

---

## UN ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO FRONTERA DESDE UNA VISIÓN HISTÓRICO-CULTURAL DE LA MENTE

Ma. del Rosario CONTRERAS VILLARREAL  
y Mercedes CUBERO PÉREZ

*Universidad Autónoma de Tamaulipas, México  
y Universidad de Sevilla, España*

### RESUMEN

*Se parte de una perspectiva que asume una relación dialéctica y funcional entre los escenarios de actividad, modos de discurso y tipos de pensamiento. Se realizó un estudio para constatar la influencia de la escolarización y la generación en la formación de conceptos; participaron residentes fronterizos de Matamoros, Tamaulipas, México.*

*Los participantes resolvieron una tarea de formación de conceptos con cuestiones formales (concepto de habitante y habitante de la frontera) e informales (sus valoraciones sobre el hecho de ser habitantes de la frontera). Los resultados muestran que en las cuestiones informales los participantes no se diferenciaban en función del nivel educativo, ni en los conceptos elaborados, ni en los criterios de argumentación esgrimidos.*

*Sin embargo, el nivel educativo sí influyó en las ejecuciones de las cuestiones de carácter formal. La generación mostró un patrón contrario a la escolarización. Las semejanzas y las diferencias entre las ejecuciones de los individuos se interpretaron en términos de la Hipótesis de la Heterogeneidad del Pensamiento Verbal, desarrollada por Tulviste.*

Palabras clave: escenarios de actividad, géneros discursivos, modos de pensamiento, heterogeneidad del pensamiento verbal, formación de conceptos, concepto frontera.

CONTRERAS V., M. del R. y CUBERO P., M.

**AN ANALYSIS ON THE CONSTRUCTION  
OF THE CONCEPT "BORDER"  
MADE FROM A CULTURAL – HISTORICAL VISION OF THE MIND**

**ABSTRACT**

*A perspective that assumes a functional and dialectical relationship between scenarios of activity, discourses, and thought types is here taken. A study was conducted to examine the influence of school level and generation in the making of concepts in participants from Matamoros, Tamaulipas, Mexico.*

*Participants completed a task about making concepts on formal issues (concepts of inhabitant and border inhabitant) and informal issues (their perceptions on the fact of living in the border). Results show that, in informal issues, there were no differences by school level either in the concepts elaborated or in the criteria chosen for argumentation.*

*However, school level did influence the construction of concepts in formal aspects. Generation showed a pattern that is contrary to schooling. Similarities and differences between individuals' performances were interpreted in terms of the Hypothesis of Verbal Thinking Heterogeneity developed by Tulviste.*

Keywords: Scenarios of activity, discourse genres, thought types, concept making, border.

**MARCO CONCEPTUAL**

**E**l objetivo básico que guía la elaboración de este trabajo es el estudio de la influencia de variables culturales, como la escolarización y la generación, en la construcción del concepto de frontera. Para abordar esta temática empezaremos concretando la visión sobre los conceptos desarrollados por Vygotski (1993) y ampliados gracias a las aportaciones de autores como Scribner (1977, 1983) y Bruner (1988, 1991). Continuaremos extendiendo la determinación cultural de la mente a través de la defensa de la Hipótesis de la Heterogeneidad del Pensamiento Verbal desarrollada por Tulviste (1991), con la que podremos estrechar las conexiones entre los

escenarios de actividad (Wertsch, 1988, 1993) y los modos de pensamiento. Por último, abordaremos las extensiones del carácter instrumental de pensamiento propuesto por Vygotski (1981), elaboradas especialmente por Wertsch (1993, 1999, 2000), con la que podremos defender la relación entre escenarios de actividad, modos de discurso y tipos de pensamiento. Esta perspectiva justificará la presencia del estudio empírico, que presentaremos posteriormente, y servirá de marco interpretativo de los datos arrojados en dicho estudio.

### **CONCEPTOS COTIDIANOS VERSUS CONCEPTOS CIENTÍFICOS**

La formación de conceptos desde la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural se analiza desde dos dimensiones distintas, que corresponden con las dos caras del proyecto vygotskiano (Cubero y Ramírez, 2005). Por un lado, Vygotski, como psicólogo del desarrollo, abordó la dimensión ontogenética-evolutiva; es decir, el proceso de adquisición de los conceptos, desde sus primeras etapas hasta su formulación definitiva. Por otro lado, Vygotski, como psicólogo marxista, se interesó por la dimensión histórico-cultural del desarrollo de los conceptos; o lo que es lo mismo, por la relación entre los contextos culturales en los que participaba y se desarrollaba el individuo y las formas de conceptuar asociadas a ellos. La primera orientación analiza las fases en la formación de conceptos y la segunda las semejanzas y diferencias entre los conceptos cotidianos y científicos. De cara a nuestros intereses nos centraremos en la segunda de estas dimensiones.

Según Vygotski (1993), los conceptos científicos y cotidianos difieren en el origen, desarrollo y organización. Señalaremos brevemente algunas diferencias entre ambos conceptos en estos aspectos.

En primer lugar, hemos de tener presente que los conceptos científicos se originan en la actividad estructurada y organizada del aula; sin embargo, los conceptos cotidianos surgen y se forman espontáneamente a partir de las reflexiones sobre la experiencia personal. Esta diferencia en cuanto a la relación que mantienen ambos conceptos con la experiencia personal parece ser la causa funda-

mental de las demás diferencias entre ellos (Cubero, 1977; Cubero y Ramírez, 2000; Kozulin, 1994).

Precisamente porque los conceptos científicos surgen en la actividad escolar y por cómo se organiza ésta, estos conceptos se caracterizan por su clasificación jerárquica, formal y lógica. Es decir, los conceptos científicos implican un proceso de generalización y de inclusión de elementos particulares dentro de un sistema. Por el contrario, los conceptos cotidianos son asistemáticos y muy dependientes del contexto, aunque ricos en experiencias prácticas.

