

*Interacció social
i influència educativa
en el context familiar*

*Tesi doctoral presentada per
Rosa M. Colomina Álvarez*

Dirigida pel Dr. Cèsar Coll Salvador

*Departament de Psicologia Evolutiva
i de l'Educació*

Universitat de Barcelona

Març de 1996

A en Jaume.

Als meus pares.

"Los psicólogos deben volver al campo de la educación para contribuir a la evolución del hombre, evolución que ahora deriva de la invención social. [...] Es necesario evaluar la forma en la que contribuyen los diversos campos de la enseñanza a la amplificación del intelecto: la manera de realizar, experimentar o racionalizar que es peculiar de cada cual y que debería formar parte del modo de pensar de todo miembro educado de la cultura. Hay demasiados detalles por enseñar y dominar. Si hemos de hacer justicia a nuestra evolución, necesitaremos, como nunca, un modo de transmitir las ideas y destrezas básicas, las características adquiridas que expresan y amplifican las facultades del hombre. Es indudable que la labor exigiría nuestros mayores talentos. Yo estaría satisfecho si todos nosotros empezásemos reconociendo que ésta es nuestra tarea de hombres cultos y de científicos, que el hecho de descubrir cómo hacer que algo sea comprensible para los niños no es más que una continuación de hacer que algo sea, en primer lugar, comprensible para nosotros mismos: que la comprensión y el ayudar a que otros comprendan son una misma cosa."

J. S. Bruner, *Hacia una teoría de la instrucción*

En agraïment a qui em va suggerir la lectura d'aquest llibre, als meus inicis d'estudiant de Psicologia.

Agraïments

Estem especialment en deute amb el Dr. Cèsar Coll, director de la tesi doctoral i del grup de recerca sobre interacció i influència educativa del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona, grup de recerca en el qual s'ha originat i desenvolupat el nostre treball. El seu suport, professional i personal, i la seva guia al llarg de tot el procés han estat decisius per a les aportacions d'aquest treball. Expressem el nostre deute també als companys del grup d'interacció i influència educativa: Enric Bolea, Inés de Gispert, Rosa Mayordomo, Javier Onrubia, M. Cinta Portillo, M. José Rochera i Teresa Segué. És impossible entendre el nostre treball sense les seves propostes, comentaris i crítiques durant aquests anys; però el nostre agraïment, a tots ells, depassa l'àmbit estrictament professional.

Els membres del grup d'anàlisi de la pràctica educativa, des del seu origen ja fa dos anys, han ofert també el seus comentaris i el seu suport a aquest treball. El nostre agraïment, doncs –a més dels components del grup d'interacció que també hi participen–, a Elena Barberà, Isabel Gómez, Maite Mauri, Guillermina Mesa, Mariana Miras, Isabel Solé, Enric Valls i Ilda Weissmann.

El Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona ha proporcionat les condicions institucionals per a la realització del treball. Hem de fer menció especial del reconeixement al grup de professors i professores de l'àrea de Psicologia Educativa, amb els quals hem pogut treballar des de l'any 1986. Especialment, a Mariana Miras i Isabel Solé agraïm la seva ajuda en més d'un moment oportú, ajuda que ha contribuït a fer realitat aquesta tesi doctoral. Igualment hem d'expressar el reconeixement pel suport que hem rebut d'altres professors i professores del Departament, alguns dels quals, tot i no haver tingut l'oportunitat de compartir el treball quotidianament, han sabut trobar moltes maneres d'expressar aquest suport.

Hem d'agrair també els comentaris que en diferents fases del treball ens han proporcionat Maya Hickmann, James Wertsch i Jaan Valsiner. Gràcies a ells hem pogut evitar alguns errors i valorar alguns encerts.

Al Dr. Ignasi Vila, a qui devem, entre altres coses, haver arribat a interessar-nos per la recerca, agraïm l'ajuda i la confiança que ens va oferir per dur a terme la tesina de llicenciatura i aquesta tesi doctoral. Igualment, gràcies a Josep M. Serra, Elisabeth Gilboy, Antònia Nadal i Montserrat Cortès, amb qui vam compartir el gust per la recerca, pel treball en grup i per l'amistat.

Van fer possible aquest treball amb la seva col·laboració desinteressada les mares i infants que no solament ens van permetre d'entrar a les seves llars sinó que ens van acollir esplèndidament. Gràcies a l'Elisa i la Nora, a l'Anna i l'Alba, a la Mercè i en Bernat, a l'Assumpta i en Marçal, a la Glòria i la Clara, i a la Roser i la Maria.

Estem en deute també amb Jaume Capó, Sílvia Colomina, Joan Comas, Noemí Espinàs, Núria Gallifa i M. José Quevedo, que han aportat, a més d'indicacions formals en la fase final del treball, la seva disponibilitat incondicional. Igualment, agraïm la col·laboració del Servei de Llengua Catalana de la Universitat de Barcelona en la revisió del text original.

I, com no podria ser d'una altra manera, volem expressar l'agraïment a la nostra família, als amics i als professors que hem tingut la sort de trobar.

ÍNDIX

Presentació	15
--------------------------	----

PRIMERA PART. Perspectiva teòrica i metodològica

Capítol 1. L'origen de la problemàtica: marc teòric i metodològic de referència per a l'estudi de la influència educativa	21
--	----

1. Construcció del coneixement i influència educativa: la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge.....	27
--	----

2. Influència educativa i interactivitat: una aproximació teòrica i metodològica.....	49
---	----

Capítol 2. La influència educativa en el context familiar: delimitació del problema	77
--	----

1. El context familiar: context d'educació i de desenvolupament.....	81
--	----

1.1. Una aproximació a la naturalesa i les funcions de l'educació familiar	81
--	----

1.2. Activitats i influència educativa en el context familiar.....	89
--	----

1.3. Una aproximació a l'exercici de la influència educativa en la família	101
--	-----

2. La concreció del problema: algunes preguntes sobre la influència educativa en el context familiar	109
--	-----

SEGONA PART. Estudi empíric

Capítol 3. Presentació de la investigació.....121

1. Objectius i hipòtesis directrius de la recerca.....123
2. Disseny de la investigació129
 - 2.1. Subjectes de la recerca.....131
 - 2.2. La situació d'observació: contingut i material.....132
 - 2.3. Desenvolupament del procés de recollida de dades: sessions, fases i instruments de registre.....133
3. Anàlisi de les dades.....149
 - 3.1. La transcripció dels registres observacionals149
 - 3.2. El model d'anàlisi: nivells i unitats d'anàlisi i interpretació.....154

Capítol 4. Resultats de la investigació (I). Les formes d'organització de l'activitat conjunta: una aproximació a la definició del context situacional157

1. Les formes d'organització de l'activitat conjunta: primera aproximació a la definició del context situacional. Els segments d'interactivitat identificats i actuacions característiques.....159
 - 1.1. Descripció del context general de recollida de dades en la seqüència d'activitat conjunta159
 - 1.2. Les formes d'organització de l'activitat conjunta en les fases de visionat: el segment d'interactivitat d'aportació de la informació.....162
 - 1.3. Les formes d'organització de l'activitat conjunta en les fases de joc.....172
 - 1.3.1. Segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari físic i simbòlic.....174
 - 1.3.2. Segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments179
 - 1.3.3. Segment d'interactivitat d'aprofundiment en característiques del món gnom i/o del món humà.....184

2. L'evolució de les formes d'organització de l'activitat conjunta de les fases de joc.....	187
2.1. Criteris operacionals per identificar un canvi de segment d'interactivitat en l'organització de l'activitat conjunta.....	187
2.1.1. Criteris per determinar l'inici d'un segment d'interactivitat.....	188
2.1.2. Criteris per determinar el pas d'un segment d'interactivitat a un altre del mateix tipus.....	192
2.2. El mapa d'interactivitat.....	195
2.2.1. Evolució del segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari.....	205
2.2.2. Evolució del segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments.....	206
2.2.3. Evolució del segment d'interactivitat d'aprofundiment	207
3. L'evolució de les actuacions i de les formes de les actuacions de les participants en els segments d'interactivitat de les fases de joc	209
3.1. Categorització per a l'anàlisi de les actuacions.....	209
3.1.1. Dimensions conceptuals rellevants per a l'anàlisi de les actuacions: iniciativa, participació potenciada i interconnexió.....	210
3.1.2. Aspectes metodològics implicats en la categorització de les actuacions.....	216
3.2. Resultats de l'anàlisi de l'evolució de les formes de les actuacions.....	219
3.2.1. Segments d'interactivitat de delimitació de l'escenari.....	221
3.2.1.1. Categorització elaborada per al segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari físic i simbòlic: formes d'actuacions dels participants.....	221
3.2.1.2. Evolució de les actuacions en els segments d'interactivitat de delimitació de l'escenari.....	234
3.2.2. Segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments.....	263
3.2.2.1. Categorització elaborada per al segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments: formes d'actuacions de les participants.....	263
3.2.2.2. Evolució de les formes d'actuacions en els segments d'interactivitat de representació d'esdeveniments.....	275

3.2.3. Segment d'interactivitat d'aprofundiment en característiques del món gnom i/o humà.....	299
3.2.3.1. Categorització elaborada per al segment d'interactivitat d'aprofundiment en característiques del món gnom i/o humà: formes d'actuacions dels participants.....	299
3.2.3.2. Evolució de les actuacions en els segments d'interactivitat d'aprofundiment en característiques del món gnom i/o humà.....	304
3.2.4. La presència de les actuacions de disposició espacial i d'identificació del material en els tres tipus de segments d'interactivitat	320
4. La construcció i definició de l'activitat conjunta: primeres conclusions	331
4.1. L'estructura de l'activitat conjunta.....	331
4.2. L'evolució de l'activitat conjunta: iniciativa, participació potenciada i interconnexió.....	337
4.3. Els objectius de l'activitat conjunta	339
4.4. Vinculació entre continguts de la fase de visionat i la fase de joc.....	344
Capítol 5. Resultats de la investigació (II). Mecanismes referencials i construcció de la intersubjectivitat	349
1. L'aproximació al discurs dels participants: criteris per a la identificació de missatges i configuracions de missatges.....	353
2. Continuïtat i discontinuïtat en la referència compartida: implicacions per a la construcció de l'activitat conjunta i per a la construcció de significats compartits.....	363
2.1. Discontinuitats i activitat conjunta	363
2.2. Requisits metodològics.....	366
2.3. Resultats.....	367
2.3.1. Tipus de discontinuïtats identificades en el transcurs de l'activitat conjunta	367

2.3.2. Anàlisi dels tipus de discontinuïtats identificades	370
2.3.2.1. Anàlisi dels trencaments identificats.....	370
2.3.2.2. Anàlisi dels malentesos identificats.....	373
2.3.2.3. Anàlisi dels desacords identificats	376
2.4. Conclusions.....	402
3. Recurs al coneixement compartit: marc social i marc específic de referència	407
3.1. El recurs al marc social de referència i al marc específic de referència.....	407
3.2. Resultats	408
3.2.1. El recurs al marc social de referència.....	410
3.2.2. El recurs al marc específic de referència	413
3.2.3. Conclusions.....	418
4. Intersubjectivitat, definició de l'activitat conjunta i construcció de significats compartits. Discussió preliminar.....	421
4.1. Construcció de la intersubjectivitat i definició de l'activitat conjunta.....	421
4.2. Aportacions i limitacions de l'anàlisi efectuada des del punt de vista metodològic: nous interrogants.....	430
Capítol 6. L'evolució del coneixement de la nena sobre l'entorn fictici dels gnoms.....	433
1. L'avaluació inicial i final dels coneixements sobre l'entorn fictici dels gnoms	437
2. Presència dels trets sobre el món gnom avaluats en les fases de visionat i en les fases de joc	443
3. Els trets del món gnom avaluats absents en el transcurs de les fases de joc.....	457

Capítol 7. Conclusions	461
1. Hipòtesis directrius del treball i resultats de l'anàlisi empírica	465
2. Aportacions i qüestions obertes en l'estudi de la influència educativa en la interacció adult i infant.....	477
Referències	481
Annexos	497
Índexs de quadres, taules i gràfics	541

PRESENTACIÓ

El treball que presentem té com a objectiu general l'estudi de la influència educativa en situacions d'interacció social en el context familiar entre adults i infants en edats preescolars. Més específicament, tal com anirem argumentant al llarg del treball, ens hem centrat en l'anàlisi de la definició de l'activitat conjunta que construeixen els participants en el decurs d'aquesta interacció.

Començarem aquesta presentació recordant l'origen i el context immediat en què ha sorgit i ha estat realitzat aquest treball. Posteriorment, farem un breu recorregut pels diferents capítols que el conformen.

Els orígens del nostre treball estan vinculats directament al fet de formar part d'un seminari de discussió sobre "Interacció entre professor i alumnes i influència educativa" que, sota la direcció del Dr. Cèsar Coll, es va portar a terme durant el curs acadèmic 1986-87 en el Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona. En gran part com a conseqüència d'aquest treball, i seguint amb la direcció del Dr. Cèsar Coll, es va dur a terme durant el curs acadèmic 1987-88 l'elaboració d'un projecte global de recerca sobre interacció social i mecanismes d'influència educativa. L'objectiu global d'aquest projecte era l'estudi dels mecanismes d'influència educativa relatius al procés de traspàs del control i al procés de construcció de significats compartits que actuen en la interacció social entre professor i alumnes, entre adult i infant i entre iguals.

Aquest projecte, amb el títol "Context, referència i construcció de significats en la interacció educativa", va rebre al seu dia una subvenció de la Direcció General d'Investigació Científica i Tècnica del Ministeri d'Educació i Ciència (DGICYT, PB87-0060). El grup de recerca sobre interacció social i influència educativa està format, juntament amb el Dr. Cèsar Coll, per Enric Bolea, Rosa M. Colomina, Inés de Gispert, Rosa Mayordomo, Javier Onrubia, M. Cinta Portillo, M. José Rochera i Teresa Segués. Simultàniament al desenvolupament del treball i a la discussió en

grup que ha permès avançar en l'elaboració teòrica i metodològica comuna, ha restat sota la responsabilitat directa de cada un d'aquests membres l'anàlisi de les dades corresponents a les seves respectives tesis doctorals. El conjunt de recerques està orientat per l'interès d'estudiar el comportament dels mecanismes d'influència educativa en la interacció entre professor i alumnes, a excepció de dues: una dedicada a la interacció entre iguals i l'altra, la que presentem en aquest treball centrada en la interacció entre adult i infant en el context familiar. Així, tant la presentació de la tesi doctoral de Javier Onrubia el curs acadèmic 1992-93 com la presentació en congressos i la publicació de diferents resultats parcials corresponents a les altres tesis doctorals en curs, han suposat elements de referència essencials per al nostre treball.

No podem iniciar la presentació dels capítols que configuren el nostre treball sense abans esmentar dues opcions que afecten la seva estructura. En primer lloc, gràcies al fet que en els treballs dels membres del grup (Coll, 1989; Coll et al. 1992a, 1992b, 1995; Onrubia, 1992, entre altres), s'expliciten àmpliament i detalladament tots els treballs que constitueixen els antecedents teòrics i metodològics comuns així com les principals dificultats trobades en el procés d'elaboració del model d'anàlisi utilitzat, hem optat per presentar i sintetitzar en el nostre treball les principals opcions teòriques i metodològiques finalment adoptades i més rellevants per al nostre estudi.

En segon lloc, atesa la interrelació entre la perspectiva teòrica i el model d'anàlisi utilitzat, i amb l'objectiu de facilitar la comprensió de les decisions metodològiques implicades en el nostre treball i dels resultats obtinguts, no totes aquestes decisions es presenten en el capítol de presentació de la investigació. Així doncs, tot i que el nostre treball conserva globalment l'estructura clàssica en capítols teòrics (capítols 1 i 2), capítols metodològics (capítol 3), capítols de resultats (capítols 4, 5, i 6) i conclusions (capítol 7), també apareixen decisions metodològiques estrictament relacionades amb els supòsits teòrics que les fonamenten (capítol 1) i amb els resultats obtinguts a partir de la seva aplicació (capítols 4 i 5).

