano interpsicológico del desarrollo al plano intrapsicológico. Pero al mismo tiempo, la perspectiva referencial nos ha ofrecido una vía para analizar la relación entre actividades y acciones, en la medida en que se encuentra unida a las actividades socioculturales en las que surge y en las que su uso es privilegiado (Wertsch, 1993).

En nuestro trabajo se han obtenido algunos datos muy interesantes sobre la relación entre la perspectiva referencial y las variables empleadas, así como sobre el papel que ésta podía estar cumpliendo en la mediación de las diferentes acciones de construcción de las historias. Así, por ejemplo, observamos como en ocasiones las

instructoras-profesoras utilizaban índices extralingüísticos en sus enunciados como un recurso útil para establecer un mínimo grado de acuerdo sobre el objeto referido, permitiendo de este modo establecer un grado mínimo de intersubjetividad entre las participantes en la interacción, y asegurando así la comunicación entre éstas. No obstante, en este mismo nivel pudimos observar un uso más frecuente de referencias comunes e informativas. Estas últimas permiten hacer más explícita y clara la definición de la situación de la instructora y, de esta manera, modificar la de la aprendiz.

De este modo, y en un plano teórico, en nuestro trabajo se ha considerado a la instrucción en términos de acción semióticamente mediada. Con ello hemos pretendido abrir un camino de integración de los aspectos semióticos como instrumentos mediadores de las acciones instruccionales que se generan en el marco de las actividades socioculturales (la educación formal especialmente) y que son “privilegiados” por ellas. De esta manera, la instrucción se va a producir a través de signos que dan forma a dichas acciones. Así, la mediación semiótica configura las acciones instruccionales de acuerdo con la naturaleza de las actividades socioculturales en las que éstas se emplean.

Por último, y para finalizar, nos gustaría realizar algunas consideraciones que, desde un punto de vista empírico, pudieran enriquecer trabajos de esta naturaleza. En primer lugar, pensamos que sería interesante la realización de nuevas investigaciones en las que estudiar este tipo de interacciones durante un mayor número de fases experimentales. En nuestra investigación se vislumbran algunas tendencias microgenéticas. Si embargo, creemos, necesitan de un análisis más profundo. Del mismo modo, habría que profundizar en un análisis de la evolución de la interacción instructora-aprendiz dentro de cada una de las fases, permitiendo desarrollar así una perspectiva microgenética más completa del proceso instruccional. Habría que profundizar también en el estudio de los procedimientos referenciales empleados en la interacción intentando separar con claridad la contribución de la instructora y la de la aprendiz. Son muchos los interrogantes y los problemas que pueden aparecer a partir del trabajo presentado. A nuestro juicio, aún quedan abiertas algunas cuestiones que han ido surgiendo a lo largo de nuestra investigación: ¿cuál es realmente la contribución de la aprendiz en este proceso instruccional? ¿Qué influencia tiene la naturaleza de la tarea?, etc. Éstas y otras cuestiones guiarán futuros estudios.

REFERENCIAS

- Cubero, M. & Santamaría, A. (1992). Una visión social y cultural del desarrollo humano. *Apuntes de Psicología*, 35, 17-30.
- 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 no publicada. Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla: Sevilla, España.
- Elbers, E. (1987). Interaction and instruction in the conservation experiment. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 77-89.
- Elbers, E., Maier, R., Hoekstra, T. & Hoogsteder, M. (1992). Internalization and adult-child interaction. *Learning and Instruction*, 2, 101-118.
- González, M. M. (1993). *Interacciones padres-hijos y construcción del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla: Sevilla, España.
- González, M. M. & Palacios, J. (1990). La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 99-122.
- Laboratorio de Actividad Humana (1988). *Educación y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural* (Monografía nº 5 de Educación de Adultos). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Laboratorio de Actividad Humana (1993). *La educación de adultos y el cambio de valores, actitudes y modos de pensamiento en la mujer: un estudio etnográfico del discurso*. Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura (CIDE). Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Psicología Experimental.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1983). Culture and cognitive development. En W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology: history, theory and methods* (4th ed.) (Vol. 1, pp. 295-356). Nueva York: Wiley.

- Mclane, B. (1987). Interaction, context and the zone of proximal development. En M. Hickman (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 267-285). Orlando, Florida: Academic Press.
- Mcnamee, G.D. (1987). The social origins of narrative skills. En M. Hickman (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 287-303). Orlando, Florida: Academic Press.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Ramírez, J.D. (1992). *Psicología de la comunicación*. Proyecto docente y de investigación. Memoria de Cátedra. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Ramírez, J. D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ramírez, J. D., Sánchez, J. A. & Santamaría, A. (1996). Making Literacy: a dialogical perspective on discourse in adult education. En J. Valsiner & H. G. Voss (Eds.), *The structure of learning processes* (pp. 229-245). Norwood, N.J.: Ablex.
- Rogoff, B. (1982). Integrating context and cognitive development. En M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 2, pp. 125-170). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. En R. H. Wozniak & K. W. Fisher (Eds.), *Development in context*, (pp. 121-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En R. Rommetveit & R. M. Blakar (Eds.), *Studies of language, thought and verbal communication* (pp. 93-107). Londres: Academic Press.
- Sánchez, J. A. (1995). *Habla egocéntrica y acción mediada. Un análisis conceptual y metodológico*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla: Sevilla, España.
- Santamaría, A. (1997). *Mediación semiótica, acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de interacciones en educación de personas adultas*. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla: Sevilla, España.
- Santamaría, A. (2000). Semiotic mediation and internalisation: The role of referential perspective in instructional actions. En S. Chaiklin (Ed.), *The theory and practice of cultural-historical psychology* (pp. 148-173). Aarhus: Aarhus University Press.
- Santamaría, A. (2002). Perspectiva referencial y acciones instruccionales. Un estudio en educación de adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 259-275.
- Santamaría, A. (2004). El proceso alfabetizador de personas adultas como práctica social y dialógica: un encuentro de voces. En S. Dubrovsky (Ed.), *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotski* (pp. 105-128). Buenos Aires: Novedades Educativas
- Santamaría, A. & de la Mata, M. L. (2002). Referential perspective and instruction: A study on teacher-student interaction and text remembering. *Instructional Science. An International Journal of Learning and Cognition*, 30, 129-152.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Nueva York: Sharpe.
- Vygotski, L. S. (1987). *Thinking and speech*. Nueva York: Plenum Press.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22 (1), 1-22.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. En B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 3-36.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. V. & Hickman, M. (1987). Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. En M. Hickman (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 251-266). Orlando, Florida: Academic Press.
- Wertsch, J. V., Minick, N. & Arns, F. J. (1984). The creation of context in joint problem solving. En B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 151-172). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for analysis of mind. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 94-118). Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO

Sistema de categorías de las fases de construcción interactiva de las historias

Plano de la Acción

1. Tipo de acción. Naturaleza de la actuación de instructora y aprendiz a lo largo de la tarea.
 - a) Orientación. Acciones dirigidas a la identificación, búsqueda y/o selección de los elementos necesarios para la realización de la tarea.
 - b) Colocación. Acciones dirigidas al emplazamiento de una tarjeta en una historia.
 - c) Evaluación. Acciones dirigidas a valorar, repasar, confirmar, etc. aspectos relacionados con el desarrollo de la tarea.
 - d) Planificación. Acciones en las que la instructora establecía los procedimientos o pasos necesarios para la realización de la tarea.
2. Regulación de la acción. Distribución de la responsabilidad al dirigir y realizar las acciones.
 - a) Regulación de la aprendiz. La responsabilidad e iniciativa de la acción recaía en la aprendiz.
 - b) Regulación conjunta. Acción en la que ambos miembros de la pareja tenían alguna responsabilidad en el control y el desarrollo de la acción.
 - c) Regulación de la instructora. La responsabilidad e iniciativa de la acción recaía en la instructora.
3. Tipo de instrucción. Naturaleza de la instrucción. Grado de autonomía y responsabilidad dado por la instructora a la aprendiz en el desarrollo de la tarea.
 - a) Guía. La instructora establece guías para facilitar la resolución de la tarea.
 - b) Indicación. La instructora indica cuál es la tarjeta que ha de colocarse.
 - c) Demostración. La instructora coloca la tarjeta emitiendo o no algún tipo de verbalización.
4. Nivel estratégico. Grado de planificación de la acción, es decir, meta que la dirige.
 - a) No estratégico. La meta que dirige la acción es la tarjeta.
 - b) Estratégico. La meta que dirige la acción es completar las historias. Existe una planificación.
5. Contexto comunicativo. Situación comunicativa en la que tienen lugar las acciones.
 - a) Silencio. La instructora y/o aprendiz desarrollan acciones sin emitir producciones verbales.
 - b) Diálogo. La acción se desarrolla en un contexto comunicativo que implica a los dos interlocutores.
 - c) Monólogo. La instructora y/o aprendiz emiten enunciados que no implican un acto comunicativo.
6. Efectividad. Ejecución de las participantes. Es decir, si resuelven o no correctamente la colocación de las tarjetas.
 - a) Colocación correcta. Inclusión de la tarjeta correcta en la historia a la que pertenece y en el orden adecuado.
 - b) Colocación parcialmente correcta. Inclusión de la tarjeta correcta en la historia la que pertenece, pero no en el orden adecuado.
 - c) Colocación incorrecta. Inclusión de la tarjeta en una historia distinta a la que ésta pertenece.

Continuación ➡

Plano de mediación de las acciones

1. Plano del enunciado. Intención comunicativa del enunciado.
 - a) Social. Enunciados claramente dirigidos al otro miembro de la pareja.
 - b) Egocéntrico 1. Enunciados audibles que no parecen dirigirse a un interlocutor concreto.
 - c) Egocéntrico 2. Enunciados de tan baja intensidad, que resulta imposible detectar su significado y su sentido en el curso de la acción.
2. Tipo de enunciado. Naturaleza del enunciado dentro del continuum directividad-no directividad.
 - a) Imperativo. Enunciados que suponen el máximo de directividad.
 - b) Sugerencias directas. Enunciados que implican una menor directividad y permiten una mayor responsabilidad a la oyente en la resolución de la tarea.
 - c) Sugerencias indirectas. Enunciados que no expresan ninguna directividad sino que intentan establecer guías o apoyos.
 - d) Descriptivos. Enunciados que implican una orientación en la construcción de las historias.
3. Perspectiva referencial. Modo en el que las hablantes se refieren a los distintos objetos o procedimientos implicados en la tarea.
 - a) Expresiones referenciales deícticas. Expresiones que incluyen signos indexicales que introducen un mínimo de información respecto a la perspectiva del hablante.
 - b) Expresiones referenciales comunes. Expresiones que incluyen el nombre del dibujo representado en las tarjetas para su identificación, y que suponen poca información acerca de la perspectiva del hablante.
 - c) Expresiones referenciales informativas de contexto. Expresiones que suponen una cierta categorización de las diferentes tarjetas y la inclusión de éstas en la secuencia global de la historia a construir.
4. Autoría del enunciado. Quién es la participante que profiere cada enunciado.
 - a) Instructora. El enunciado es proferido por la instructora.
 - b) Aprendiz. El enunciado es proferido por la aprendiz.