Según Vygotski (1993), la ausencia o presencia de sistema es la primera y más decisiva diferencia entre conceptos cotidianos y científicos. Y es que los conceptos científicos son fuertes en lo que los conceptos cotidianos son débiles, y viceversa. Los conceptos científicos son fuertes en la posibilidad de ser definidos y verbalizados, en sistematicidad, conciencia y organización jerárquica. Justo en lo que los conceptos cotidianos son débiles, ya que éstos están muy ligados con los contextos de la práctica cotidiana de la persona. Pero precisamente por esto último, los conceptos cotidianos son ricos en conexiones con la experiencia diaria, debilidad ésta de los conceptos científicos, que hace que corran el peligro de caer en el puro verbalismo, en ser etiquetas verbales sin contenido de referencia.

Estas diferencias nos remiten a los distintos procesos de desarrollo de cada uno. Los conceptos espontáneos se desarrollan de abajo hacia arriba, de lo particular a lo general; surgen de la esfera de lo concreto y de lo empírico y se mueven hacia el concepto verbal. Sin embargo, los conceptos científicos se desarrollan de arriba hacia abajo, de lo general a lo particular, del concepto al objeto concreto.

Pero tales diferencias no deben interpretarse como que sean procesos completamente independientes; tanto los conceptos cotidianos, como los científicos influyen entre sí de manera continua. Ello explica que los conceptos científicos tengan referentes cotidianos y que los cotidianos reciban estructura y orden en un contexto de pensamiento científico.

Esta dicotomía formulada por Vygotski como *pensamiento cotidiano* y *pensamiento científico* se ha mantenido, aunque ha sido descrita con otras etiquetas. En este sentido, teóricos tan relevantes en la Psicología Histórico-Cultural como Luria (1980) da prueba de la existencia de distintos modos de razonamiento —*razonamiento práctico o situacional* y *razonamiento teórico*—. Del mismo modo, discípulos y seguidores de este enfoque, tan prestigiosos como Scribner o Bruner, han aludido a tal distinción con la diferenciación entre *argumentación teórica* y *argumentación empírica o funcional* (Scribner, 1977, 1983) y modo de pensamiento narrativo y proposicional (Bruner, 1988, 1995, 1996, 1997). Tales aportaciones no sólo defienden la existencia de dos modos prioritarios con el que cuenta el hombre para conceptuar, construir o reconstruir su visión del mundo y darle sentido a su propia experiencia, sino que, además, estrechan los lazos entre las experiencias y los escenarios de actividad en los que tiene lugar la actividad del individuo.

En este contexto, Bruner (1988) refiere una diferencia entre estas dos modalidades de pensamiento de gran interés: “difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación” (p. 23). Por ello defiende que el pensamiento paradigmático o proposicional persigue formular enunciados con altos niveles de abstracción, en los que se expresan las causas generales de los eventos, y todo ello en pos de la búsqueda de la veracidad. El pensamiento narrativo o sintagmático, sin embargo, se ocupa de construir relatos utilizando personajes y situaciones cotidianas o concretas, buscando la validez en la verosimilitud de los relatos, en el parecido de éstos con la realidad (Bruner, 1996). Estas dos modalidades de funcionamiento cognitivo pueden usarse como medios para convencer a una audiencia real o potencial, pero convencen de modos, e incluso a veces, de contenidos diferentes. Por ello son complementarias y, en ningún caso, reducibles entre sí. De este modo, Bruner, como antes lo hiciera Vygotski, parece defender la convivencia de ambas formas en un individuo.

### **LA HIPÓTESIS DE LA HETEROGENEIDAD DEL PENSAMIENTO VERBAL**

Esta pluralidad cognitiva ha sido uno de los temas centrales desarrollados por Tulviste (1991, 1992a, 1992b) a través de

su propuesta sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal. De acuerdo con Cubero (1997, 2005), Tulviste partió de la teoría de la actividad de Leontiev y de las extensiones que hace de ésta Wertsch, al entender la cultura como un conjunto de prácticas o escenarios de actividad, en los cuales los individuos participan y se desarrollan. Con tales asunciones, Tulviste argumenta, como antes lo hicieran Vygotski y Bruner, a favor de la existencia de una relación funcional entre escenarios de actividad y modos de pensamiento. Esta relación tiene importantes consecuencias en la noción de desarrollo que defendemos.

Así, para Tulviste, la evolución del pensamiento no pasa por etapas fijas y predeterminadas, sino que tomará distintos caminos en función de los motivos, demandas y necesidades de los escenarios en los que los individuos participen. Es decir, cada tipo de actividad genera un modo de pensamiento determinado y cualitativamente diferente, un modo de resolver problemas, ajustado a las demandas de los contextos. Desde esta visión, un modo de pensamiento no puede sustituir a otro, ya que cada una de estas formas cumple una función determinada y resuelve un conjunto de problemas distinto, sujetos a evoluciones y reglas diferentes. Ni los contenidos a los que se refieren son en muchos casos comunes; ni siquiera sus criterios o reglas de validación lo son (Bruner, 1988, 2001; Tulviste, 1991, 1998; Vygotski, 1993).

Por lo que no tendría sentido hablar de modos de pensamiento que sustituyen unos a otros, ni de que unos sean mejores o superiores que otros, sino de la existencia de distintos tipos de pensamientos adecuados para resolver distintos tipos de problemas. La Hipótesis de la Heterogeneidad del Pensamiento Verbal podría ser resumida en palabras de Tulviste diciendo:

La razón de la heterogeneidad del pensamiento verbal debe ser percibida no en una fortuita preservación en la sociedad y en el individuo de estadios del pensamiento antiguos o inferiores en la socio y ontogénesis, sino en la variedad de actividades presentes en una sociedad y llevadas a cabo por los individuos. Históricamente, la heterogeneidad surge con la aparición de nuevos tipos de actividad, las cuales requieren y generan nuevos tipos de pen-

*Un análisis de la construcción del concepto frontera desde...*

samiento [...] y como las formas de actividad más antiguas, que cumplen un determinado papel en la cultura, son preservadas, los antiguos tipos de pensamiento que les corresponden funcionalmente también se preservan. No es posible aplicar un único tipo de pensamiento verbal para resolver cualquier tipo de problema y para todos los tipos de actividad, por ello un tipo de pensamiento no puede reemplazar a otro. [...] Esto daría sentido a que no habláramos más de estadios superiores e inferiores en el desarrollo del pensamiento, sino de tipos de pensamiento que corresponden funcionalmente con tipos de actividad (1991:67).