El primer capítol s'ocupa dels marcs de referència bàsics per al plantejament i l'abordatge del nostre treball: la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge i el conjunt de supòsits teòrics i

metodològics elaborats en el grup de recerca en l'aproximació conceptual i empírica a l'estudi de la influència educativa. La primera d'aquestes dues qüestions es presenta de manera molt sintètica en el primer apartat del capítol, ja que ens interessa més la conceptualització de la influència educativa proposada per la concepció constructivista que no presentar exhaustivament les aportacions d'aquesta concepció. El segon apartat del capítol es dedica a les opcions teòriques i metodològiques que sustenten el model d'anàlisi de la interactivitat, així com alguns dels resultats obtinguts fins al moment en treballs realitzats per diferents membres del grup en situacions educatives escolars i en situacions interactives de naturalesa institucional diferent a les situacions formals d'ensenyament-aprenentatge, i que ens serviran per especificar alguns d'aquests aspectes teòrics i metodològics. Com veurem, és impossible entendre aquest treball, les preguntes que es planteja i la manera de abordar l'estudi metodològicament, al marge del seu origen i desenvolupament en el si del projecte global de recerca que hem comentat, centrat majoritàriament en la influència educativa en situacions formals d'ensenyança i aprenentatge. Aquestes aportacions han estat per al nostre treball essencials i han constituït una via útil d'aproximació al tema en absència d'una interpretació articulada de la influència educativa en el context familiar.

En el segon capítol es presenta la relectura d'algunes de les idees presentades en el capítol anterior i que ens han servit per fer una aproximació a la influència educativa en el context familiar. Així, en el primer apartat d'aquest capítol es fa una reflexió sobre les característiques del context familiar com a context d'educació i desenvolupament, fent especial atenció a la naturalesa de les activitats que es desenvolupen en aquest context, en les quals es pot inscriure la influència educativa. La segona part del capítol es dedica a delimitar el problema específic del treball tenint en compte la revisió dels treballs anteriors.

El tercer capítol presenta els objectius i les hipòtesis directrius, el disseny de la recerca i repren les unitats i els nivells del model d'anàlisi presentats en el segon apartat del primer capítol i especifica en detall les característiques més idiosincràtiques del nostre treball.

Els capítols quart, cinquè i sisè presenten els resultats del treball. El capítol quart es refereix als resultats derivats del primer nivell d'anàlisi, que s'ocupa

de les formes d'organització de l'activitat conjunta que defineixen les participants. En el tercer apartat d'aquest capítol, per facilitar la lectura i comprensió dels resultats, es presenten les categories d'anàlisi elaborades immediatament abans d'oferir els resultats corresponents. Una discussió preliminar tanca aquest capítol. El capítol cinquè presenta els resultats relatius al segon nivell d'anàlisi que ha estat aplicat a l'estudi de les discontinuïtats en l'activitat conjunta i a l'estudi del recurs al marc social i al marc específic de referència en el discurs dels participants. Com en el cas del capítol anterior, una discussió preliminar que inclou els dos temes analitzats dóna per acabat el capítol cinquè. El capítol sisè descriu els resultats obtinguts a partir de les avaluacions inicial i final dels coneixements dels participants sobre el contingut específic entorn al qual versa l'activitat conjunta realitzada.

El capítol setè, darrer capítol del treball, discuteix els principals resultats obtinguts tenint en compte els objectius i de les hipòtesis directrius que es proposava i algunes de les principals aportacions i qüestions que resten obertes en el nostre estudi.

Finalment, hem d'esmentar que amb la intenció de poder facilitar la lectura del treball s'ha considerat d'utilitat la inclusió d'índexs parcials del contingut a l'inici de cada capítol.

PRIMERA PART

*PERSPECTIVA TEÒRICA
I METODOLÒGICA*

Capítol 1

L'origen de la problemàtica: marc teòric i metodològic de referència per a l'estudi de la influència educativa

1. Construcció del coneixement i influència educativa: la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge

2. Influència educativa i interactivitat: una aproximació teòrica i metodològica

El propòsit del present capítol és presentar els principals referents que han constituït alhora l'origen de la problemàtica de la nostra recerca i la guia bàsica en el procés de concreció d'aquesta recerca: les aportacions que la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge ha fet per a la comprensió dels processos i mecanismes d'influència educativa i les aportacions d'una aproximació a l'estudi de la influència educativa realitzades des de la investigació inspirada en aquesta mateixa concepció. La presentació d'aquestes aportacions ens permetrà contextualitzar i justificar la perspectiva des de la qual ha estat abordat el problema al qual s'adreça la nostra recerca: l'aproximació a l'estudi d'alguns processos i mecanismes interpsicològics a través dels quals l'adult pot arribar a exercir influència educativa en situacions d'interacció entre adult i infant en el context familiar.

Des de la perspectiva de la concepció constructivista (Coll, 1989; 1990a) s'entén la influència educativa com l'ajuda que la persona que actua com a agent educatiu –professor, mare, company, etc.– ofereix a l'aprenent en el procés de construcció de coneixements, un procés de construcció que alhora que és individual i personal es veu fortament impregnat i orientat per la naturalesa social dels significats i de la intervenció dels agents educatius. El tipus i grau d'ajuda que l'agent educatiu proporciona constitueix, des d'aquesta concepció, l'element essencial per comprendre com s'exerceix la influència educativa i com, gràcies a aquesta influència, es van construir sistemes de significats compartits.

Pel que fa a l'estudi dels processos i mecanismes d'influència educativa en el context familiar, la situació actual dels coneixements de què disposa la psicologia de l'educació, no només en relació amb la problemàtica de la influència educativa sinó sobre les pràctiques educatives familiars en general, es pot descriure, d'acord amb Solé (1995), en els següents termes:

"En l'actualitat, respecte de les pràctiques educatives familiars, el coneixement de la Psicologia de l'Educació es troba en una fase molt similar al que succeïa

en la dècada dels cinquanta respecte de les pràctiques educatives escolars (Coll, 1989): com llavors en aquest cas, la Psicologia de l'Educació disposa sobretot d'un conjunt de coneixements sobre les famílies seleccionat d'entre el que proporcionen algunes disciplines psicològiques, sociològiques, etc. Tot i que en els darrers anys s'han esmerçat nombrosos esforços per elaborar coneixements i teories específiques sobre les pràctiques educatives familiars, cal ser prudent i considerar que és un camp de recerca i teorització incipient els fruits del qual, però, són prometedors."

(Solé, 1995, pàg. 1)

Certament, comptem amb aportacions rellevants que posen l'accent en diferents elements i factors que juguen un paper en l'exercici de la influència educativa en el context familiar i que, com anirem veient, han estat importants per a la nostra recerca. Però és igualment cert que avui encara estem lluny de poder comptar amb un marc de referència global que proporcioni una explicació articulada, integrada i coherent no només sobre els processos educatius en el context familiar sinó també en relació amb les diverses pràctiques educatives en què participen les persones. En aquest sentit, el coneixement sobre la influència educativa i el seu paper dins de les pràctiques educatives no és el mateix depenent de les diferents pràctiques. Fins ara la major part de treballs sobre influència educativa des de la psicologia de l'educació han estat dirigits per l'interès en les pràctiques educatives escolars, sens dubte el context per excel·lència creat socialment per a la tasca d'ensenyar i aprendre. Aquests esforços s'han vist recompensats amb l'assoliment d'un grau d'elaboració i articulació important sobre aquest tema en el context de les pràctiques educatives formals. Així, a més de continuar avançant en la comprensió d'aquestes pràctiques, és important i complex el repte que té plantejat la psicologia de l'educació pel que fa a l'estudi de la influència educativa en relació amb pràctiques educatives no formals i pràctiques educatives informals, entre les quals es troben les pràctiques educatives familiars (Trilla, 1987). En efecte:

"Pero no basta advertir esta extensión de lo educativo, describirlo en principio, ni basta discutirlo o adjetivarlo, señalando al mismo tiempo su grado de conciencia, de intencionalidad, de voluntariedad, de propósito o de fin, implícito o explícito. Es necesario precisarlo con rigor, justificar adecuadamente su valor educativo, correlacionarlo con la educación sistemática e institucionalizada, comprobar su transformación intencional, su

implicación en el proceso de socialización y en el de la cultura del hombre y de los pueblos."

(Sanvisens, 1986, al pròleg de Trilla, 1987)

A part de l'esforç d'elaboració i integració conceptual i teòrica pendent, el treball empíric que manca per fer des de la recerca no és menys important. El tipus de treball que comporta si més no una part de la recerca sobre influència educativa suposa, entre altres exigències, el registre de situacions naturals en la llar familiar durant períodes de temps més o menys llargs, la qual cosa no està exempta de problemes d'índole diversa (metodològics, ètics, etc.). Aquests problemes no són aliens a les pròpies característiques del context familiar, entre les quals destaca la doble dimensió pública i, sobretot, privada; la doble dimensió citada el diferencia d'altres contextos en els quals es porten a terme pràctiques educatives com és el cas de les pràctiques educatives formals o a les pràctiques educatives no formals.

Així mateix, la diversitat d'activitats que tenen lloc en el context familiar, juntament amb la seva relació amb les diferents funcions de diversa naturalesa que aquest context té encomanades, posen de manifest la complexitat –tant des del punt de vista teòric com metodològic– de l'estudi de la influència educativa que s'hi exerceix, de la identificació dels processos responsables i de la forma que prenen.

Conscients d'aquesta complexitat, entenem que poden resultar d'interès per al progrés de l'estudi de la influència educativa en el context familiar les aportacions d'una aproximació que –amb la necessària precaució i el major rigor possible– analitza situacions concretes delimitades temporalment, tèoricament i metodològicament.

Entre els nombrosos antecedents que han estat bàsics en l'origen i el plantejament del nostre treball cal destacar el marc de referència fonamental: la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge. Malgrat que, com és sabut, aquesta concepció constitueix una interpretació dels processos educatius que es porten a terme en situacions escolars d'ensenyament i aprenentatge, també ofereix un model global que integra l'explicació de l'exercici de la influència educativa, que resulta no només útil per a la comprensió dels processos educatius escolars sinó

també suggeridor per aproximar-se a l'estudi d'altres tipus de pràctiques educatives. No obstant això, entenent que les peculiaritats de cada context són fonamentals, i no constitueixen en cap cas un element accessori, la utilització de les aportacions de la concepció constructivista al nostre objecte d'estudi no pot ser directa ni mecànica, precisament pel comportament respectuós amb les especificitats del context escolar que caracteritza aquesta concepció a la qual dedicarem l'apartat següent.

1. CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT I INFLUÈNCIA EDUCATIVA: LA CONCEPCIÓ CONSTRUCTIVISTA DE L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE

No és el nostre objectiu presentar aquí una descripció detallada dels supòsits de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge i del conjunt de les seves aportacions a la comprensió, la planificació i l'anàlisi de situacions educatives escolars. Per als nostres propòsits, el més rellevant és centrar-nos en el paper que aquest marc de referència atorga a la influència educativa, com la conceptualitza i quins mecanismes postula. Per aquesta raó, ens limitarem a exposar de manera molt sintètica les grans opcions sobre les quals reposa la concepció constructivista, assumint el risc de caure en una excessiva simplificació, que intentarem solucionar remetent a algunes referències bàsiques i fent una presentació més explícita d'aquelles idees fonamentals sense les quals entenem que serien difícilment comprensibles les opcions preses en relació amb la influència educativa, la seva rellevància i la seva caracterització.

Des del punt de vista global i epistemològic, la concepció constructivista s'inscriu en el si de l'opció que entén la psicologia de l'educació com a disciplina amb un doble estatut epistemològic, alhora disciplina psicològica i educativa, de naturalesa aplicada, i constituïda per tres components estretament relacionats: dimensió teóricoexplicativa, dimensió tecnològicoprojectiva i dimensió tecnicopràctica. En coherència amb aquests postulats, es defineixen com a objecte d'estudi de la psicologia de l'educació els processos de canvi que experimenten les persones gràcies a la seva participació en situacions educatives. En altres paraules, són objecte d'estudi de la psicologia de l'educació les pràctiques educatives o processos d'ensenyament i aprenentatge, independentment de les característiques dels protagonistes, dels continguts, del context institucional i del propòsit. Igualment, i en coherència amb una determinada manera d'entendre la naturalesa aplicada de la psicologia de

l'educació, el seu propòsit és no només comprendre en aquestes pràctiques educatives sinó també intervenir-hi amb l'objectiu de contribuir a millorar-les (Coll 1988a; 1991a; 1993).

"Hemos evitado la utilización de los términos profesor, maestro y alumno, con el fin de no provocar una identificación mecánica entre la psicología de la educación y una subclase particular de situaciones educativas definidas por el marco institucional, por las características de los sujetos que aprenden o por la naturaleza de los saberes que son objeto de la enseñanza y del aprendizaje. [...] pensamos que no hay ninguna razón que justifique la restricción de la psicología de la educación al estudio de los procesos de cambio provocados por las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se dan en el marco escolar. En otros niveles del sistema educativo, e incluso en otros contextos institucionales –el caso más obvio es la institución familiar, pero el mundo del trabajo o los medios de comunicación no quedan excluidos– se dan situaciones de enseñanza y aprendizaje que provocan procesos de cambio comportamental cuyo estudio no es ajeno al cometido de la psicología de la educación. En este marco, la psicología de la instrucción puede entenderse como una parcela de la psicología de la educación que estudia los procesos de cambio provocados por las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje."

(Coll, 1988a, pàg. 194-195)

En efecte, les aportacions de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge es troben directament vinculades amb l'àmbit de la psicologia de la instrucció. Malgrat les dificultats que suposa la impossibilitat de poder comptar actualment amb una explicació teòrica fonamentada empíricament i unificada dels processos de canvi educatiu –o, en altres termes, dels processos de desenvolupament psicològic i del paper que hi tenen les diverses pràctiques educatives en les quals participen les persones–, la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge és un marc de referència psicològic per a l'educació escolar, amb un conjunt de principis articulats jeràrquicament –com veurem a continuació– que, conscient de les seves limitacions i buits, s'ha mostrat com un instrument útil per a la reflexió i l'acció en relació amb les pràctiques educatives escolars (Coll, 1990a). Així ho palesen els diferents treballs, tant des del punt de vista teòric com pel que fa al disseny i la planificació de situacions educatives escolars i per a l'orientació de la pràctica a l'aula. En aquest sentit les idees que presentarem a continuació són tributàries de l'esforç de diferents autors que han contribuït a l'estat d'elaboració actual amb què compta aquesta concepció (entre d'altres, Coll, 1983a, 1988a,

1988b, 1990a, 1990b, 1995a; Solé, 1990, 1993, 1995; Miras, 1991a, 1991b, 1993; Mauri, 1990, 1993).