### **ESCENARIOS DE ACTIVIDAD, MODOS DE DISCURSO Y TIPOS DE PENSAMIENTO**

**E**strechamente vinculada a la consideración de la cognición como heterogénea está la defensa que hace Tulviste de su carácter (Tulviste, 1991, 1992a). Esta perspectiva justifica la consideración de que para Tulviste los diferentes modos de pensamiento no sean otra cosa que el resultado del uso de distintos tipos de instrumentos o herramientas psicológicas para afrontar una tarea (Tulviste, 1991). Herramientas en el sentido vygotkiano del término (Vygotski, 1981), es decir, aquéllas que median las funciones psicológicas y que son responsables de su propia transformación y desarrollo. Centrar el estudio de los cambios en el pensamiento a través de los cambios en sus unidades, es precisamente el reflejo más evidente de una visión instrumental del pensamiento. Visión instrumental que puede ser ampliada si tomamos en consideración la extensión que hacen autores del calado de Scribner (1977, 1983), Bruner (1988, 1991) o Wertsch (1988, 1993, 1999, 2000) del análisis semiótico de Vygotski.

Así, la inclusión de conceptos como los de géneros discursivos, modos de discurso, tipos de argumentación y privilegiación de los instrumentos de mediación, hace posible concretar cómo cada escenario de actividad está conectado con un modo de usar las palabras y con un tipo de pensamiento. A través del aprendizaje o la apropiación de los distintos instrumentos de mediación —tipos de argumentación o modos de discurso— y de sus patrones de privilegiación —en qué contexto un instrumento de mediación es

potenciado y en cuál su uso es sancionado—, el pensamiento verbal cambia.

Esto último podría ser concretado diciendo que las condiciones, demandas y exigencias de los contextos de actividad específicos en los que participan los individuos están determinando, por un lado, el tipo de discurso, de género discursivo, que es priorizado en dicho escenario. Sus características, funciones e incluso la propia estructura que adopte, van a depender de los motivos, metas y objetivos que se proponga la actividad cultural determinada en la que estos instrumentos de mediación sean usados.

Los individuos, a través de la interacción social con otros miembros más diestros de su cultura, se apropiarán, no sólo de los distintos géneros discursivos específicos de cada actividad cultural, sino que además adquirirán el dominio de cuándo o en qué contexto es considerado más apropiado o eficaz cada uno de ellos. Pero aún más, a través de la apropiación que hacen los sujetos de estos instrumentos de mediación y de sus modelos de privilegiación, el propio pensamiento verbal cambia, se transforma. Si entendemos por éste los distintos usos de la palabra, un cambio en los géneros discursivos, lenguajes sociales, y otros tipos de instrumentos de mediación, generará modificaciones en el pensamiento.

En este sentido, la heterogeneidad histórica del pensamiento verbal debe ser interpretada como heterogeneidad de los escenarios de actividad y de los instrumentos que pueden mediar al pensamiento (Cubero, 2005). Estos últimos comentarios nos conducen a incluir el lenguaje como un término de pleno derecho en la citada relación entre escenarios de actividad y modos de pensamiento. Así, la relación funcional la estableceríamos entre escenarios de actividad, modos de discurso y tipos de pensamiento.

### **ESTUDIO EMPÍRICO**

El origen de este estudio parte de dos motivaciones. La primera es el interés por estudiar la influencia de los distintos escenarios de actividad cultural en la psique humana. La segunda parte de una actuación extensa y continuada en ambientes de fron-

tera México-Estados Unidos, de una de las autoras —R. Contreras (2008)—, lo que ha suscitado el interés por el conocimiento de cómo términos como el de “frontera” se interpretan y conceptúan de diferentes maneras en las zonas fronterizas. La observación, aunque no sistemática, de este hecho, nos sugirió el interés por constatarlo empíricamente, así como por indagar las causas que explican las diferencias.

Tales motivaciones dan sentido a nuestro interés por estudiar la influencia del grado de escolarización y de la generación de procedencia en la construcción del concepto de frontera.

De modo más específico, este objetivo se puede concretar diciendo que pretendíamos identificar: a) los conceptos elaborados; b) las características de la justificación del concepto formulado y c) los instrumentos de mediación usados en la formulación y justificación del concepto. Teniendo en cuenta tales objetivos, así como el modelo conceptual de partida, esperábamos encontrar como hipótesis general que:

Los contextos culturales y de interacción social en los que participan las personas que son residentes fronterizos mexicanos influyen en la existencia de distintos tipos de actividad psicológica, pensamiento verbal, conceptos y modos de discurso en la construcción del concepto frontera y habitante de la frontera.

Y de manera más específica:

1. Las personas con mayor experiencia escolar, al definir los conceptos de *frontera* y *habitante de la frontera* usarán conceptos científicos, enunciados característicos de géneros discursivos proposicionales y modos de argumentación característicos del pensamiento científico.
2. Las personas con menor experiencia escolar, al definir los conceptos de *frontera* y *habitante de la frontera* usarán pseudo-conceptos o sincretismos, enunciados característicos de géneros discursivos narrativos y modos de argumentación característicos del pensamiento empírico o cotidiano.

3. Las distintas generaciones influirán en los tipos de conceptos, en los géneros discursivos y en los modos de pensamiento usados para justificar las razones por las que a los sujetos les gusta ser habitantes de la frontera.

## **MÉTODO**

### **Sujetos**

Se entrevistó a 30 personas, 17 mujeres y 13 hombres, residentes en Matamoros, localidad fronteriza del estado de Tamaulipas, México. Por nuestros intereses de investigación, las personas debían haber nacido en dicha ciudad o, al menos, llevar viviendo en ella más de 20 años. Existieron dos criterios de selección más: que correspondieran a tres generaciones históricamente diferenciadas (diez personas por generación) y a dos niveles de escolarización (de cada generación, cinco de nivel alto y cinco de nivel básico).

### **Materiales**

El material utilizado fue una entrevista semi-estructurada, elaborada específicamente para esta investigación. Para el trabajo que aquí presentamos se analizaron las siguientes cuestiones:

1. ¿Cómo definiría el término de frontera?
  2. ¿Cómo definiría a un habitante de la frontera?
  3. ¿Le gusta ser habitante de la frontera Tamaulipas-Texas? ¿Por qué?
  4. En la siguiente escala en donde 1 es menos y 5 es más, ¿cómo se considera usted como habitante de la frontera Tamaulipas-Texas? (Conteste las tres escalas)
- |   |   |   |   |   |                                 |
|---|---|---|---|---|---------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Mexicano                        |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Norteamericano o estadounidense |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Mezcla de los dos grupos        |

### **Procedimiento**

Las entrevistas audiograbadas se realizaron de manera individual y oral en los lugares de trabajo de las personas. Posteriormente, se transcribieron las grabaciones y se procedió a identificar las actuaciones verbales según unos sistemas de categorías, que posteriormente presentaremos.

### **Diseño**

Las variables explicativas, definidas como históricas o culturales, fueron dos: generación y grado de escolaridad. En relación con la primera, consideramos tres periodos asociados a tres políticas migratorias diferentes de México a Estados Unidos. Así, tuvimos un grupo de 20 a 41 años, otro de 42 a 64 y un último de 67 a 82 años. En cuanto a la segunda variable, se eligieron los dos niveles extremos: básico y superior. Como variable de respuesta se analizó el tipo y las características del concepto elaborado a través de un sistema de categorías que describiremos más tarde.

### **La unidad de análisis**

El análisis de las entrevistas se inspiró, en líneas generales, en el modelo empleado por Wertsch, Minick y Arns (1984), así como en los trabajos del Laboratorio de Actividad Humana (1988, 1993). Se eligió como unidad de análisis la acción.

Junto con estos autores podemos defender que la acción dirigida a metas, mediada semióticamente y situada en un escenario sociocultural, es un instrumento privilegiado para abordar, como aquí, la relación entre el funcionamiento mental y los escenarios socioculturales en los que participa el individuo. Es importante reseñar, además, que la acción bien puede ser mediada por el lenguaje, o que éste puede constituir la acción misma, cuando nos referimos a acciones puramente verbales, como es nuestro caso.

En este sentido, los enunciados son los elementos más concretos del discurso y la “unidad real de la comunicación discursiva” (Wertsch, 1993:24). Dicho lo anterior, se entenderá que la unidad de análisis fuera el enunciado. Por último, de entre los criterios propuestos por Bajtín (1986) para identificar un enunciado y diferen-

ciarlo de otro, se ha considerado aquél que identifica un enunciado como toda producción verbal que mantiene una unidad temática en la respuesta del entrevistado.

### Sistema de categorías

No pretendemos, con nuestro sistema, agotar las posibilidades de análisis, sólo recoger una parte de la información, entre las posibles, en función de nuestro marco conceptual. Los distintos sistemas de categorías para las preguntas referidas se presentan en las tablas 1, 2, 3 y 4.

### Tablas

---

**Tabla 1. Pregunta 1: Definición de frontera.**

1. Total de enunciados
2. Tipo de concepto
  - A. Concepto científico
  - B. Concepto cotidiano
  - C. No contesta
3. Grado de generalidad del enunciado
  - A. General
  - B. Particular
4. Personajes implicados en el enunciado
  - A. Sin personajes
  - B. Personajes genéricos
  - C. Personajes próximos
  - D. Presencia del yo

---

**Tabla 2. Pregunta 2: Definición de habitante de la frontera.**

1. Total de enunciados
2. Tipo de concepto
  - A. Concepto científico
  - B. Concepto cotidiano
  - C. No contesta
3. Orientación de los enunciados
  - A. Positiva
  - B. Negativa
  - C. Ambigua
  - D. Neutra

*Un análisis de la construcción del concepto frontera desde...*

- 4. Grado de generalidad del enunciado
  - A. General
  - B. Particular
- 5. Personajes implicados en el enunciado
  - A. Sin personajes (N)
  - B. Personajes genéricos
  - C. Personaje familiares
  - D. Presencia del yo

---

**Tabla 3. Pregunta 3: Actitudes ante el hecho de ser habitante de la frontera**

- 1. Actitud
  - A. Sí
  - B. No
- 2. Tipos de motivos
  - A. Comparación positiva frente a otros
  - B. Intercambio o cooperación
  - C. Gustos y deseos
- 3. Criterios de justificación del contenido expresado en los enunciados
  - A. Veracidad
  - B. Credibilidad
- 4. Orientación de los enunciados
  - A. Positiva
  - B. Negativa
  - C. Ambigua
  - D. Neutra
- 5. Grado de generalidad del enunciado
  - A. General
  - B. Particular
- 6. Personajes implicados en el enunciado
  - A. Sin personajes
  - B. Personajes genéricos
  - C. Personaje próximo
  - D. Presencia del yo

---

**Tabla 4. Pregunta 4. Escala**

1. Categorías de ubicación
  - A. Mexicano
  - B. Norteamericano o estadounidense
  - C. Mezcla de los dos grupos

## RESULTADOS

El análisis de la información ha permitido identificar las características de las respuestas de las personas de la muestra sobre el concepto de *frontera* y *habitante de la frontera*, así como sobre las *actitudes ante el hecho de ser habitante de la frontera* y su *grado de ubicación en relación con su afinidad como mexicano o norteamericano*. Todo ello relacionado con las variables *generación* y *escolarización*.