Començarem per assenyalar que la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge s'organitza a partir de dues idees força bàsiques: l'assumpció que l'alumne és qui construeix el seu propi coneixement, i la consideració de les característiques i funcions que presenta l'educació escolar. En altres termes, podríem dir que el procés de construcció del coneixement que fan els éssers humans, els alumnes a l'escola, es reinterpreta des d'aquesta concepció segons la naturalesa i les funcions de l'educació escolar. En efecte:

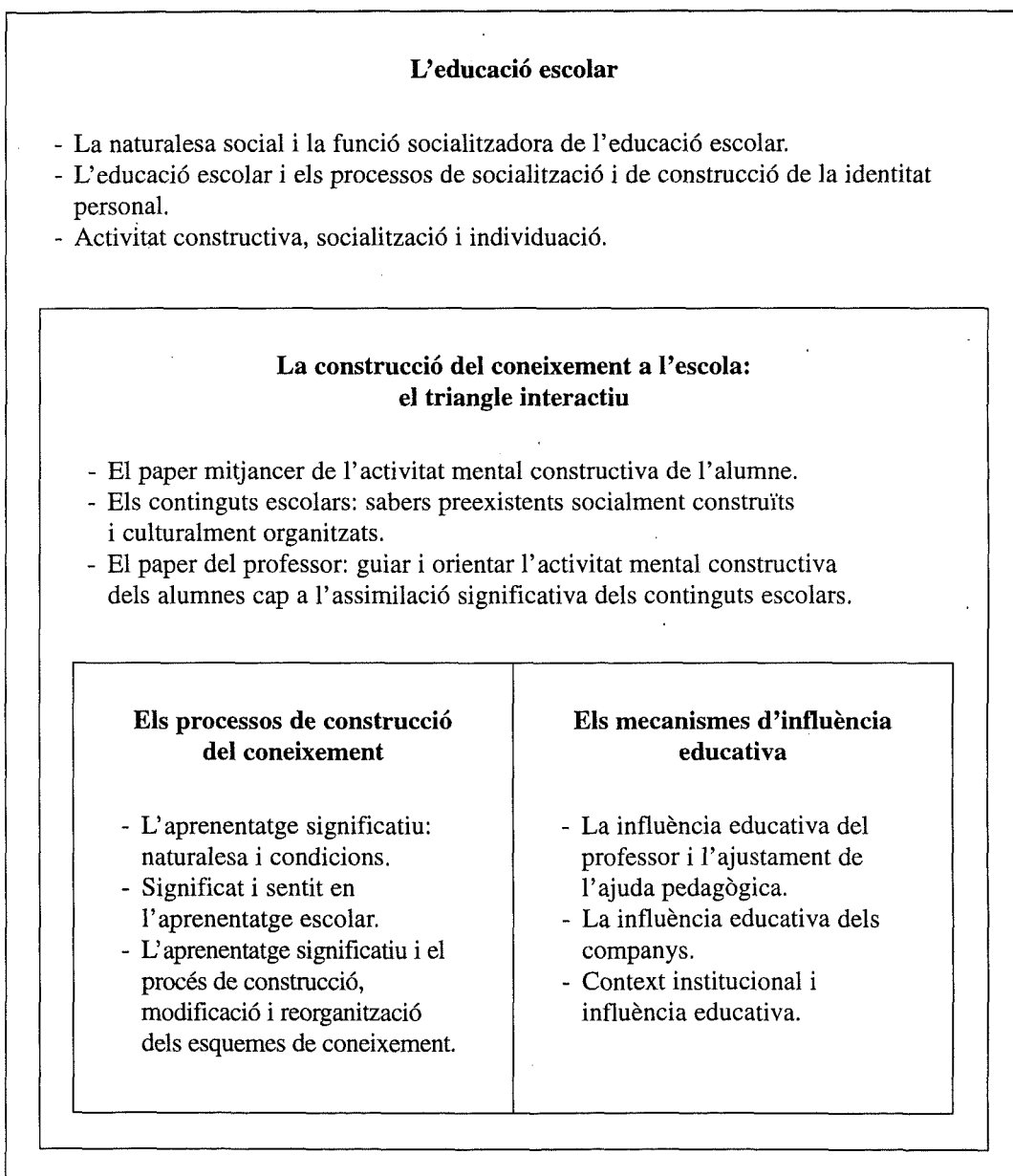
"La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje comparte también esta visión de la mente humana, es decir, comparte las ideas básicas del paradigma constructivista sobre el funcionamiento del psiquismo humano. Ahora bien, lo que la diferencia de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje es, de un lado su carácter integrador, y de otro, su orientación a la educación y a la educación escolar, que aparece así como el eje de la integración explicativa que propone. La concepción constructivista no debe ser entendida, en consecuencia, como una teoría más del desarrollo o del aprendizaje alternativa a las otras teorías existentes; ni mucho menos como *la* teoría que supera e integra las restantes teorías del desarrollo y del aprendizaje que comparten las ideas fundamentales del constructivismo. La finalidad de la concepción constructivista no es explicar el desarrollo y el aprendizaje humano. Su finalidad es distinta; su finalidad es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender la educación escolar."

(Coll, 1995a, pàg. 88-89)

L'esquema de conjunt que proposa la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge posseeix una estructura jeràrquica constituïda per tres nivells tal com es mostra en el quadre I, a la pàgina següent. El primer nivell fa referència a la naturalesa i a les funcions de l'educació escolar. El segon nivell caracteritza la construcció del coneixement a l'escola a partir de les relacions entre professor, alumne i continguts objecte d'ensenyament i aprenentatge. I, finalment, en el tercer nivell es presenten els principis bàsics dels processos de construcció del coneixement i influència educativa. Abans de referir-nos als elements bàsics relatius a la influència educativa que ocupen el tercer nivell

d'aquesta jerarquia, farem una breu presentació dels supòsits essencials dels dos nivells anteriors en què aquests elements estan emmarcats.

Quadre I. La concepció constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge: la integració jeràrquica dels principis



(Reproduït de Coll, 1995a, pàg. 91)

(i) El primer nivell, el més general, parteix de la naturalesa i les funcions de l'educació escolar, entre les quals destaquen la qualitat de pràctica social i la funció socialitzadora. S'assenyala la complementarietat dels processos de socialització i individuació –o construcció de la identitat personal– i, per últim, s'assumeixen els postulats constructivistes sobre el funcionament del psiquisme humà (Coll, 1990a, 1991a, 1995a). En aquests plantejaments es fan paleses la influència de l'acord actual en psicologia sobre el constructivisme, com a marc epistemològic del funcionament del psiquisme humà, i la influència de la psicologia sociocultural, en particular respecte al fet de considerar el paper de l'educació com a motor del desenvolupament humà. Així, en l'explicació dels processos de desenvolupament –que impliquen socialització i individuació– queden integrats els postulats sobre activitat mental constructiva i els processos educatius que incideixen en aquesta activitat mental.

Els posicionaments que comporta aquest primer nivell són crucials per a la caracterització que es proposa de la influència educativa que,, des d'aquesta concepció, com anirem veient d'una manera més detallada en els dos nivells següents. Assenyalar el caràcter social i socialitzador de les pràctiques educatives escolars posa en relleu l'interès de la influència educativa que es porta a terme en aquestes pràctiques, sense oblidar la direcció cap a on ha d'orientar-se aquesta influència: l'apropiació de significats culturals per part dels alumnes. D'altra banda, tenir present el paper de l'activitat mental constructiva del subjecte implica desestimar la possibilitat que la influència educativa pugui tenir un efecte directe o mecànic en l'aprenentatge de l'alumne. Dit d'una altra manera, implica tenir en compte que la influència educativa necessàriament està mediatitzada per aquesta activitat mental constructiva.

(ii) El segon nivell presenta, com a eix central de la comprensió dels processos de construcció de coneixement a l'escola, les relacions entre el professor, l'alumne i els continguts escolars. Entenem que és important remarcar que no es tracta únicament d'un conjunt de principis sobre la naturalesa i les característiques del paper de cada un d'aquests tres elements, sinó també, i molt especialment, de l'èmfasi en les seves interrelacions. La cita següent sintetitza aquests supòsits:

"La concepción constructivista nos muestra el aprendizaje escolar como el resultado de un complejo proceso de intercambios funcionales que se establecen entre tres elementos: el alumno, el contenido que es objeto de aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende. Lo que el alumno aporta al acto de aprender, su actividad mental constructiva, es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los resultados de aprendizaje a los que llega. Recíprocamente, la influencia educativa que ejerce el profesor a través de la enseñanza es un elemento mediador entre la actividad mental constructiva del alumno y los significados que vehiculan los contenidos escolares. La naturaleza y características de éstos, por último, mediatizan a su vez totalmente la actividad que profesor y alumnos despliegan sobre ellos. El *triángulo interactivo*, cuyos vértices están ocupados respectivamente por el alumno, el contenido y el profesor, aparece así como el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela."

(Coll, 1995a, pàg. 94)

La naturalesa constructiva de l'activitat mental de l'alumne, de caràcter insubstituïble, i la naturalesa social i cultural dels continguts que constitueixen el currículum escolar als quals ha d'aproximar-se l'aprenentatge de l'alumne, determinen la consideració del rol del professor com a guia que ajuda l'alumne en aquesta tasca. Com veurem en el segon apartat d'aquest mateix capítol, des de la recerca preocupada per la comprensió dels mecanismes que fan possible l'ajuda del professor a les necessitats de l'aprenent en el seu procés de construcció de coneixements, assumir aquesta caracterització dels tres elements comporta igualment la necessitat de tenir en compte les interrelacions entre ells en el grau que sigui possible. Ambdues qüestions, contemplades en la caracterització del triangle interactiu, són el teló de fons en la selecció, reinterpretació i proposta dels principis responsables de la construcció del coneixement i la influència educativa que constitueixen el tercer i darrer nivell en la jerarquia que presentem.

(iii) El tercer nivell de la jerarquia es refereix als principis psicològics implicats en la construcció del coneixement i als mecanismes d'influència que poden promoure i guiar aquest aprenentatge.

És precisament en aquest tercer nivell on es fan més evidents les aportacions de diferents teories del desenvolupament i teories de

l'aprenentatge que han constituït, i sens dubte continuaran constituint, un corpus de coneixements important per a l'elaboració de la concepció constructivista. D'altra banda, en aquest nivell, com en els anteriors, s'evidencia la necessitat de comptar, cada vegada més, amb coneixements que depassen les possibilitats de la psicologia de donar resposta als problemes que es plantegen en les pràctiques educatives en general i en les pràctiques educatives escolars en particular (Coll, 1990a, 1991a, 1995a). No ens podem estendre en aquesta qüestió però, a tall d'exemple i en relació amb l'estudi dels mecanismes d'influència educativa, són fonamentals les aportacions des de la sociolingüística o l'etnometodologia, tal com es farà palès en el segon apartat d'aquest mateix capítol.

Tot seguit s'indiquen esquemàticament les teories del desenvolupament i de l'aprenentatge i alguns dels conceptes i principis que tenen una especial rellevància per a la concepció constructivista:

- Teoria genètica de Piaget: la competència cognitiva i la capacitat d'aprenentatge, l'activitat mental constructiva i la noció d'equilibrament dels esquemes i les estructures.
- Teories del processament de la informació: l'aprenentatge i l'organització del coneixement en la memòria i noció d'esquemes de coneixement.
- Teoria de l'assimilació: el concepte d'aprenentatge significatiu i les condicions per afavorir-lo.
- Explicacions sobre els components afectius, relacionals i psicosocials del desenvolupament i l'aprenentatge.
- Teoria sociocultural: la noció de zona de desenvolupament pròxim i els mecanismes d'influència educativa.

Aquest conjunt de conceptes i de principis, lluny de ser assumits directament per la concepció constructivista, han estat objecte de reinterpretació i integració en coherència amb les opcions que configuren els dos nivells superiors de la jerarquia (Coll, 1995a). A continuació ens centrarem en l'explicació de la concepció constructivista –que inclou la reinterpretació i integració dels conceptes i principis anteriors– sobre els

processos de construcció del coneixement, en primer lloc, i sobre la influència educativa, en segon lloc.

La interpretació constructivista dels processos de construcció del coneixement es fonamenta en la noció d'aprenentatge significatiu i en la comprensió de l'aprenentatge com un procés de construcció de significats i d'atribució de sentit mitjançant la modificació d'esquemes de coneixement. En síntesi, aprendre significativament suposa establir relacions substantives i no arbitràries entre els coneixements de què es disposa i els continguts que es desitgen aprendre. L'èmfasi en l'establiment d'aquestes relacions permet caracteritzar el procés de construcció del coneixement com un procés de revisió, modificació, diversificació i coordinació d'esquemes de coneixement, entenent per esquemes de coneixement aquell conjunt de representacions de què disposa una persona en un moment determinat de la vida sobre un aspecte concret de la realitat (Coll, 1983a, 1988b, 1990a, 1995a).

La possibilitat de l'alumne de realitzar aprenentatges significatius en major o menor grau, està condicionada segons que es prenguin en consideració i es potenciïn, o no, des de la intervenció dels agents educatius, les següents condicions: la importància dels coneixements previs dels alumnes que, en la mesura que sigui possible, puguin ser pertinents i actualitzats en la situació d'ensenyament i aprenentatge; la importància que els nous continguts que es presenten a l'alumne estiguin estructurats internament i siguin clars; i, per últim, que l'alumne s'apropi amb interès a l'aprenentatge, la qual cosa implica que pugui dotar de sentit els nous coneixements que ha d'aprendre, qüestió important si tenim en compte que realitzar aprenentatges significatius exigeix un esforç important de l'alumne en la revisió i modificació dels seus esquemes de coneixement.

Novament podem retrobar en aquestes tres condicions els tres elements del triangle interactiu en joc: les aportacions de l'alumne, les característiques del contingut i la intervenció del professor per ajudar-lo a construir aprenentatges al més significatiu possible (Coll, 1988b). Diferents treballs elaborats des del marc de la concepció constructivista han fet possible que es pugui comptar amb un conjunt de criteris susceptibles de guiar l'actuació del professor en aquestes tasques. Si bé no podem detallar-los aquí, esmentarem a títol d'exemple els següents criteris: potenciar

l'actualització de coneixements previs i pertinents dels alumnes considerant conjuntament els continguts que cal ensenyar i els objectius que el professor pretén assolir (Coll, 1990a; Miras, 1993); considerar les característiques dels diferents tipus de continguts –conceptuals, procedimentals, normatius, de valors, d'actituds– en la presentació que el professor fa de la informació i en l'organització i el funcionament de les activitats (Mauri, 1993; Gómez, Mauri, i Valls, 1995); connotar positivament el que l'alumne aporta i plantejar-li reptes que pugui abordar que afavoreixin un autoconcepte i una autoestima positius i ajustats, un interès per la tasca i una confiança en les seves capacitats, incidint en la possibilitat d'atribuir sentit i significat a la situació d'ensenyament i aprenentatge (Solé, 1990, 1993; Coll i Miras, 1990; Coll i Solé, 1995).

Els exemples anteriors il·lustren de quina manera des de la concepció constructivista la construcció del coneixement per part de l'alumne gràcies a la seva activitat mental constructiva, tot i ser en darrer terme un procés individual i personal, no es pot deslligar de la incidència que hi té la intervenció del professor. La posició de la concepció constructivista sobre l'aparent paradoxa derivada de defensar l'articulació entre els processos de construcció personal del coneixement i els processos d'influència educativa (Solé, 1991; Coll, 1991a), queda expressada en el següent fragment:

"¿Se puede enseñar lo que hay que construir? La construcción personal del niño, en síntesis, toma cuerpo en el marco de las relaciones sociales que establece con otras personas, y en el caso de la escuela, con sus compañeros y su profesor. En el curso de esas relaciones el niño aprende no sólo los contenidos concretos sino también los modos y estrategias para apropiarse de ellos, los instrumentos que le permiten indagar e incidir en la realidad. Es un proceso conjunto orientado a la construcción individual. Tener en cuenta las experiencias y conocimientos del niño, ayudarle a encontrar sentido a lo que hace, estructurar las actividades de modo que sus aportaciones tengan cabida, observarle para ofrecerle la ayuda que requiere, procurar situaciones en las que deba actualizar y utilizar autónomamente los conocimientos de que se ha ido apropiando, son sólo algunas de las múltiples formas en que los educadores enseñan a los alumnos a construir significados sobre contenidos de diversa naturaleza. *Se puede, y se debe, enseñar a construir. Y si nadie puede suplir al alumno en su proceso de construcción personal, nada puede sustituir la ayuda que supone la intervención pedagógica para que esa construcción se realice.*" [La cursiva és nostra.]