Los resultados sobre el concepto de *frontera* muestran que la variable *escolaridad* fue la que marcó las diferencias significativas. Los sujetos del nivel superior usaron más conceptos científicos ( $F=4,741$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,04$ ) y más enunciados de un mayor grado de generalidad ( $F=4,800$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,16$ ), más enunciados en los que no se hacía referencia a algún sujeto concreto ( $F=4,154$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,051$ ). La variable *generación*, sin embargo, sólo influyó en cuanto a que los sujetos de la generación más joven (20-41) fueron los que más usaron personajes genéricos ( $F=4,545$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,021$ ).

Los resultados sobre el concepto de *habitante de la frontera* muestran, al igual que en la pregunta anterior, que la variable *escolaridad* fue la que marcó las diferencias significativas. Así, los conceptos científicos ( $F=4,033$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,038$ ) se presentaron con una mayor frecuencia en el nivel superior de escolarización. En este caso, además, encontramos en el nivel más bajo de escolarización significativamente más enunciados cotidianos ( $F=3,774$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,054$ ), más enunciados en los que no se responde a esta pregunta ( $F=1,200$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,051$ ) y menos enunciados en los que no se aludía a algún sujeto concreto ( $F=5,565$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,027$ ). La variable *generación* también se mostró significativa, aunque sólo en dos valores del tipo de concepto, en los conceptos cotidianos ( $F=4,415$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,023$ ).

y en la de no contesta ( $F= 4,235$ ;  $gl.= 2$ ;  $p= 0,027$ ), en la cual resalta el grupo de mayor edad.

En relación con los resultados sobre las *actitudes ante el hecho de ser habitante de la frontera* podríamos decir que, independientemente del nivel educativo o de la generación, todos los sujetos exhibieron una actitud positiva ante el hecho de ser habitante de la frontera. Como motivos de su agrado aludieron a comparaciones positivas, argumentaron en busca de la credibilidad de sus argumentos, los enunciados fueron particulares y con clara presencia del yo. Sin embargo, en la variable *generación* se encontraron más enunciados positivos en el grupo de jóvenes y menos en el de los mayores ( $F= 3,736$ ;  $gl.= 2$ ;  $p= 0,039$ ).

En la pregunta en la que había que ubicarse en las categorías como mexicano, norteamericano o mezcla, no se encontraron diferencias en el patrón que presentaban las tres generaciones en cuanto a su posición como mexicanos. Todos los sujetos optaron por la puntuación máxima. Sin embargo, la posibilidad de sentirse norteamericanos sí fue estadísticamente significativa ( $F= 3,122$ ;  $gl.= 2$ ;  $p= 0,05$ ), así como la de mezcla ( $F= 3,319$ ;  $gl.= 2$ ;  $p= 0,43$ ), pero no en función de la escolaridad. La diferencia en ambas estuvo marcada por la generación más joven.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Para empezar, podríamos concluir que nuestra hipótesis general queda ratificada, ya que los resultados obtenidos proporcionaron evidencias de que los escenarios en los que se desenvuelven los individuos influyen de manera diferencial en los procesos de formación de conceptos, en la argumentación y en los instrumentos semióticos asociados a ella. Entrados en un plano más concreto, es relevante destacar que hemos podido constatar cómo la mayor experiencia escolar influye en la aparición de conceptos científicos, pensamiento teórico o lógico-científico y géneros discursivos proposicionales para formular el concepto de *frontera* y *habitante de la frontera* (hipótesis específica uno).

Asimismo, que la menor experiencia escolar influye en la presencia de conceptos cotidianos, pensamientos empíricos o coti-

dianos y géneros discursivos narrativos para formular los conceptos de *frontera* y *habitante de la frontera* (hipótesis específica dos).

En relación con el efecto diferencial de la variable *generación* (hipótesis específica tres), podríamos señalar que afectó significativamente en las dos últimas preguntas, en las que se hacía referencia al contexto experiencial del hablante, aunque no así en las dos primeras. En cuanto a la *generación*, aunque en general no ha ejercido una influencia tan determinante como el *nivel de escolaridad*, se nos antoja relevante el hecho de que su influencia sea más significativa en la medida en que la variable *escolaridad* reducía su poder explicativo. A continuación analizaremos por separado los efectos que han tenido las dos variables explicativas.

### TIPOS DE LOS CONCEPTOS Y ARGUMENTACIÓN EN FUNCIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN

Uno de los aspectos más importantes en los que la variable *escolaridad* ha dejado sentir su influencia es en el tipo de conceptos proferidos. Los datos obtenidos coinciden plenamente con la literatura psicológica (Blount y Schwanenflugel, 1993; Bruner, Oliver y Greenfield, 1966; Cole, 1999, 2006; Cole y Scribner, 1977; Cubero, 1997; Cubero, de la Mata y Cubero, 2008; Cubero y Ramírez, 1998; Mishra, 1997). Estos autores, al igual que Vygotski (1993) y Luria (1980), destacan que la educación escolar influye de manera decisiva en el tipo de concepto elaborado, en lo concreto o abstracto de los conceptos, así como en las maneras en las que éstos son argumentados.

Así, en nuestro caso particular, los conceptos científicos, según la terminología de Vygotski, fueron mayoritariamente empleados por las personas con educación superior. Como ejemplo de la pregunta uno podemos señalar respuestas como: "Bueno, el término *frontera*, desde el punto de vista geográfico, es la división entre dos países". De la pregunta dos podemos referir: "Y casi por lo regular, la mayoría de las personas son de la clase obrera y con estudios". Los anteriores ejemplos son muestra de cómo la manera de organizar las argumentaciones teóricas, características del pensamiento proposicional (Bruner, 1988), parece querer reflejar leyes

o formulaciones generales aplicables a un amplio conjunto de situaciones tendientes a la búsqueda de una verdad universal.

Sin embargo, existen otros conceptos, los cotidianos, que fueron en su mayoría emitidos por personas del nivel educativo básico. Para autores como Scribner (1977) y Bruner (1988, 1991, 1997), estos modos de conceptuar representan una segunda modalidad de pensamiento, basada en la creación de realidades a través del apoyo de elementos muy contextualizados, cercanos y concretos, y en donde el yo y lo familiar aparecen como piezas centrales de las argumentaciones o historias elaboradas.