(Solé, 1991, pàg. 35)

Amb aquesta cita ens introduïm en profunditat en la presentació de la problemàtica dels mecanismes d'influència educativa des de la concepció constructivista. En efecte, assumint el paper de l'activitat mental de l'alumne en el procés de construcció de coneixements sobre significats culturals preexistents, lluny de considerar aprenentatge i ensenyament com a processos independents o, fins i tot, incompatibles, la concepció constructivista assumeix la relació entre ambdós processos i el caràcter de l'educació com a motor del desenvolupament. En aquest context queda plantejada la qüestió nuclear de la influència educativa: com es pot ensenyar a construir. En definitiva, queda plantejada la qüestió de l'estudi dels mecanismes a través dels quals és possible influir educativament en el procés de construcció del coneixement per part de l'aprenent. Abordarem aquest tema començant per explicitar la conceptualització de la influència educativa duta a terme per la concepció constructivista.

Val a dir, en primer lloc, que aquesta aproximació a la influència educativa està impregnada directament, però no exclusivament, com veurem més endavant, dels treballs de Vigotski i la teoria sociocultural inspirada per ell i els seus col·laboradors (Bruner, 1981, 1986; Wertsch, 1979, 1984, 1988; Kaye, 1986; Rogoff, 1993; entre d'altres). Breument n'explicitarem els supòsits essencials. Un concepte vigotskià nuclear per a la conceptualització de la influència educativa des de la concepció constructivista és el de **zona de desenvolupament pròxim**. Com se sap, aquest concepte es defineix com la distància entre el nivell de desenvolupament efectiu, o de resolució individual d'una tasca sense ajuda, i el nivell de desenvolupament potencial, o de resolució d'una tasca en col·laboració amb un company més capaç. Aquest concepte reposa en la comprensió del processos educatius com a motor del desenvolupament i emfatitza el paper dels processos interpsicològics en el desenvolupament de les funcions psicològiques superiors.

Com postula Vigotski (1979) en la llei de la doble formació dels processos psicològics superiors, en el desenvolupament cultural de l'infant tota funció apareix dues vegades. Primer en l'àmbit social, en la interacció amb altres persones, en el pla interpsicològic. I, posteriorment, en l'àmbit individual, en l'infant, en el pla intrapsicològic. L'estreta relació entre els plans interpsicològic i intrapsicològic és possible gràcies al procés d'interiorització mitjançant el qual alguns aspectes de l'estructura de

l'activitat efectuada en el pla interpsicològic passen a realitzar-se en el pla intrapsicològic. El procés d'interiorització no és el resultat d'una còpia ni d'una traducció mecànica en l'àmbit intrapsicològic dels processos interpsicològics sinó que implica que l'infant faci una reconstrucció –mitjançant l'activitat mental– dels processos realitzats en la interacció social (Bruner, 1994; Kozulin, 1994; Vigotski, 1979; Wertsch, 1988).

Finalment, es considera la creació d'una zona de desenvolupament pròxim en la interacció social com l'espai privilegiat en què és possible la relació entre els processos interpsicològics i intrapsicològics a través del procés d'interiorització. Així, la zona de desenvolupament pròxim, que es crea i evoluciona al llarg del procés d'interacció entre agent educatiu i l'infant, es pot interpretar, en definitiva, com a producte de l'articulació entre les possibilitats de l'infant i els ajuts que se li proporcionen en la resolució d'una tasca.

En interpretacions posteriors de treballs realitzats des de la perspectiva sociocultural que han ampliat i enriquit el concepte de zona de desenvolupament pròxim, com assenyala Kozulin (1994), aquest ha esdevingut un concepte emblemàtic per identificar i remarcar la importància del factor dialògic i intersubjectiu en els processos de construcció de coneixement. És a dir, la contribució decisiva dels mecanismes interpsicològics al procés d'interiorització.

En aquest context, les implicacions centrals que assumeix el plantejament de la influència educativa en la concepció constructivista són dues. En primer lloc, conceptualitzar la interacció entre professor i alumne –o entre alumnes– sobre un contingut determinat com un àmbit essencial d'exercici de la influència educativa. Així, ensenyar esdevé un procés de creació de zones de desenvolupament pròxim i d'intervenció en aquestes zones. En segon lloc, la conceptualització de la influència educativa en termes d'ajuda per part de l'agent educatiu al procés d'aprenentatge de l'infant respecte d'un contingut o tasca. Així, la influència educativa es defineix globalment "en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno; y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno" (Coll, 1990a, pàg. 448). Tant la noció d'ajuda pedagògica com el principi d'ajust de l'ajuda, presenten algunes

característiques i implicacions que comentarem a continuació. En la caracterització d'aquestes nocions ens remetrem, essencialment, a la influència educativa que exerceix el professor, que és, sens dubte, el principal protagonista en la institució escolar dels processos d'ajustament de l'ajuda al procés de construcció del coneixement de l'alumne en relació amb els continguts escolars. Però, com mostra el quadre I, i comentarem posteriorment, segons la concepció constructivista, per poder disposar d'una comprensió més completa de la influència educativa en les situacions escolars d'ensenyament i aprenentatge, és necessari considerar també l'ajut que l'alumne pot rebre, en determinades condicions, de la interacció amb els seus companys. Igualment, i en un nivell més general, és necessari considerar el paper del mateix context institucional escolar per les possibilitats que ofereix d'ajustar la intervenció pedagògica a les necessitats de l'alumnat.

La mateixa noció d'ajuda pedagògica remet a un doble sentit. Només pot ser un ajut, ja que en cap cas pot substituir l'activitat mental constructiva de l'alumne en el procés de construcció de significats i d'atribució de sentit; és a dir, la incidència de l'ajut del professor en l'aprenentatge de l'alumne es troba mediatitzada per aquesta activitat. Però, alhora, l'ajuda pedagògica és necessària per aconseguir que el procés de construcció de significats que l'alumne faci permeti que aquests significats s'orientin i siguin el més propers possible a uns determinats significats culturals: el professor actua de mitjancer entre l'activitat mental de l'alumne i els coneixements socialment preestablerts que constitueixen els continguts escolars. Aquests supòsits assenyalen, doncs, el caràcter insubstituïble de l'ajuda pedagògica per al procés de construcció de coneixements en la direcció desitjada d'aproximació als continguts escolars, i el caràcter mediatitzat d'aquesta ajuda que no es pot constituir en un determinant directe dels resultats d'aquest procés de construcció. Així, el professor, no és considerat un transmissor de coneixements, sinó un orientador o guia en el procés d'aprenentatge de l'alumne (Coll, 1991a).

Igualment, i en coherència amb la caracterització de la construcció del coneixement com a procés, s'entén que **l'ajuda pedagògica del professor ha de concebre's com un procés** en què aquesta ajuda s'ajusta en qualitat i quantitat –en formes i graus d'ajuda– a les necessitats de l'alumne, d'acord amb els seus progressos i dificultats al llarg del procés d'ensenyament i

aprenentatge. La qualitat dinàmica de l'ajust de l'ajuda pedagògica és fonamental. Per tant, la intervenció educativa eficaç, que implica ajustar l'ajuda, suposa partir del nivell on es troba l'alumne però alhora plantejar-li reptes abordables que vagin més enllà d'aquest nivell inicial –comptant amb les possibilitats de l'alumne i els diferents tipus i graus de suport que se li ofereixin– i, a partir de la realització conjunta de tasques amb ajuda, potenciar les possibilitats de realització autònoma –sense ajuda– d'aquestes tasques, realització autònoma que és, en definitiva, el propòsit últim al qual tendeix el procés d'ensenyament i aprenentatge (Onrubia, 1993).

Atesa aquesta conceptualització de la influència educativa, no es parla tant d'una única metodologia didàctica constructivista com d'una estratègia didàctica general que es guia pel principi d'ajust de l'ajuda pedagògica. Segons aquest principi, les intervencions del professor poden ser –i segurament ho han de ser– de tipus i graus molt diferents segons el cas concret en què intervingui, les característiques de partida dels alumnes a qui es dirigeixi, el contingut a treballar i els objectius que es proposi. Lluny encara de disposar d'un coneixement més detallat i articulat, com ja hem assenyalat en diferents ocasions, dels processos de creació de zones de desenvolupament pròxim i d'incidència educativa en la interacció entre professor i alumnes en el marc de les situacions educatives escolars, és possible proposar alguns criteris coherents amb els principis que acabem d'esmentar i que inclouen des d'orientacions generals fins a d'altres de més específiques. Un exemple de criteri més general és introduir modificacions i ajustaments específics tant en la programació més àmplia com en el desenvolupament de la mateixa actuació del professor, segons la informació que aquest interpreta a través de l'observació i la valoració de les intervencions i productes parcials dels alumnes. Com exemple de criteris més específics, podem citar l'ús del llenguatge del professor per a recontextualitzar i reconceptualitzar l'experiència, intervencions que poden ajudar els alumnes a reconstruir els significats sobre aquestes experiències en termes més propers als significats culturals (Miras, 1991b; Solé, 1993; Onrubia, 1993; entre d'altres).

Volem remarcar el deute del principi d'ajust de l'ajuda pedagògica amb la metàfora del "bastiment" (*scaffolding*) proposada per Wood, Bruner i Ross (1976). Aquesta noció sintetitza algunes de les principals aportacions de diversos treballs realitzats a partir dels anys setanta sobre la influència

educativa que exerceixen els adults en el context familiar a través de la creació de zones de desenvolupament pròxim en la interacció amb els infants. Certament, tot i que molts d'aquests treballs estan directament vinculats a objectius de recerca que posen l'accent en temes diversos com, per exemple, el desenvolupament del llenguatge dels infants, i que no presenten una explicació dels processos d'influència educativa global i suficientment articulada, han estat de gran interès per a l'elaboració de la concepció constructivista en relació amb la problemàtica de la influència educativa.

"Quizá sea la metáfora del "andamiaje" introducida por Bruner y sus colaboradores [...] la que sintetiza mejor el conjunto de resultados y conclusiones que estamos comentando. Mediante esta metáfora se quiere significar a la vez el carácter necesario de las ayudas, de los andamios, que los agentes educativos prestan al aprendiz, y su carácter transitorio, ya que los andamios se retiran de forma progresiva a medida que el aprendiz va asumiendo mayores cotas de autonomía y de control en el aprendizaje."

(Coll i Solé, 1990, pàg. 326)

En efecte, com assenyalen aquests autors, les interaccions que compleixen els requisits del procés de bastiment es caracteritzen per: integrar l'aprenent des de l'inici de la realització de la tasca; proporcionar-li un nivell d'ajuda que s'ajusta a les dificultats que troba i als progressos que realitza; oferir una ajuda temporal que es retira progressivament a mesura que l'aprenent assumeix la responsabilitat; i situar la influència educativa en la zona de desenvolupament pròxim, prenent com a punt de partida el que l'aprenent aporta a la situació –el seu nivell de desenvolupament real en termes vigotskians–, i respectant la dinàmica de construcció o reconstrucció del coneixement que exigeix el veritable aprenentatge. El concepte de bastiment fa referència explícita a un dels mecanismes d'influència educativa que actua en la interacció educativa entre adult i infant i que també pot actuar, amb les característiques corresponents, en la interacció educativa entre professor i alumnes: el procés de cessió i traspàs del control.

D'altra banda, entenent que l'aprenentatge escolar es pot definir, en darrer terme, com un procés de construcció conjunta entre professor i alumnes de sistemes de significats compartits, i a partir d'un conjunt de treballs que han posat de manifest la importància de nocions com la definició intersubjectiva de la situació per part dels participants i dels processos de

negociació en la zona de desenvolupament pròxim (Wertsch, 1984, 1988; Rommetveit, 1979, entre d'altres), es proposa un altre mecanisme d'influència educativa d'interès que pot ser estudiat en la interacció professor-alumnes: el procés de construcció de significats compartits.

Actualment, un conjunt de treballs inspirats en la concepció constructivista estan dedicats, a l'estudi teòric i empíric de les característiques d'aquests dos mecanismes d'influència educativa (el procés de traspàs del control i el procés de construcció de significats compartits); en el segon apartat d'aquest capítol farem referència explícita a alguns d'ells.

Després d'aquests comentaris sobre la caracterització de l'ajuda pedagògica i el seu ajust, en els quals hem ressaltat el paper del professor, ens falta referir-nos als altres dos elements que cal considerar en el plantejament global sobre influència educativa de la concepció constructivista: la incidència dels companys i la del propi context institucional. Aquestes dues qüestions ens ocuparan els paràgrafs següents.

Tot i que no afecta directament els spropòsits concrets del nostre treball, començarem per fer una breu referència a la influència educativa que poden rebre els alumnes gràcies a la possibilitat d'interacció amb els companys, per tal de posar de manifest la importància que té en el camí cap a una explicació global del sprocessos d'ensenyament i aprenentatge escolar. Així mateix, al nostre entendre, la interacció entre iguals també hauria de ser presa en consideració en la comprensió de les diferents pràctiques educatives informals i no formals en les quals participen no només els infants sinó també els adults al llarg de la seva vida.

En primer lloc, diversos estudis han emfasitzat el valor educatiu que pot derivar-se de la interacció entre iguals en relació amb el procés de socialització dels infants, l'adquisició de competències socials, la relativització dels propis punts de vista o l'increment d'aspiracions i de rendiment acadèmic (Pla, 1989; Coll i Colomina, 1990; Coll i Solé, 1995; Onrubia, 1993; entre d'altres).

En segon lloc, assenyalarem alguns dels factors que poden afavorir el progrés dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge escolar gràcies als ajuts que reben dels seus companys. Des del punt de vista de l'organització

social de l'activitat és possible disposar de diferents fórmules, entre les quals destaquen, en certes condicions, les relacions de cooperació en petit grup i les relacions tutorial. A través d'aquestes fórmules els alumnes poden aprendre a manejar constructivament la confrontació entre els diferents punts de vista que han de ser moderadament divergents sobre la tasca que han de resoldre conjuntament: el maneig d'aquesta confrontació i la divergència moderada dels punts de vista són factors essencials d'una interacció entre iguals que pot beneficiar l'alumne en la seva implicació amb els companys a l'hora de fer una tasca. En aquest sentit, tal com alguns autors han posat de manifest en relació amb l'estudi del conflicte sociocognitiu (Doise, Mugny i Perret-Clermont, 1975; Perret Clermont, 1979), no és possible parlar dels efectes positius de la interacció entre iguals en el cas que un dels alumnes imposi el seu criteri o en el cas que tots els alumnes tinguin el mateix punt de vista. En efecte, que els diferents alumnes que participen en la interacció puguin explicitar el seu punt de vista, els permet compartir-lo amb els altres i també els permet reconstruir-lo en l'esforç de comunicar-lo als companys: ordenar-lo, veure les pròpies contradiccions, aprofundir i reorganitzar els seus coneixements. Igualment, és important que els punts de vista dels participants siguin moderadament divergents perquè aquesta distància permeti plantejar reptes mutus i, en conseqüència, la possibilitat de creació de zones de desenvolupament pròxim (Onrubia, 1993).

Un altre factor important per al valor educatiu de la interacció entre iguals, i especialment des del punt de vista relacional, fa referència a la necessitat que les interaccions entre companys siguin interpretades com una possibilitat d'oferir i rebre ajuda, una ajuda que, en cert sentit, pot ser més propera a la que pot oferir el professor. Més propera perquè la distància entre els significats dels alumnes és menor i perquè les relacions i rols socials són també més propers. En aquesta línia, la qualitat i quantitat de les actuacions a través dels quals se sol·licita i ofereix ajuda, entre d'altres, estaran directament vinculats al que aportin els alumnes mútuament a la situació. Segons mostren els resultats de Webb (1983, 1985, 1989), que reinterpretem utilitzant els termes de la concepció constructivista, perquè un alumne pugui rebre dels seus companys una ajuda ajustada a les seves necessitats, s'han de donar aquestes condicions en l'ajuda: que l'alumne en qüestió realment necessiti l'ajuda oferta; que sigui rellevant per a la dificultat que ha trobat l'alumne; que es formuli en un nivell d'elaboració

ajustat al nivell d'elaboració de la dificultat; que es propocioni el més a prop possible al moment en què es manifesta la dificultat; que l'alumne que la necessita pugui entendre-la; que l'alumne que la necessita tingui l'oportunitat d'utilitzar l'ajuda rebuda i ho faci. Aquesta descripció de l'ajuda és coherent amb el principi d'ajustament de l'ajuda i amb la descripció dels processos de bastiment en la zona de desenvolupament pròxim de la perspectiva sociocultural.

I, en tercer lloc, i això és molt important, no es pot oblidar que tant l'organització d'espais a l'aula que facin possible la interacció entre alumnes, com la creació d'algunes de les condicions perquè aquests puguin, efectivament, beneficiar-se dels espais de cooperació en el seu aprenentatge, són tasques que depenen decisivament de la intervenció del professor.

Finalment, passem a referir-nos al context institucional en què tenen lloc les pràctiques educatives; en aquest cas, l'escola. Aquest és el tercer, i darrer, element que, com consta al quadre I, té en compte la concepció constructivista en el seu plantejament de la influència educativa.

Prendre en consideració el context institucional des de l'interès per la influència educativa permet cridar l'atenció sobre el fet que hi ha diferents nivells en què és possible ajustar l'ajuda pedagògica. El nivell de la interacció social entre persones –sigui entre professor i alumnes o sigui entre alumnes– dins de l'aula n'és un. Nivell certament rellevant per la importància atorgada des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge als processos interpsicològics, però no l'únic que ha de ser tingut en compte per a la comprensió global de la influència educativa; ni tan sols l'únic que s'ha de tenir en compte per a la comprensió global de la influència educativa que s'exerceix a l'aula, atès que aquesta influència està modulada per factors externs a la mateixa dinàmica de l'aula que hi incideixen. En altres termes, per comprendre els processos d'ensenyament i aprenentatge i la influència educativa que s'hi exerceix és fonamental considerar també la institució escolar i tenir en compte els mecanismes a través dels quals exerceix aquesta influència que, necessàriament, hauran de tenir un caràcter i una naturalesa diferents dels mecanismes d'influència educativa que intervenen en la interacció social dins de l'aula.

La institució escolar és creada per les societats amb un important grau de complexitat per acomplir unes determinades funcions que no queden assegurades amb la participació dels membres més joves del grup social en altres activitats de la comunitat. Com assumeix la concepció constructivista, entre aquestes funcions la més nuclear és la d'assegurar la socialització dels infants a través de l'accés a sabers culturals, considerats essencials, que els possibilitaran d'esdevenir membres actius i competents i fer les aportacions pròpies en la seva vida adulta en el si d'aquesta societat. En aquest sentit, entenent que els processos de socialització i individuació dels éssers humans estan íntimament relacionats i que, al seu torn, depenen de la naturalesa de les diferents pràctiques educatives en què participen, no és estrany que en alguns casos l'accés i la participació dels infants en les pràctiques educatives escolars des dels primers anys de la vida es vegi com una possibilitat de compensar diferències que provenen de l'entorn familiar i social al qual pertanyen els infants.

Així, per donar resposta a aquestes necessitats de la societat, la institució escolar –juntament amb les altres institucions d'educació formal com instituts, universitats, etc.– neix com un context creat *ad hoc* per portar a terme processos d'ensenyament i aprenentatge a través de pràctiques educatives altament formalitzades, sistemàtiques i planificades.

"El que sí és una característica diferencial de l'educació escolar és que la intencionalitat educativa, i la voluntat de posar en marxa les accions necessàries per acomplir-la, és la raó mateixa de la seva existència. Per això, s'assenyalen com a trets propis de l'educació escolar el de ser una activitat intencional, sistemàtica i planificada, ja que, si bé tots ells poden trobar-se en alguna mesura en pràcticament qualsevol tipus d'activitat educativa, només en el cas de l'educació escolar la seva absència és inimaginable."

(Coll, 1995b, pàg. 75)

En efecte, el motiu principal que presideix les activitats de les persones a l'escola i que la defineix com a institució és el motiu instruccional: hi ha unes persones que explícitament tenen la funció professional d'instruir-ne unes altres en uns coneixements determinats (Leontiev, 1981; Wertsch, 1988). Aquesta finalitat que defineix i dóna sentit a l'escola com a institució té, com veurem, nombroses implicacions per al tipus de pràctiques educatives que s'hi realitzen.

En el marc de les consideracions anteriors, prenen tot el seu sentit un conjunt de característiques de la institució escolar, que comentarem tot seguit, derivades tant de la influència de decisions que es prenen des de l'Administració i que afecten el conjunt de centres escolars, com de la influència de decisions que es prenen a partir del treball de l'equip de professors en cada centre (Solé i Coll, 1993).

Des del punt de vista de la influència de l'Administració pública, la institució escolar, creada per acollir les pràctiques educatives formals, presenta un elevat grau de control, normativització i suport social –grau que no és usual en relació amb altres tipus de pràctiques educatives– que la converteixen en una institució amb organització altament vertebrada i regulada administrativament. Aquestes condicions no són alienes a la rellevància de les funcions encomanades per la societat i al fet que aquestes pràctiques educatives afecten el conjunt de la població entre els 6 i els 16 anys, període actual d'assistència obligatòria en el nostre entorn social. La dimensió pública d'aquestes pràctiques educatives caracteritza, en aquest sentit, la institució escolar des del seu origen.

Juntament amb les directrius i suports que rep de l'Administració, el funcionament de l'escola com a institució depèn també de la influència que hi tenen les decisions que es prenen com a fruit del treball dins de cada centre. En efecte, cada centre educatiu està integrat per un conjunt de professionals, l'equip de professors, que dediquen la seva activitat a complir les funcions d'aquesta institució i, per tant, a assegurar que el seu funcionament sigui al més adient possible. En aquest sentit, cada professor participa dels objectius del centre, del processos que desenvolupa i dels resultats als quals aquest centre arriba. La tasca del professor no es redueix a la seva funció formadora en relació amb els alumnes; també, en tant que membre d'una organització, té responsabilitats de gestió.

"Una explicación plausible acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela no puede ignorar ni la función social y socializadora de la educación escolar ni el hecho de que la educación que recibe un alumno se articula desde un marco institucional que trasciende, aunque no ignora, la dimensión más individual de la enseñanza para integrarla en un proyecto educativo común, concreción en un centro determinado y con unos profesores

específicos, del proyecto más general que una sociedad tiene para sí misma en relación a sus miembros más jóvenes."

(Solé i Coll, 1993, pàg. 10)

El que volem remarcar és, precisament, el caràcter social i col·lectiu de la tasca docent. A més del treball individual i personal, cada professor necessita, per dur a terme la seva tasca docent, treballar conjuntament amb els altres professors del centre; en altres termes, per assegurar la coherència i qualitat de l'ensenyament que reben els alumnes és necessari que el treball personal del professor s'inscrigui en el marc de finalitats i tasques compartides, de decisions preses col·lectivament i de compromisos, implicacions i acords consensuats. En efecte, el conjunt de decisions col·lectives que l'equip de professors prengui en la seva tasca per planificar, desenvolupar i avaluar el currículum del centre d'acord amb les seves característiques i valors són fonamentals per al tipus de pràctiques educatives que finalment es concretaran a l'aula. Aquest conjunt de decisions es poden considerar, seguint la terminologia proposada per Rogoff (1993), procediments distals de pràctica guiada, procediments a través dels quals és possible orientar una determinada influència educativa.

Nombrosos factors tenen incidència en la manera de produir-se aquest tipus de treball: l'organització i el funcionament del centre i les relacions que s'estableixen entre el professorat i l'alumnat, les normes que guien el seu comportament, els valors implícits i explícits que tenen, el suport que reben de l'Administració i dels pares, etc. Així ho mostren alguns dels trets que caracteritzen les escoles de qualitat (OCDE, 1991; Coll, 1991a, 1995a). Així, es posa en relleu la necessitat d'aprofundir en el coneixement d'aquests factors i la seva relació amb la influència educativa que permet proporcionar un ensenyament de qualitat, entenent-lo com aquell que permet adaptar-se a la diversitat de necessitats dels alumnes de cada centre i que comporta l'opció per un currículum alhora suficientment flexible i obert (Coll, 1987, 1991a; Miras, 1991a).

"Si [...] estos factores son determinantes de la calidad de la enseñanza y pueden llegar a influir de manera significativa sobre lo que aprenden finalmente los alumnos y alumnas en las escuelas y sobre cómo lo aprenden, entonces habrá que concluir que la institución escolar como tal es una fuente de influencia educativa."

(Coll, 1995a, pàg. 79)

En definitiva, i per concloure aquest apartat, entenem que les reflexions realitzades des de la concepció constructivista actualment són un punt de partida ampli i tenen un grau d'articulació important, a partir del qual és possible continuar avançant en la comprensió dels processos educatius en què participen les persones.

"[La utilidad de la concepción constructivista] reside, nos parece, en que permite formular determinadas preguntas nucleares para la educación, nos permite contestarlas desde un marco explicativo articulado y coherente, y nos ofrece criterios para abundar en las respuestas que requieren informaciones más específicas. Pero la concepción constructivista es útil por algo más [...]. Porque no es un marco excluyente, sino abierto, en la medida en que debe profundizar todavía mucho en sus propios postulados, y en la medida en que necesita enriquecerse, en general y para cada situación educativa concreta, con aportaciones de otras disciplinas."

(Solé i Coll, 1993, pàg. 22)

D'acord amb aquesta concepció, com hem vist, la influència educativa es presenta com un factor clau per explicar per què es produeixen els processos de canvi i la direcció cap a on s'orienten (Coll, 1995a). I, per tant, el progrés en el coneixement dels mecanismes que permeten aquesta influència medidora entre l'activitat mental constructiva de les persones i els coneixements culturals, esdevé un dels àmbits prioritaris de recerca. A continuació ens ocuparem d'una aproximació a l'estudi d'aquests mecanismes que, d'acord amb els principis de la concepció constructivista, constitueix el marc global en què la nostra recerca s'ha originat i desenvolupat.

2. INFLUÈNCIA EDUCATIVA I INTERACTIVITAT: UNA APROXIMACIÓ TEÒRICA I METODOLÒGICA

En aquest apartat ens ocuparem dels principis teòrics i opcions metodològiques més importants del projecte global de recerca sobre l'estudi dels mecanismes d'influència educativa, que constitueix el marc directe en què s'inciu i s'origina la nostra recerca (vegeu la presentació d'aquest treball). L'elaboració d'aquest projecte recull les conclusions d'un conjunt de treballs que constitueixen els seus antecedents i que aquí no podem exposar detalladament (vegeu Coll et al. 1992a, 1992b, 1995). Fruit d'aquests treballs i dels treballs dels membres de l'equip que han participat en l'elaboració i desenvolupament del projecte, sorgeix el conjunt de principis teòrics i metodològics que presentarem a continuació (Coll, 1983b, 1989, 1991b; Coll et al. 1992a, 1992b, 1995; Onrubia, 1992; entre d'altres).

L'objectiu últim del projecte és identificar, descriure i comprendre alguns dels mecanismes interpsicològics per mitjà dels quals una persona que actua com a agent educatiu –professor, mare, company– aconsegueix incidir sobre una altra persona –alumne, fill, company– ajudant-la a construir un sistema de significats i, per tant, ajudant-la a portar a terme un conjunt d'aprenentatges en relació amb un determinat contingut.

En aquest estudi sobre alguns mecanismes d'influència educativa, l'èmfasi no es posa en els processos de construcció del coneixement per ells mateixos i al marge del context concret, sinó en la manera que aquests processos de construcció del coneixement que fan els aprenents es realitzen gràcies a l'ajuda o influència educativa que els proporcionen els agents educatius en un context determinat.

Convé fer dues precisions al fet que el projecte se centra en els mecanismes d'influència educativa que actuen en el nivell interpsicològic. La primera és

que no s'estudien les relacions interpersonals per elles mateixes sinó en tant que vehicle a través del qual es pot incidir educativament. La segona és que en cap cas això implica que es pressuposi que aquest sigui l'únic nivell a tenir en compte en una comprensió global dels processos d'influència educativa.

Passem a exposar, al més sintèticament possible, els principis teòrics i metodològics que regeixen el conjunt de recerques que integren el projecte global.

(i) La primera opció teòrica és l'estudiar els mecanismes d'influència educativa que actuen en l'àmbit interpersonal a partir de la noció d'**interactivitat**. La interactivitat ve definida per l'articulació o interrelació entre les actuacions dels participants –professor i alumnes o adult i infant en situacions educatives no escolars– entorn d'una tasca o d'un contingut determinat que és objecte d'ensenyament i aprenentatge (Coll, 1981, 1989, 1991b). La noció d'interactivitat respon a l'opció de considerar l'activitat conjunta com un àmbit nuclear en el qual es pugui centrar l'anàlisi dels mecanismes d'influència educativa, opció plenament coherent amb diferents aportacions realitzades des de la perspectiva sociocultural. En aquest sentit, es vol emfasitzar amb la noció d'interactivitat la necessitat d'atendre l'articulació entre les actuacions dels participants en l'activitat conjunta i de **centrar l'anàlisi de la influència educativa en la interrelació entre aquestes actuacions**: per estudiar els processos a través dels quals es pot exercir influència educativa en el decurs d'una activitat conjunta no és possible estudiar i comprendre les actuacions del professor o dels alumnes per separat; les actuacions del professor, el que fa i el que diu en un moment determinat, estan estretament vinculades amb el que diuen i el que fan els alumnes, amb les actuacions realitzades anteriorment per professor i alumnes i, en certa mesura, amb les que es faran a continuació. Així, analitzar la interactivitat –la interrelació entre les actuacions dels participants en un moment donat– des d'aquest plantejament implica, per una part, considerar articuladament l'activitat discursiva i no discursiva dels participants i, per l'altra, analitzar aquesta articulació al llarg de la dimensió temporal, al llarg de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge. Posteriorment ens referirem més en detall a aquestes dues qüestions.

Tal com ha estat definida, la noció d'interactivitat té un sentit més ampli del que s'atorga a la noció d'interacció quan aquesta es vincula essencialment als intercanvis comunicatius que tenen lloc entre els participants. Amb el concepte d'interactivitat es vol emfasitzar que són objecte d'estudi i anàlisi, a més de les actuacions corresponents als intercanvis comunicatius entre els participants, altres tipus d'actuacions dels participants aparentment individuals però que prenen el seu significat educatiu de la interrelació que mantenen amb les actuacions de l'altre participant; és a dir, que prenen la seva significació educativa del marc global de l'activitat conjunta. Exemples que clarifiquen aquesta idea són les actuacions del alumne quan fa una tasca individualment i les actuacions del professor quan revisa individualment aquest treball de l'alumne. Així, l'anàlisi de la interactivitat:

"No se limita a abordar "en el vacío" los comportamientos del profesor y los alumnos en la resolución de las tareas y contenidos en el aula, sino que insiste en su ubicación e interpretación desde el punto de vista de su funcionalidad o significado en términos de influencia educativa. De hecho, podemos decir que *es la forma concreta de organización de la interactividad profesor/alumnos en un momento dado la que especifica el contexto desde el cual es posible y pertinente interpretar, desde el punto de vista de su significado en términos de influencia educativa, las actuaciones individuales de cada uno de los participantes*, y que precisamente por ello el análisis de esas formas de organización va a ser absolutamente esencial para el abordaje de la influencia educativa en el aula." [La cursiva és nostra.]