Aspectos que se reflejan, por ejemplo, en respuestas a la primera pregunta como: “Mmm, la frontera es más o menos, la frontera que me gusta, verdad, porque aquí vivo”; o a la segunda pregunta: “El trato, me ven bien, estee yo trato bien a la gente, estee yo trato bien a la gente, no ando peleando, ni nada, así soy”. Pero estas personas con un nivel educativo más elemental, no sólo concepuaban más frecuentemente a través de lo que Luria (1980) denominaba razonamientos empíricos, sino que, además, con mayor frecuencia que las personas con un nivel educativo superior, no contestaban a las preguntas que se les hacía (ni a la primera y ni a la quinta).

Son muchos los datos encontrados en el sentido de que las personas con menos nivel educativo tienen más dificultad para seguir las instrucciones de las tareas o para verbalizar los criterios o conceptos elaborados, al carecer de una práctica continua en tales habilidades, como la proporcionada por la escuela (Cole y Scribner, 1977; Rogoff, 1981).

Tales patrones de actuación —en cuanto a los modos de conceptuar los términos *frontera* y *habitante de la frontera*— guardan una estrecha relación con el resto de las actuaciones en las demás categorías. Si, como hemos defendido en párrafos más arriba, existe una relación entre los modos de pensamiento y los géneros discursivos o instrumentos de medición (Bruner, 1988; Cubero y de la Mata, 2001; Cubero y Ramírez, 1998, 2005; Scribner, 1977; Tulviste, 1991, 1998; Wertsch, 1993), es de esperar que las personas del nivel superior de escolarización mostraran los valores más abstractos de las categorías estudiadas.

Y así fue, las personas con mayor nivel de escolaridad utilizaron signos en sentido más general; no mencionaron personajes concretos o familiares en sus respuestas y sus enunciados no hicieron referencia a ellos mismos, ni mediante el uso del yo, ni de pronombres personales en primera persona. Como ejemplos podemos señalar respuestas como: “Es como una persona que tiene una mezcla de culturas, porque en ocasiones se toma algo de las señales que tendrían cosas y rasgos de los ciudadanos que hay en México”.

Pero no queremos terminar este apartado sin antes remarcar que el efecto diferencial de la escolaridad en esta investigación se circunscribe a las dos primeras preguntas. En relación con las otras dos, en aquellas de carácter más informal y cotidiano, la variable *escolaridad* fue completamente inocua. Lo único digno de mención es que existe un patrón común para los dos niveles educativos, muy parecido al que despliegan las personas del nivel educativo más básico en las dos primeras preguntas. Aclaremos un poco más este aspecto.

Todos estos datos, en su conjunto, tienen mucho sentido desde el marco teórico desarrollado, ya que si tenemos en cuenta que las dos primeras preguntas pueden considerarse por aquellos que tienen una extensa experiencia escolar, como más formales o escolares, es de esperar que usen los procedimientos e instrumentos privilegiados en este escenario de actividad. Es decir, formas de conceptualizar taxonómicas e instrumentos semióticos de naturaleza descontextualizada. Formas de pensar y de argumentar no priorizadas por aquellos que tienen una escasa experiencia escolar o lejana en el tiempo y que, o bien no cuentan con estos instrumentos, y/o con sus propios patrones de priorización (Wertsch, 1993).

Así, las personas con menor experiencia escolar perciben esta situación como parecida a los contextos familiares en los que se sienten involucrados cotidianamente y, por ello, utilizan sus instrumentos y formas de pensar; es decir, sus formas de conceptualizar pre-conceptuales y argumentaciones contextuales. De ahí que en las dos primeras preguntas existan claras diferencias entre las ejecuciones de los sujetos de los dos niveles educativos. Sin embargo, en las dos últimas, en las que preguntábamos sobre una situación

más cotidiana, no es de extrañar que todos la percibieran de forma similar. Y es que el funcionamiento característico de la escuela no es siempre el que se identifica como el mejor y más adaptado a todas las situaciones (Cole, 1999, 2006; Cubero, 1997, 2005; Cubero, de la Mata y Cubero, 2008; Rogoff, 1993; Scribner, 1977; Tulviste, 1991; 1998; Wertsch, 1993, 1999).

Así, independientemente del nivel de escolaridad, todos los individuos que participaron en la investigación expresaron una actitud positiva ante el hecho de ser habitantes de la frontera. Y, especialmente, por el hecho de que pensaban que en una hipotética comparación con otros individuos que no fuesen fronterizos, ellos tendrían ventajas (más oportunidades laborales, compras más baratas, etc.).

Dichos motivos personales, en términos de Leontiev (1983), reflejan la concreción de una necesidad de un sujeto particular, hacia la cual orienta su actividad y su expresión, pero también reflejan motivos sociales de su grupo, de sus interacciones con otros y de sus escenarios de actuación; es decir, dan cuenta de las necesidades de su sociedad. Además, todos los individuos argumentaban dichas actitudes y motivos a través de instrumentos que establecían un contacto muy directo, concreto y contextual con su experiencia vital. De esta manera justificaban sus argumentaciones a través de enunciados con los que se pretendía convencer de su credibilidad, más que de su verdad, construyendo para ello auténticas narraciones o relatos de semejanza con la vida: "Pues este, bueno, de hecho ahorita ya no paso al otro lado, pero a mí me gustaba porque iba a conocer a los parques, era diferente, tan fácil ir y venir".

En esta pregunta, sin embargo, sí pareció relevante la generación y explicó comportamientos diferenciales. A éstos nos referiremos en el próximo apartado.

Teniendo esto en cuenta, podríamos decir que en esta investigación se evidencia la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal formulada por Tulviste (1991, 1992a, 1992b, 1998). Las personas con un nivel educativo superior elaboraron enunciados y argumentaciones que se mantuvieron en un plano general y descontextualizado en las dos primeras cuestiones.