(Onrubia, 1992, pàg. 148)

La noció d'interactivitat inclou, doncs, les diferents formes d'organització de l'activitat conjunta entre professor i alumnes. Aquestes formes d'organització són el marc o el context en què prenen sentit, des del punt de vista de l'estudi de la influència educativa, les actuacions de professor i alumnes al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge (Coll, 1989). Així, l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta o, si es vol, l'anàlisi de l'estructura de l'activitat conjunta és un requisit imprescindible per a l'estudi dels mecanismes d'influència educativa. A continuació presentem breument les dimensions o factors que estan implicats en la mateixa noció d'interactivitat i que han de ser tinguts en compte en l'anàlisi que se'n pugui derivar: considerar la dimensió temporal, considerar la naturalesa del contingut i/o de la tasca, considerar que la interactivitat es construeix, i considerar integradament en l'anàlisi de la interactivitat l'activitat discursiva i no discursiva dels participants.

(ii) La necessitat de tenir en compte la **dimensió temporal** en la conceptualització i anàlisi de la interactivitat obeeix al fet de considerar la construcció de la interactivitat en el procés d'ensenyament i aprenentatge també com un procés. Com a procés, la interactivitat presenta un caràcter dinàmic, una evolució al llarg del temps de les actuacions dels participants en relació amb una tasca o un contingut. En aquest context, per comprendre i analitzar la interactivitat, la primera qüestió que es planteja és la necessitat d'analitzar a les actuacions interrelacionades dels participants considerant el moment del procés d'ensenyament i aprenentatge en què aquestes actuacions apareixen.

Des del punt de vista de la influència educativa, per copsar el significat educatiu d'una actuació determinada dels participants cal tenir en compte el moment en què aquesta actuació apareix i, per tant, el context o la forma d'organització conjunta en què s'inscriu. En efecte, una mateixa actuació dels participants pot tenir significat educatiu diferent segons el moment del procés i la forma d'organització de l'activitat conjunta en què es porta a terme: una pregunta del professor al principi del procés d'ensenyament i aprenentatge sobre els nous continguts a tractar en una forma d'organització de l'activitat conjunta dedicada a proporcionar informació als alumnes, té un significat clarament diferent que aquesta mateixa pregunta sobre el mateix contingut en la darrera sessió dedicada a l'avaluació d'aquest contingut. En definitiva, en aquesta aproximació teòrica i metodològica a la influència educativa és essencial contemplar la dimensió temporal de la interactivitat per comprendre l'evolució de les formes d'organització de l'activitat conjunta i, en conseqüència, la naturalesa i l'evolució dels mecanismes d'influència educativa que hi actuen.

La segona qüestió que es planteja en la consideració de la dimensió temporal és la necessitat de delimitar la unitat d'observació, anàlisi i interpretació a la qual apliquem aquesta dimensió temporal –i d'altres dimensions o factors– de la interactivitat que permet donar compte de l'evolució dinàmica i diacrònica de l'activitat conjunta. En efecte:

"Si se pretende abordar el análisis detallado de las actuaciones concretas de las actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a una tarea o contenido de aprendizaje, surgen inevitablemente las preguntas relativas a la unidad de

análisis; ¿a qué tipo de segmento de actividad conjunta hay que aplicar las dimensiones de análisis de la interactividad?; ¿a una tarea simple con un inicio y un final claramente establecidos?; ¿a un conjunto de tareas que responden a un mismo objetivo o intencionalidad educativa?; ¿a todo lo que hacen el profesor y los alumnos durante una clase?; ¿a todo lo que hacen durante un período de tiempo determinado –por ejemplo, media jornada escolar, una jornada completa, una semana, un trimestre, etc.–? [...] El problema de las unidades de análisis en el estudio de las formas de organización de la actividad conjunta es al mismo tiempo crucial y complejo."

(Coll et al., 1995, pàg. 207)

Com a resultat dels plantejaments entorn d'aquestes dues qüestions (la consideració de la dimensió temporal i la decisió sobre la unitat d'anàlisi de la interactivitat), aquest model de conceptualització i anàlisi dels mecanismes d'influència educativa opta per proposar la seqüència didàctica com a unitat última d'interpretació i anàlisi de situacions educatives escolars, unitat a la qual ens referirem detingudament més endavant.

(iii) La consideració de la naturalesa i l'estructura del contingut i/o de la tasca en relació amb la qual s'impliquen conjuntament els participants es manifesta en la mateixa noció d'interactivitat. L'articulació de les actuacions de professor i alumnes es fa al voltant del contingut que és l'objecte del procés d'ensenyament i aprenentatge. Les característiques del contingut que es treballa o els requisits que planteja la tasca que han d'acomplir els participants tenen una influència en la forma com s'ha d'organitzar i d'estructurar l'activitat conjunta. En conseqüència, l'anàlisi de la interactivitat haurà de ser respectuosa amb aquestes característiques, i defugir de categoritzacions que siguin directament aplicables independentment de la naturalesa del contingut i de la tasca (Stodolsky, 1991). En alguns casos, l'organització i seqüenciació dels continguts té un pes molt important en l'organització de l'activitat conjunta; en d'altres casos, és més important el pes específic de l'organització i les característiques de la tasca.

(iv) S'entén que la interactivitat –les actuacions interrelacionades dels participants en relació amb una tasca o contingut– es construeix al llarg del procés educatiu: l'estructura de l'activitat conjunta no és una traducció i un reflex directes de la planificació del professor, si bé la planificació hi té incidència. Aquesta estructura de l'activitat conjunta és, finalment, el producte de les aportacions respectives de professor i alumnes en relació amb els continguts o tasques en què s'impliquen en el desenvolupament del procés d'ensenyament i aprenentatge (Green, Weade i Graham, 1988). En altres termes, **la interactivitat es construeix a mesura que els participants desenvolupen la seva activitat conjunta** i que articulen les seves actuacions en una o altra forma determinada al llarg del flux de l'activitat i, per tant, aquesta construcció és sensible a les dificultats i els progressos que els participants van trobar en aquest desplegament. La construcció de l'activitat conjunta pot ser més o menys fluïda o més o menys problemàtica, segons el grau amb què els participants aconseguixin compartir els objectius de l'activitat i resoldre –o no– les incomprensions i les discrepàncies en la interpretació de la situació, etc. (Coll et al. 1995).

Atès el caràcter dinàmic de la construcció de la interactivitat, es torna a emfasitzar directament el valor de contemplar la dimensió temporal. En aquest sentit, podem parlar d'un doble procés de construcció: el procés de construcció dels coneixements sobre els continguts escolars que porten a terme els alumnes, que s'inscriu, al seu torn, en el procés de construcció de l'activitat conjunta. Cal assenyalar que el fet d'afirmar la construcció conjunta per part dels participants de la interactivitat, no implica considerar que les aportacions dels participants no presentin diferències ni pressuposa una relació de simetria en el caràcter d'aquestes aportacions. En aquest procés de construcció de les formes d'organització de l'activitat conjunta, hi està implicat el procés de construcció, per part de professor i alumnes, de **l'estructura de participació**, noció amb la qual volem definir el conjunt de drets i obligacions dels participants sobre què es pot dir, com, quan, sobre què i a qui, en un moment determinat de l'activitat conjunta. Aquesta noció està inspirada en els treballs fets des de les aproximacions socio-lingüístiques a l'anàlisi del discurs educacional, com ara Erickson, 1980, 1982, i Cazde, 1990. L'estructura de participació respon, per tant, a un conjunt d'expectatives i de regles sobre el comportament dels participants que, d'una altra banda, no es mantenen fixes durant tot el procés

d'ensenyament i aprenentatge sinó que varien, de manera que és possible identificar diferents parts d'aquest procés regides per diferents estructures de participació i que poden donar lloc a diferents formes d'organització de l'activitat conjunta. L'estructura de participació està constituïda per dos components o estructures essencials que es construeixen al llarg de l'activitat conjunta i que estan íntimament relacionats: l'estructura de participació social i l'estructura de la tasca acadèmica –text social i text acadèmic en la terminologia de Green, Weade i Graham (1988). L'estructura de participació social es refereix al conjunt de normes socials que regulen les actuacions dels participants segons l'organització social de la interacció comunicativa. L'estructura de la tasca acadèmica es refereix a les actuacions dels participants regulades per les característiques de la tasca o contingut acadèmic objecte d'ensenyament i aprenentatge. Per acabar, hem d'assenyalar que l'estudi de les relacions entre aquests dos components complementaris de l'estructura de participació és un tema complex però alhora crucial atesa la importància que té per a la caracterització i anàlisi de les diferents formes d'organització de l'activitat conjunta.

(v) En aquest procés de construcció de la interactivitat, **l'activitat discursiva** del professor i els alumnes és considerada un factor essencial. Aquesta opció no obeeix a l'interès pel discurs en si mateix sinó en tant que element essencial de l'activitat conjunta. Des de l'interès per la influència educativa i l'opció per la interactivitat com l'àmbit en el qual analitzar-la, es contempla l'articulació de l'activitat discursiva i no discursiva dels participants –no com a elements dissociats– en el marc més ampli del flux de l'activitat conjunta. En aquesta integració es destaquen les propietats semiòtiques del discurs dels participants, considerat en el seu doble vessant d'instrument de comunicació i de representació en els éssers humans. En conseqüència, s'emfasitza el paper de la mediació semiòtica en l'exercici de la influència educativa.

Després de presentar la noció d'interactivitat –i els factors o dimensions que aquesta noció implica– justificada com un àmbit en què és pertinent centrar l'anàlisi dels mecanismes d'influència educativa, passem a especificar les opcions i supòsits més directament relacionats amb aquests mecanismes en què se centra el nostre plantejament: les nocions

d'influència educativa eficaç i d'ajust de l'ajuda pedagògica, els mecanismes de traspàs del control i de construcció progressiva de significats compartits, el recurs al marc social de referència i al marc específic de referència i, finalment, el paper del context institucional.

(vi) Com hem vist detalladament en l'apartat anterior d'aquest mateix capítol, la influència educativa des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge es defineix en termes d'ajuda pedagògica i la **influència educativa eficaç ho fa en termes d'ajust d'aquesta ajuda** als processos de construcció de coneixements per part dels alumnes. Així, mitjançant l'estudi dels mecanismes d'influència educativa, el que es pretén és, precisament, identificar i descriure algunes de les formes a través de les quals és possible ajustar l'ajuda pedagògica quan això s'aconsegueix, ja que és un procés que, pels múltiples factors que hi intervenen, no està garantit. Considerant la naturalesa processual de l'ajuda pedagògica i de la construcció del coneixement, es torna a posar de manifest el sentit d'estudiar la influència educativa tenint en compte la dimensió temporal del procés d'ensenyament i aprenentatge que, en aquesta aproximació, com hem assenyalat més amunt, implica estudiar els mecanismes d'influència educativa en el transcurs de la seqüència didàctica.

(vii) Un dels mecanismes d'influència educativa en què se centra el projecte és el **procés de cessió i traspàs progressius del control** en l'aprenentatge del professor als alumnes sobre les tasques o continguts en torn dels quals s'organitza l'activitat conjunta. La idea central que permet caracteritzar aquest procés en termes de mecanisme d'influència educativa obeeix al supòsit que per oferir ajuda ajustada a les necessitats de l'aprenent és important que aquesta ajuda tingui en compte el nivell de competència de l'infant, variï d'acord amb la variació d'aquesta competència, i sigui una ajuda transitòria que, finalment, acabi desapareixent després d'haver fet possible que l'aprenent realitzés la tasca autònomament. En darrer terme, s'entén que els processos d'ensenyament i aprenentatge tenen com a objectiu que l'aprenent aconseguixi l'autonomia i l'autoregulació en relació amb uns determinats continguts. Les actuacions de l'adult que contribueixen a incrementar aquesta autonomia, mitjançant l'ajustament continuat dels tipus i graus d'ajuda als progressos i dificultats de l'infant en

la resolució d'una tasca, han trobat una de les seves expressions i descripcions més encertades en la metàfora del "bastiment" proposada per Wood, Bruner i Ross (1976). Igualment, altres treballs que també analitzen situacions diàdiques d'interacció entre adult i infant descriuen aquest procés de traspàs del control com un mecanisme que permet l'avanç de l'infant a través de les zones de desenvolupament pròxim creades en la interacció social. És el cas, per exemple, de la descripció del procés de participació guiada al qual ens remetrem més detalladament en el segon capítol (Wertsch, 1979, 1988; Wood, Wood i Middleton, 1978; Rogoff, 1984, 1993).

(viii) Un segon mecanisme d'influència educativa que el projecte estudia és el **procés de construcció progressiva de sistemes de significats compartits** sobre les tasques o continguts en torn dels quals s'organitza l'activitat conjunta. Els processos d'ensenyament i aprenentatge exitosos impliquen una aproximació progressiva entre els significats intrasubjectius dels participants. D'acord, entre d'altres, amb Wertsch (1984; 1988), a l'inici de l'activitat conjunta cada participant té una definició intrasubjectiva de la situació i perquè sigui possible la comunicació entre ells, perquè sigui possible en darrer terme construir significats compartits, és necessari que els participants arribin a establir una definició inicial mínimament compartida sobre la situació i les accions que aquesta comporta.

"Al analizar el funcionamiento interpsicológico es necesario usar la noción de *definición de la situación* (la manera como se representan o definen los objetos y los sucesos en una situación) [...]. Ello permite caracterizar el hecho de que los interlocutores pueden diferir y cambiar sus representaciones del mismo conjunto de objetos y eventos. Esta diferencia puede ser especialmente importante en el tipo de funcionamiento interpsicológico que más interesaba a Vygotsky: la interacción adulto-niño en la zona de desarrollo próximo. El niño a menudo no comprende la definición de objeto o el significado funcional de la conducta que el adulto da por sentado. Por una parte, el adulto y el niño están en la misma situación porque para ambos son perceptivamente accesibles los mismos objetos concretos y los mismos sucesos. Por otra parte, sin embargo, no están en la misma situación porque no definen a estos objetos y eventos del mismo modo." [La cursiva és nostra.]

(Wertsch, 1988, pàg. 169-170)

Com assenyala aquest autor, encara que la major part dels objectes i esdeveniments tenen lloc en el mateix context espacial i temporal de la interacció, part d'aquests objectes i esdeveniments poden ser també abstractes i/o susceptibles de ser aportats a la situació a través de la parla dels participants. En la mateixa línia, Edwards i Mercer (1988) defensen que el context d'una situació interactiva és bàsicament un fenomen mental. Els significats culturals esdevenen contextuals quan s'hi fa referència, s'insinuen o es pressuposen en la comunicació. El context és el coneixement comú dels parlants vehiculat pel discurs, el que els participants en una conversa coneixen i comprenen –més enllà del que hi ha d'explícit en el que diuen–, allò que els ajuda a donar sentit al que es diu. En qualsevol cas, els contextos mentals de la comunicació no estan limitats per les circumstàncies físiques.

"El concepto de contexto es sin embargo terriblemente elusivo y se presta a numerosas confusiones. En cualquier situación interactiva podemos identificar un contexto físico, un contexto cultural, un contexto social, un contexto afectivo, un contexto lingüístico, etc. [...] el hecho a destacar desde la perspectiva de la construcción de un sistema de significados compartidos es que el contexto pertinente es siempre, por definición, un contexto mental."

(Coll et al., 1995, pàg. 227)

En efecte, acceptar que des de la perspectiva del procés de construcció de significats compartits el context pertinent a considerar és el context mental, és una qüestió problemàtica tant per als participants com per a un observador interessat en l'anàlisi d'aquest procés. Centrant la nostra argumentació en el caràcter problemàtic per als participants, el concepte que tenen els participants dels contextos mentals dels altres pot ser erroni o –el més probable– adequat només en part. Recordant les paraules de Wertsch que hem citat més amunt, adult i infant estan i no estan alhora en la mateixa situació, i atesa la distància entre les seves respectives definicions de la situació és difícil explicar com arriben a comunicar-se de manera efectiva. La noció d'intersubjectivitat contribueix notòriament a interpretar com és possible que adult i infant arribin a engegar un procés de construcció de significats compartits.

Existeix intersubjectivitat entre els participants quan aquests aconseguen compartir la definició de la situació, almenys en algun dels seus aspectes, i per tant crear una definició intersubjectiva de la situació

(Rommetveitz, 1979; Kaye, 1984; Rogoff, 1993). Així, en l'inici de l'activitat conjunta serà essencial que adult i infant estableixin un procés de negociació que permeti atansar, en algun punt parcial i mínim, les seves definicions intrasubjectives respecte de la tasca. Com que es pot crear, aquesta intersubjectivitat inicial esdevé un punt de partida que permet que, a mesura que avança l'activitat conjunta, els participants puguin anar realitzant successives redefinicions de la situació. Aquestes redefinicions suposen un major grau d'intersubjectivitat entre els participants, una ampliació dels sistemes de significats compartits i implícitament el traspàs del control a l'infant en la resolució de la tasca. En definitiva, finalment l'infant arriba a dominar una definició de la situació més adequada culturalment que li proporciona els fonaments de l'autorregulació (Wertsch, 1988).

La possibilitat de fer el procés de negociació i de crear una definició intersubjectiva de la situació es veu compromesa segons si s'utilitzen, o no, formes de mediació semiòtica adequades. Gràcies a la negociació semiòticament mediada, especialment gràcies al discurs, els participants poden crear un món social temporalment i en cert grau compartit, un estat d'intersubjectivitat. Aquesta afirmació posa l'accent, com ha assenyalat Rommetveitz, en el fet que els objectes i esdeveniments tenen moltes interpretacions possibles i que la parla serveix per imposar en la situació una determinada interpretació i crear una realitat social temporalment compartida que pren sentit en el context comunicatiu dels participants. Així, no es tracta tant de considerar que la comunicació entre els participants en iniciar una conversa es basa en un coneixement que comparteixen, com de remarcar la potencialitat del discurs per crear i transformar el coneixement dels participants sobre la situació.

No podem concloure la presentació d'aquestes aportacions per a la caracterització del mecanisme de construcció de significats compartits sense fer referència al caràcter asimètric de les aportacions de l'adult i l'infant en el procés de negociació que fa possible la creació i evolució d'un grau cada vegada més ampli d'intersubjectivitat –i el seu restabliment, si és el cas. Encara que l'adult renuncia estratègicament a una part de la seva definició intrasubjectiva per aproximar-se a la de l'infant, en realitat, aquesta renúncia és temporal, ja que al llarg del desenvolupament de l'activitat conjunta, el que intentarà és precisament acostar la definició de

l'infant a la seva tant com sigui possible. En canvi, i precisament per aquesta raó, el que es pretén és que l'esforç de l'infant per aconseguir una definició intersubjectiva impliqui modificacions intrasubjectives que l'allunyin cada vegada més de la seva definició intrasubjectiva inicial. Evidentment, aquesta asimetria també té a veure amb el fet que qui més pot renunciar estratègicament a la seva definició inicial completa i impulsar la negociació és l'adult.

Com ja hem assenyalat més amunt, gràcies al discurs dels participants articulat en l'activitat conjunta és possible la construcció i transformació de la definició de la situació, del context socialment definit en la interacció (Bruner, 1994). En aquest procés, que l'adult aportí a la situació a través del discurs coneixements compartits o contextos mentals compartits anteriorment amb l'infant, pot proporcionar un punt de partida per a l'establiment de noves definicions i un punt de partida per negociar i construir significats compartits, en definitiva. Dedicarem el següent punt a desenvolupar aquesta qüestió.

(ix) En relació al discurs dels participants i la seva contribució al procés de construcció de coneixements compartits, un dels aspectes que ha estat pres en consideració és el recurs, en el discurs del professor, a dos grans conjunts de coneixements suposadament compartits per professor i alumnes: el **recurs al marc social de referència** i el **recurs al marc específic de referència**. Per marc social de referència s'entén el conjunt de coneixements i experiències suposadament compartits pel fet de pertànyer al mateix grup social i viure en la mateixa cultura i que, en principi, no estan directament vinculats als continguts concrets que s'han d'ensenyar i aprendre. Per marc específic de referència s'entén el conjunt de coneixements i experiències suposadament compartits per professor i alumnes pel fet d'haver participat i/o estar participant en un procés d'ensenyament i aprenentatge sobre uns determinats continguts. Aquest conjunt de coneixements als quals fan referència els participants estan directament vinculats als continguts que són objecte d'ensenyament i aprenentatge i que han aparegut anteriorment en aquest mateix context.

D'acord amb Edwards i Mercer (1986, 1988), l'ús del marc específic contribueix a establir contextos mentals compartits que se sustenten en

aquests coneixements suposadament compartits i que tenen un paper en la dinàmica que s'estableix entre la informació nova i la donada, entre el que ja és conegut i el contingut nou per aprendre. En canvi, l'aparició del marc social de referència és, en les seves dades, menys habitual, possiblement, i entre d'altres aspectes, pel fet de no haver contemplat la dimensió temporal en la seva anàlisi. En l'aproximació elaborada en aquest projecte que estem presentant, s'hipotetitza que aquest recurs al marc social de referència serà més freqüent al principi de la situació d'ensenyament i aprenentatge, entre d'altres raons perquè és molt reduïda la possibilitat de recórrer al marc específic de referència. D'altra banda, aquest recurs al marc social contribuirà també, en les situacions en què sigui necessari, a resoldre incomprendiments per restablir el context mental compartit.

(x) El darrer supòsit que cal assenyalar, es refereix a la importància que es dona al **context social i institucional** en què té lloc l'activitat conjunta per a l'estudi dels mecanismes d'influència educativa. Atès que aquesta qüestió té una incidència especialment important en el plantejament de la nostra recerca, presentarem més àmpliament els principals supòsits implicats.

El context institucional, com a tal, i les seves característiques no són l'objectiu del projecte global de recerca que estem presentant, que precisament se centra en un altre nivell d'anàlisi de la influència educativa: l'àmbit de la interactivitat. No obstant això, el que se suggereix més directament en aquest punt és la necessitat de tenir en compte la influència del context social i institucional fins i tot quan l'objectiu és comprendre la influència educativa que s'exerceix en la interacció, en el decurs dels processos interpsicològics que s'esdevenen entre els participants en l'activitat conjunta. En aquesta mateixa línia, en l'apartat anterior hem vist la posició de la concepció constructivista en contemplar la incidència del context institucional escolar per a la comprensió de la influència educativa que s'exerceix a l'escola. Intentarem precisar més aquesta qüestió a continuació, utilitzant com a marc de referència central les aportacions de Wertsch que, al seu torn, integra en els seus plantejaments algunes aportacions de la teoria de l'activitat de Leontiev. En efecte:

"Comentando la teoría de la actividad de A. N. Leontiev, Wertsch relaciona el primero de los tres niveles y unidades de análisis propuestos por este autor

–las *actividades*, las acciones y las operaciones, asociadas respectivamente a sus correspondientes *motivos*, objetivos y condiciones– con el contexto social e institucional "en el que ocurren los procesos psicológicos." [La cursiva és nostra.]

(Coll et al., 1995, pàg.239)

Com és ben sabut, Leontiev proposa tres nivells d'anàlisi interrelacionats en la seva teoria de l'activitat: activitat, acció i operació. Per als nostres propòsits no és necessari aprofundir en la naturalesa d'aquests tres nivells i de les seves relacions (vegeu Leontiev, 1981; Wertsch, 1988; o la revisió recent de Kozulin, 1994). El que ens interessa més és la relació que es pot establir entre el primer d'aquests nivells, l'activitat, i el medi institucional social en què es porta a terme. En aquest sentit, per a Leontiev l'anàlisi de l'activitat ha d'aplicar-se a contextos definits socioculturalment, a activitats reals específiques, com les que es porten a terme en situacions concretes d'instrucció formal, de joc o de treball. El tret característic més important d'una activitat és, des d'aquesta perspectiva, que no està determinada pel context físic o perceptiu en què es troben les persones: l'activitat és producte d'una interpretació dels participants, una creació sociocultural dels mateixos participants.

En aquest context, ens interessa especialment la interpretació de Wertsch sobre l'activitat, com hem explicat en la cita anterior de Coll et al. (1995). Vegem com ho planteja aquest autor:

"Una actividad puede concebirse como un contexto situacional institucionalmente definido. Una actividad o contexto situacional de actividad está basada en una serie de suposiciones sobre los papeles, objetivos y medios adecuados utilizados por los participantes de dicho contexto situacional. En términos de los niveles de análisis en la teoría de actividad, se podría decir que un contexto situacional de actividad guía la selección de acciones y la composición operacional de las acciones, y determina el significado funcional de dichas acciones. [...] La cuestión más importante aquí es cómo las suposiciones implícitas de un contexto situacional de actividad determinan la selección de acciones y su composición operacional." [La cursiva és nostra.]

(Wertsch, 1988, pàg. 220)

Volem fer dos comentaris pel que fa a aquesta cita. El primer comentari es refereix al fet que l'activitat dels participants es pot interpretar en termes d'un context situacional institucionalment definit i vol destacar que la

questió que planteja Wertsch sobre la importància de les suposicions implícites del context situacional d'activitat per guiar les accions dels participants, s'articula en la proposta de Leontiev al voltant de la noció de motiu de l'activitat. Així, l'activitat dels participants a l'escola està dirigida globalment pel motiu institucional d'ensenyar i aprendre; en el joc, dirigida globalment pel motiu lúdic; i en el treball, dirigida globalment pel motiu laboral de productivitat. En efecte, per a aquest autor, l'element central que regeix una activitat és el motiu de l'activitat. El motiu de l'activitat és un aspecte d'un context situacional, socialment i històricament específic i institucionalment definit. És la força directriu que integra el conjunt de suposicions dels participants sobre els rols, mitjans i fins de l'activitat. Segons quin sigui el motiu predominant en un context situacional es prioritzaran uns objectius i es determinarà un grup de comportaments esperables d'acord amb aquestes suposicions implícites. Així, el motiu determina allò que és rellevant i allò del que es podria prescindir en un context situacional particular.

El segon comentari fa referència al fet que la institució en què tenen lloc les activitats té un paper important a l'hora de definir els motius de l'activitat. Al nostre entendre seria clarificador diferenciar entre les característiques i motius que defineixen el context institucional i la interpretació que els participants fan d'aquests motius en l'activitat que realitzen. En altres paraules, el que es vol posar de relleu fins aquí és la relació –no la identitat– entre ambdues qüestions: la interpretació sociocultural dels participants sobre el context situacional i els seus motius estan influïdes pel context institucional.

Potser, un dels casos més clars d'aquesta relació entre el context institucional i els motius de l'activitat l'ofereixen les activitats del context escolar que té com a motiu principal ensenyar i aprendre. En altres termes, podríem dir que aquests motius o finalitats constitueixen globalment l'essència de l'existència de la institució escolar. Així, les activitats que es realitzen en aquest context institucional tenen, en termes generals, com a motiu o finalitat principal la instrucció. Per descomptat això no exclou que a l'escola puguin coexistir altres motius o finalitats dels participants en les activitats que hi tenen lloc, però en qualsevol cas aquests altres motius poden ser desestimats si entren en conflicte en un moment determinat amb

el motiu principal de la institució (Leontiev, 1981; Griffin i Cole, 1984; Wertsch, 1988).

Per als propòsits de la recerca, el que ens interessa remarcar és que quan l'activitat conjunta es porta a terme en un context social i institucional clarament presidit pel motiu d'ensenyar i aprendre, com l'escolar, no sembla arriscat hipotetitzar que en l'anàlisi de l'activitat conjunta es podran trobar indicadors empírics en les actuacions dels participants interpretables en termes de mecanismes d'influència educativa –traspàs del control i de construcció de significats compartits, en aquest projecte.

En canvi, quan el context situacional de l'activitat no està suficientment ni clarament definit o, millor encara, quan no està definit almenys des del punt de vista institucional al servei del motiu instruccional, la possibilitat de suposar que serà possible identificar mecanismes d'influència educativa és, si més no, molt més imprecisa. A priori, no podem pressuposar que els participants defineixen el context situacional d'activitat al servei del motiu d'ensenyar i aprendre ni, en conseqüència, tampoc que les actuacions dels participants estaran dirigides o influïdes per aquest motiu.

En coherència amb aquests plantejaments, una de les conseqüències més importants per a la recerca sobre la influència educativa és prioritzar la indagació i anàlisi sobre com els participants defineixen progressivament l'activitat conjunta, fent especial atenció a si en aquesta definició de l'activitat és possible trobar indicis de la presència, entre els motius dels participants, del motiu instruccional. Si la resposta a aquesta qüestió és afirmativa, podem plantejar-nos buscar indicadors d'influència educativa.

Per aquesta raó, en el plantejament global del projecte de recerca que estem presentant, quan es tracta de l'estudi d'activitats conjuntes en les quals el context social i institucional en què es realitza l'activitat no es pot identificar directament amb la finalitat instruccional, com succeeix per exemple en situacions d'interacció entre adult i infant en el context familiar com les que planteja el nostre treball, s'assenyala com a pas previ a l'estudi dels mecanismes d'influència educativa, l'anàlisi detallada de la definició de l'activitat conjunta que construeixen els participants.

Globalment, entenem que les aportacions anteriors aclareixen la importància de tenir en compte la incidència del context institucional per a la interpretació i anàlisi de l'activitat conjunta, fins i tot, com assenyalàvem a l'inici d'aquests comentaris, quan l'objectiu de la recerca es limita al nivell dels processos interpsicològics, com és el nostre cas. En el segon capítol reprendrem la discussió sobre aquest tema i ampliarem alguns factors que incideixen en la definició del context situacional d'una activitat concreta.

A partir del conjunt d'exigències teòriques i metodològiques que hem exposat fins ara en aquest apartat, s'ha elaborat un model d'anàlisi de la interactivitat i dels mecanismes d'influència educativa objecte d'estudi respectuós amb la incorporació de la dimensió temporal, amb la naturalesa del contingut i amb la interrelació entre l'activitat discursiva i no discursiva dels participants. De la presentació d'aquest model d'anàlisi, en el seu grau d'elaboració actual, ens n'ocuparem tot seguit (Coll et al., 1995; Coll i Onrubia, 1994).

El model presenta dos nivells d'anàlisi amb propòsits diferenciats però, com veurem, complementaris i interrelacionats. El primer està centrat en les actuacions dels participants i, en aquest sentit, és d'una naturalesa més molar o macro. El segon, centrat en les formes de mediació semiòtica, és un nivell de caràcter més micro que l'anterior.

El primer nivell d'anàlisi se centra en **l'articulació de les actuacions del professor i els alumnes –o de l'adult i l'infant en general– entorn d'una tasca i/o d'un contingut** d'ensenyament i aprenentatge determinat. El requisit metodològic bàsic –i també la dificultat fonamental– que presenta aquest nivell és l'elaboració d'una categorització de les actuacions dels participants que pugui reflectir l'articulació entre els comportaments dels participants, la seva evolució –en cas que existeixi– i la naturalesa del contingut o tasca implicats. Entre d'altres possibilitats, aquest nivell és considerat en el plantejament general del projecte com el que pot aportar més indicadors empírics per a l'estudi del mecanisme relatiu al procés de traspàs del control.

El segon nivell d'anàlisi atén els **significats que vehiculen els participants a través de l'activitat discursiva**. Des del punt de vista metodològic, aquest nivell planteja la necessitat d'arribar a elaborar una aproximació

analítica que pugui donar compte d'aquests significats, tasca encara molt més complexa que la del nivell anterior. Entenent que, gràcies al discurs els participants tenen la possibilitat de negociar i modificar els seus significats, aquest nivell és considerat en el plantejament general del projecte com el que pot aportar més indicadors empírics per a l'estudi del mecanisme relatiu al procés de construcció progressiva de significats compartits.