Estas mismas personas, cuando en función de lo que se les preguntaba (las dos últimas preguntas) percibieron una situación cotidiana y no formal, cambiaron radicalmente sus registros. Hablaban de cómo les gustaba a ellos personalmente ser habitantes de la frontera, de cómo en la zona en la que viven no tienen más remedio que hablar con personas muy distintas, que pueden comprar más barato y encontrar o estudiar cosas que en el lado mexicano no existen. Justificaron sus argumentos a través de la elaboración de pequeñas historias o relatos en los que lo importante es su credibilidad, su parecido con la vida cotidiana.

Se utilizaron diversos instrumentos de medición, pero su importancia fue que nos permitieron conocer no sólo cómo el habitante de la frontera ha interactuado con su medio ambiente, sino, además, el contenido de lo que se ha apropiado de ese ambiente, con el que se ha construido a sí mismo y su modo de razonar (Bruner, 1988). Todo ello nos muestra los estrechos lazos que existen entre las formas de pensamiento y los escenarios de actividad en los que actúan los individuos.

Pero esta pluralidad cognitiva no es accesible a las personas con menor experiencia educativa, personas que al no dominar los productos culturales característicos de la educación formal, ni los modos de discurso priorizados, no cuentan con la posibilidad de utilizar diferentes recursos cognitivos y discursivos a la hora de resolver problemas de distinta naturaleza. Por no contar con los recursos cognitivos y discursivos, o por no reconocer la necesidad de usarlos, las personas con educación básica utilizaron un modo de argumentación cotidiano durante toda la entrevista.

#### **TIPO DE CONCEPTO Y ARGUMENTACIÓN EN FUNCIÓN DE LA GENERACIÓN DE PROCEDENCIA**

Recordemos que la variable *generación* ha sido considerada como una variable cultural, ya que sus valores obedecieron a algunas de las etapas de políticas migratorias entre Estados Unidos y México en el siglo XX.

*Un análisis de la construcción del concepto frontera desde...*

Esta variable no sólo ejerció una menor influencia en las respuestas que se dieron, sino que ésta, cuando la hay, no presenta patrones tan claros como la escolarización, por lo que interpretar su efecto es más difícil. Además, hemos de tener en cuenta que esta variable ha sido menos estudiada en la literatura psicológica, por lo que tampoco tenemos un modelo teórico interpretativo con el cual compararlo.

Lo que sí parece muy claro es que los enunciados de la generación más joven tienen una orientación positiva más clara. Es decir, los más jóvenes aluden con mayor frecuencia a las ventajas de ser habitantes de la frontera. Estas pueden ser de muchos tipos, desde psicológicas y económicas, hasta de intercambio cultural o personal. En general, en el enunciado se expresa un incremento de las posibilidades u oportunidades y la cooperación como rasgos distintivos del concepto de *habitante de la frontera*. Es posible que la tercera y cuarta políticas migratorias, las que corresponden a las generaciones más ancianas e intermedias, respectivamente, tengan mucho que ver con condiciones no tan favorecedoras respecto al hecho de ser habitante de la frontera, en comparación con la quinta etapa migratoria, correspondiente a la generación más joven.

Si hay una pregunta en la que la variable *generación* afectó de manera diferencial, ésa fue la cuatro. No es de extrañar que las personas de mayor edad se sitúen con claridad como mexicanos, mientras que los más jóvenes se consideren a sí mismos como una mezcla entre mexicano y estadounidense.

Y esto nos resulta bastante coherente con las actividades en que las diferentes generaciones se sienten implicadas, ya que todas las actividades en las que participan las personas mayores se llevan a cabo en territorio mexicano, no siendo igual para los más jóvenes. Estos últimos suelen realizar actividades en uno y otro lado de la frontera, ya sea para trabajar, estudiar, comprar o participar en actividades de ocio. Ello explica, a su vez, que a pesar de que todos se sientan mexicanos, la generación más joven alcance puntuaciones más altas en cuanto a su identificación como estadounidense y como mezcla. Las personas de la generación más anciana son las que se sitúan más bajo en su consideración como estadounidense o como mezcla.

La escasa influencia que ha tenido la variable *generación* en las dos primeras preguntas es psicológicamente muy interesante. Rogoff (1981), entre otros autores, defiende que los efectos de la escolaridad no son permanentes. Esta pudiera ser la explicación más plausible del porqué las personas del grupo generacional más anciano elaboraron conceptos menos generales y más cotidianos o, incluso, no contestaron a las preguntas.

Porque la escolaridad en sí no es lo que hace a las personas diferentes en sus actuaciones, sino las actividades que en ella tienen lugar. El paso de los años y el tiempo sin ejercer las estrategias y los procedimientos característicos de las actividades formales —como lo hacían en la escuela o en las profesiones liberales que desempeñaban en su juventud—, pueden ejercer un efecto en la desaparición del pensamiento formal y de las formas discursivas abstractas y descontextualizadas o en su menor frecuencia de uso.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- BAJTÍN, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*, C. Emerson (ed.) y M. Holquist, Austin, University of Texas Press.
- BLOUNT, B.G. y SCHWANENFLUGEL, P. (1993). "Cultural Bases of Folk Classification Systems", en J. Altarriba (ed.), *Cognition and culture: a cross-cultural approach to cognitive psychology*, Amsterdam, Elsevier Science, pp. 3-22.
- BRUNER, J. (1988). *Realidades mentales y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- (1995). "Meaning and Self in Cultural Perspective", en D. Bakhurst y Ch. Sypnowich (eds.), *The Social Self*, Londres, Sage, pp. 18-30.
- (1996). "Frames for Thinking. Ways of Making Meanings", en D. Olson y N. Torrance, N. (eds.), *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 95-105.

*Un análisis de la construcción del concepto frontera desde...*

- (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- (2001). "Self-Making and World-Making", en J. Brockmeier y D. Carbaugh (eds.), *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self, and Culture*, Amsterdam, Netherlands, John Benjamins Publishing Company, pp. 25-37.
- BRUNER, J.; OLIVER, R. y GREENFIELD, P. (1966). *Studies in Cognitive Growth*, Nueva York, Wiley.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*, Madrid, Editorial Morata.
- (2006). "Culture and Cognitive Development in Phylogenetic, Historical, and Ontogenetic Perspective", en D. Kuhn y R.S. Siegler (eds.), *Handbook of Child Psychology*, 6ª ed., Vol. 2, Cognition, Perception, and Language, Nueva York, Wiley, pp. 636-683.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1977). *Cultura y pensamiento*, México D. F., Editorial Limusa.
- CONTRERAS, R. (2008). *La influencia de variables culturales en la construcción del concepto frontera. Un estudio con residentes fronterizos mexicanos, proyecto de investigación*, Universidad de Sevilla.
- CUBERO, M. (1997). *Escenarios de actividad y modos de pensamiento: un estudio empírico sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal*, tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- (2005). "Requisitos teóricos y metodológicos para la creación de una psicología cultural", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 13 (1), pp. 67-83.
- CUBERO, M. y DE LA MATA, M.L. (2001). "Activity Setting, Ways of Thinking, and Mode of Discourse: An Empirical Study", en S. Chaiklin (ed.), *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*, Aarhus, Aarhus University Press, pp. 218-238.
- CUBERO, M.; DE LA MATA, M.L. y CUBERO, R. (2008). "Activity Settings, Discourse Modes, and Ways of Thinking: On the Heterogeneity of Verbal Thinking", *Culture and Psychology*, XXX.
- CUBERO, M. y RAMÍREZ, J.D. (1998). "Escenarios de actividad, tipos de pensamiento y modos de discurso: un estudio empírico", en M.D. Valiña y M.J. Blanco (eds.), *Psicología del Pensamiento*, Santiago de Compostela, Servicio de publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Santiago de Compostela.

CONTRERAS V., M. del R. y CUBERO P., M.

- (2000). "Bases teóricas para una concepción heterogénea del pensamiento verbal", *Anuario de Psicología*, Vol. 31, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 4-23.
- (2005). "Tipos de discurso y modos de pensamientos: Un debate actual en los estudios culturales", en M. Cubero y J.D. Ramírez (comps.), *Vygotsky y la psicología contemporánea*, Argentina, Editorial Miño y Dávila, pp. 141-167.
- KOZULIN, A. (1994). *La psicología de Vygotski*, Madrid, Alianza.
- LABORATORIO DE ACTIVIDAD HUMANA (L.A.H.) (1988). *Educación y procesos cognitivos: una aproximación socio-cultural*, Monografía N° 5 de Educación de Adultos, Sevilla, Junta de Andalucía.
- (1993). *La educación de adultos y el cambio de valores, actitudes y modos de pensamiento de la mujer: un estudio etnográfico del discurso*, Memoria de investigación.
- LEONTIEV, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*, Madrid, Akal Editor.
- LURIA, A.R. (1980). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*, Barcelona, Fontanella.
- MISHRA, R.C. (1997). "Cognition and Cognitive Development", en J.W. Berry, P.R. Dasen y T.S. Saraswathi (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 2, *Basic Processes and Human Development* (2ª ed.), Boston, MA, Allyn and Bacon, pp. 143-176.
- ROGOFF, B. (1981). "Schooling and the Development of Cognitive Skills", en H.C. Triandis y A. Heron (eds.), *Handbook Cross-Cultural Psychology*, Vol. 4, *Developmental Psychology*, Boston, Allyn and Bacon.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
- SCRIBNER, S. (1977). "Modes of Thinking and Ways of Speaking", en P.N. Johnson-Laird y P.C. Wason (comps.), *Thinking: Readings in Cognitive Science*, Nueva York, Cambridge University Press.
- (1983). "Mind in Action: A Functional Approach to Thinking", *The Quarterly Newsletter of L.C.H.C.*, 14 (4), pp. 103-109.
- TULVISTE, P. (1991). *The Cultural-Historical Development of Verbal Thinking*, Nueva York, Nova Science Publishers.

*Un análisis de la construcción del concepto frontera desde...*

- (1992a). "On the Historical Heterogeneity of Verbal Thought", *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (1), pp. 77-88.
- (1992b). "Diversidad cultural y heterogeneidad en el pensamiento", *Apuntes de Psicología*, 35, pp. 5-15.
- (1998). "Activity as Explanatory Principle in Cultural Psychology", *IV Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory*, Aarhus, Dinamarca.
- VYGOTSKI, L.S. (1930/1981). "The Instrumental Method in Psychology", en J.V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk, Nueva York, Sharpe, pp. 134-143.
- (1993). *Obras completas*, Vol. II, en P. del Río y A. Álvarez (comps.), Madrid, Aprendizaje Visor.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Editorial Paidós.
- (1993). *Voces de la mente*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- (1999). *La mente en acción*, Madrid, Editorial Aique.
- (2000). "Intersubjectivity and Alterity in Human Communication", en N. Budwig y I.C. Uzgiris (eds.), *Communication: An Arena of Development*, Westport, CT, Ablex Publishing, pp. 17-31.
- WERTSCH, J.V.; MINICK, N. y ARNS, F. (1984). "The Creation of Context in Joint Problem-Solving", en B. Rogoff y J. Lave (comp.), *Everyday Cognition. Its Development in Social Context*, Cambridge, H.U.P.

CONTRERAS V., M. del R. y CUBERO P., M.

---

**Ma. Del Rosario CONTRERAS VILLARREAL**

Profesora de tiempo completo categoría "G", coordinadora de la licenciatura en Administración y Planeación Educativa en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro de la Academia de Investigación. Líneas de investigación: formación de conceptos, aprendizaje significativo y curriculum.  
Correo Elec.: mcontrer@uat.edu.mx

---

**Mercedes CUBERO PÉREZ**

Profesora titular de la Universidad de Sevilla, España integrada al Laboratorio de Actividad Humana en el Departamento/Unidad de Psicología Experimental. Líneas de investigación: violencia y cultura de género, construcción del conocimiento y discurso educativo, dispositivos semióticos, creación de intersubjetividad y construcción del conocimiento psicológico.  
Correo Elec.: cubero @us.es