La proposta de buscar indicadors empírics al respecte dels dos mecanismes d'influència educativa en els dos nivells diferents del model respon a la hipòtesis que es tracta de dos mecanismes de naturalesa diferent. En qualsevol cas, això no s'ha d'entendre com a producte de la hipòtesi que són processos independents. Ben al contrari, la idea directriu de partida és que són processos interrelacionats, de manera que el progrés o bloqueig en un implica un progrés o bloqueig en l'altre, tot i que no disposem encara d'un coneixement suficient de la naturalesa d'aquestes relacions.

A partir de la presentació general del dos nivells d'anàlisi que conformen el model ens referirem a la proposta d'unitats d'anàlisi i de criteris generals d'identificació d'aquestes unitats que són el resultat d'un procés, certament laboriós, d'establiment de relacions bidireccionals entre els principis teòrics i les dades empíriques. Les unitats d'anàlisi proposades són sis. Quatre són considerades unitats de primer ordre: la seqüència didàctica, la sessió, els segments d'interactivitat i els missatges. Les altres dues, són considerades unitats de segon ordre en el sentit que són el resultat de la combinació de més d'una unitat de primer ordre: són les configuracions de segments d'interactivitat i les configuracions de missatges.

(i) La **seqüència didàctica (SD)** és la unitat bàsica de registre i recollida de dades, i la unitat última d'anàlisi i interpretació de les dades. S'entén per seqüència didàctica un procés en miniatura d'ensenyament i aprenentatge que té un inici, un desenvolupament i un final clars i que presenta tots els elements característics d'aquest tipus de processos: respon a una intencionalitat i a unes expectatives del professor, s'articula al voltant d'uns continguts concrets, suposa la realització de determinades tasques i inclou, sovint, una avaluació explícita dels aprenentatges realitzats pels alumnes (Coll, 1983b, 1989). Disposar d'aquest conjunt de dades és, en aquest plantejament, necessari per poder identificar i analitzar les formes

d'organització de l'activitat conjunta i la seva evolució contemplant la dimensió temporal del procés d'ensenyament i aprenentatge.

La identificació d'aquesta unitat, en el cas de les situacions escolars, no planteja majors dificultats, ja que respon a la planificació que el professor té d'un conjunt, més o menys llarg, de classes dedicades a treballar uns determinats continguts. En el cas de les situacions no escolars la qüestió és més complexa, com veurem en el proper capítol.

(ii) El conjunt de **sessions** dedicades a treballar un contingut concret conforma la seqüència didàctica. Precisament, en la fragmentació de la seqüència didàctica en sessions rau l'interès de considerar aquesta unitat en l'anàlisi. A l'inici de les sessions cal reprendre l'activitat conjunta en continuïtat amb la sessió anterior, qüestió que sovint permet "explicitar els procediments a través dels quals els participants asseguruen la continuïtat i es posen d'acord sobre el camí recorregut, sobre els significats ja compartits i sobre l'experiència prèvia que els ha permès de construir aquests significats compartits" (Coll i Onrubia, 1994). Tampoc en aquest cas es plantegen dificultats d'identificació de les sessions: es corresponen amb l'horari dedicat a treballar uns continguts específics en el quadre de l'horari setmanal de cada grup-classe.

Des del punt de vista de l'anàlisi i interpretació de les dades que proposa el model, les sessions són, doncs, les unitats que permeten copsar com els participants asseguruen la continuïtat de l'activitat conjunta i la continuïtat del procés de construcció de significats compartits.

(iii) Els **segments d'interactivitat** (SI), o segments d'activitat conjunta, es defineixen pel conjunt d'actuacions esperades o esperables i, per tant, acceptades o acceptables, dels participants. Així, quan tenen lloc actuacions no esperades i no acceptables es produeixen interrupcions o discontinuïtats en l'activitat conjunta dirigides a corregir aquestes actuacions no desitjades. Cada segment d'interactivitat respon a un conjunt d'actuacions típiques que el caracteritzen com a tal. Dit d'una altra manera, cada tipus de segment d'interactivitat respon a una determinada estructura de participació que regula el conjunt de drets i obligacions de

cada participant en relació amb què pot fer, quan, com i a qui, en un moment determinat de l'activitat conjunta, constructe inspirat en els treballs d'Erickson, 1982; Cazden, 1990; Green, Weade i Graham, 1988. Els segments d'interactivitat són, en definitiva, unitats que intenten copsar la diversitat de comportaments del professor i dels alumnes en el transcurs de la sessió. En aquest sentit, el més freqüent és que cada sessió estigui conformada per segments d'interactivitat de tipus diferent que reflecteixin els canvis en les actuacions dels participants.

Des del punt de vista de l'estudi dels mecanismes d'influència educativa, els segments d'interactivitat són les unitats bàsiques del primer nivell d'anàlisi exposat anteriorment, i es constitueixen en el marc en el qual analitzar l'evolució de les actuacions dels participants, en primer terme, i en el qual indagar sobre els indicadors del procés de traspàs del control en segon terme. Així, la identificació i anàlisi del conjunt de segments d'interactivitat de la seqüència didàctica completa ofereix una panoràmica global de l'estructura de l'activitat conjunta portada a terme pels participants, i de la seva evolució. Però, a més, cada segment d'interactivitat respon a una funció instruccional concreta i, en aquest sentit, els tipus i evolució del conjunt de segments de la seqüència didàctica proporcionen informacions que no es poden obviar en l'estudi de la influència educativa.

Des del punt de vista metodològic, els segments d'interactivitat són la primera de les unitats d'anàlisi inferides o, si es vol, construïdes pel model que estem presentant. La seqüència didàctica i les sessions són unitats que bàsicament estan determinades pel disseny de les mateixes situacions d'observació. Els criteris generals d'identificació dels segments d'interactivitat per a l'anàlisi de les dades empíriques són dos, i estan directament vinculats a la noció d'estructura de participació. El primer criteri respon al patró de comportaments o actuacions típiques dels participants; el segon criteri respon a la cohesió temàtica o unitat temàtica. Es considera que hi ha un canvi de segment d'interactivitat quan es pot apreciar un canvi, bé en les actuacions predominants dels participants, bé en la unitat del contingut, o bé quan aquest canvi es realitza en tots dos components alhora.

Des del punt de vista de l'anàlisi i interpretació de les dades que proposa el model, els segments d'interactivitat són, doncs, les unitats que reflecteixen

les formes d'organització de l'activitat conjunta i, com a tals, l'espai per analitzar les característiques i l'evolució d'aquesta activitat conjunta.

(iv) El **missatges** són unitats de caràcter semiòtic. Es defineix el missatge com l'expressió, d'un dels participants en l'activitat conjunta, d'una unitat d'informació que té sentit per si mateixa i que, per tant, no pot ser fragmentada en unitats més elementals sense perdre el significat que transmet, sense perdre el seu valor informatiu i, en conseqüència, sense perdre la seva potencialitat comunicativa en el context de l'activitat en què el missatge ha estat produït. Així, els missatges són alhora unitats bàsiques de significats i unitats bàsiques de comunicació. Són les unitats moleculars d'anàlisi del segon nivell proposat per aquest model, i en aquest sentit el que es pretén és estudiar els significats en el context de l'activitat conjunta en què els participants estan implicats, centrant l'anàlisi en els significats que comuniquen, interpreten i negocien mitjançant l'activitat discursiva. Es dirigeix l'atenció a l'anàlisi d'aquesta activitat –essencialment, però no exclusivament– discursiva cap a una orientació pragmàtica de l'estudi dels significats, als "significats dels enunciats" en termes de Lyons (1983).

Aquestes opcions fan evident que el caràcter d'aquest segon nivell d'anàlisi, dirigit fonamentalment a trobar indicadors sobre els mecanismes implicats en el procés de construcció de significats compartits, ha de ser necessàriament més micro que l'anàlisi dels segments d'interactivitat. Com la unitat segment d'interactivitat, els missatges són unitats construïdes en el model a partir de la reflexió teòrica i del contrast amb les dades. Per aquesta raó, malgrat uns criteris generals d'identificació i segmentació de missatges que poden resultar d'utilitat general per a diferents tipus de dades, sovint és necessari adaptar aquests criteris i ampliar-los a cada situació particular. Aquests criteris generals tenen en compte:

- Els elements prosòdics (entonació, pauses, etc.) i paralingüístics (mirades, assenyalaments, etc.) que acompanyen les produccions verbals dels participants.
- El fet que alguns missatges poden tenir una naturalesa exclusivament no verbal, ja que a través del comportament no verbal els participants poden comunicar-se sense dificultats en diferents situacions: demanar un

objecte i rebre'l a través de gestos o mirades, assentir amb el cap en resposta a una pregunta de l'altre, etc. són exemples freqüents d'aquesta naturalesa.

- El fet que el component verbal dels missatges presenta múltiples formes gramaticals i estructures formals possibles: la part lingüística d'un missatge pot estar constituïda per una paraula o per diverses oracions gramaticals. La identificació dels missatges no es guia per aquesta qüestió, sinó pel valor que té cada missatge com a unitat d'informació i comunicació.
- La diferència entre missatges i torns, especialment en els casos en què l'activitat discursiva dels participants adopta la forma de successió d'intercanvis comunicatius: cada participant pot utilitzar el seu torn expressant un o diversos missatges. Com veurem, aquest serà el cas de les dades de la nostra recerca.

Des del punt de vista de l'anàlisi i interpretació de les dades que proposa el model, els missatges són, doncs, les unitats bàsiques d'informació i comunicació que permeten iniciar l'anàlisi del procés de construcció de significats compartits.

Aquestes quatre unitats bàsiques del model –la seqüència didàctica, la sessió, els segments d'interactivitat i els missatges– varien en amplitud i grau de detall des de la més global, la seqüència didàctica, fins a la més molecular, els missatges. El que volem ressaltar és que estan organitzades en un sistema jeràrquic que fa possible la relació entre les anàlisis diferents i, en conseqüència, la integració i interpretació dels resultats: una seqüència didàctica està composta per sessions; una sessió, per segments d'interactivitat; i un segment d'interactivitat, per missatges.

Per acabar la presentació de les unitats d'anàlisi, ens referirem a les unitats de segon ordre, derivades de les bàsiques, que anunciàvem anteriorment: les configuracions de segments d'interactivitat i les configuracions de missatges.

Les **configuracions de segments d'interactivitat** són patrons de segments d'interactivitat, constituïts per segments de diferents tipus, que apareixen

en un ordre determinat i es repeteixen amb certa regularitat al llarg de la seqüència didàctica. Aquestes configuracions permeten una interpretació global dels segments que les constitueixen, interpretació que des de la finalitat instruccional que compleixen pot aportar una informació sobre el procés del traspàs del control complementària a la informació que procedeix de considerar cadascun dels segments d'interactivitat aïlladament (Coll i Onrubia, 1994). Així, les configuracions de segments d'interactivitat són, amb freqüència, una unitat intermèdia entre els segments d'interactivitat i les sessions.

Les **configuracions de missatges** són agrupacions de missatges que, atesa la seva organització i estructura, transmeten significats que no poden reduir-se a la suma dels significats transmesos per cada un dels missatges que les integren. Són una unitat intermèdia entre el missatge i els segments d'interactivitat. Així, i d'acord amb els plantejaments actuals sobre l'anàlisi del discurs, s'entén que a través de les configuracions de missatges és possible copsar una part important del significat, que es perd si considerem exclusivament els missatges. Per a la identificació d'aquestes configuracions es considera important tenir en compte bàsicament l'estructura de participació social que regula l'activitat conjunta i la naturalesa o estructura del contingut. Pel que fa a l'estructura de participació social, les formes de les configuracions poden presentar diferències segons que es tracti d'intercanvis comunicatius amb torns breus per part dels participants tipus IRF (pregunta-resposta-*feedback*), analitzats per Sinclair i Coulhart (1975) o Mehan (1979), per exemple; o del discurs d'un únic participant amb un torn llarg –en una explicació per part del professor, per exemple. Pel que fa a l'estructura del contingut, en alguns casos la identificació de les configuracions respon al criteri de coherència temàtica.

A partir de l'elaboració del projecte general, els esforços dels membres de l'equip s'han centrat en la realització de les diferents recerques que l'integren i han proporcionat diferents progressos pel que fa a les reflexions teòriques i, sobretot, pel que fa al contrast empíric amb les dades enregistrades, sobre aspectes que concreten i matisen els pressupòsits teòrics i metodològics que hem presentat globalment. Molt breument, assenyalarem alguns dels resultats que suggereixen aquests treballs.

(i) Es reafirma empíricament l'interès teòric de centrar l'estudi dels dos mecanismes d'influència educativa que ens ocupen a partir de l'anàlisi de la interactivitat entre professor i alumnes i, més concretament, en la identificació i anàlisi dels segments d'interactivitat. D'altra banda, a través de l'aproximació metodològica utilitzada és possible trobar indicadors observables i convergents sobre els mecanismes d'influència educativa a diferents nivells; des del nivell de l'estructura de la interactivitat en la seva globalitat –segments d'interactivitat i configuracions de segments d'interactivitat– fins al nivell dels intercanvis comunicatius –missatges i configuracions de missatges– (Onrubia, 1992).

(ii) Es caracteritza el mecanisme de traspàs del control com un procés no lineal, no automàtic ni fluït sinó amb progressos i retrocessos en el decurs de l'activitat conjunta. S'assenyala, en aquest sentit, el caràcter problemàtic del traspàs del control que no sempre s'aconsegueix portar a terme de manera exitosa, és a dir, de manera que aquest control en l'aprenentatge sigui assumit pels alumnes en la direcció desitjada. S'emfasitza la multiplicitat de formes mitjançant les quals pot realitzar-se aquest traspàs del control i la multiplicitat de nivells que hi estan implicats, des de la combinació d'activitats a l'aula fins a l'ús del llenguatge per part dels participants.

En definitiva, el procés de traspàs del control es presenta com un procés complex sobre el qual és necessari continuar indagant (Onrubia, 1992; De Gispert i Onrubia, en premsa; Rochera i Segué, 1994). Entre d'altres aspectes, són objecte d'investigació la relació d'alguns dispositius de traspàs del control identificats amb l'estructura de participació, noció que, com es recordarà, és a la base de la identificació dels segments d'interactivitat. En concret, l'estudi del mecanisme de traspàs del control es vincula a l'estudi dels dos components de l'estructura de participació –l'estructura de participació social i l'estructura de la tasca acadèmica–, i analitza, per tant, aspectes vinculats a la tasca, com el material i les passes que implica la tasca, juntament amb altres aspectes més vinculats a l'organització social de l'activitat (Rochera i Segué, 1992).

(iii) A partir de l'estudi del traspàs del control ha estat possible identificar l'interès per l'estudi dels trencaments i incomprensions que apareixen en l'activitat conjunta. En aquest sentit, es destaca el paper dels errors com a indicadors de trencaments i incomprensions que permeten ajustar l'ajuda; s'assenyala que trencaments i discontinuïtats són propis del procés d'ensenyament i aprenentatge no és un procés lineal i fluit, sinó que hi subsisteixen malentesos i incomprensions (Onrubia, 1992).

A partir d'aquestes consideracions es pot contemplar el paper del traspàs del control com un procés a través del qual el professor pot detectar incomprensions, trencaments o discontinuïtats en el procés de construcció de significats compartits, i es pot plantejar l'interès d'estudiar a través de quins mecanismes o formes de mediació semiòtica aconseguix reprendre la referència compartida amb els alumnes. L'anàlisi del discurs dels participants és, en aquest cas, un element bàsic.

(iv) Respecte de les relacions entre els dos mecanismes d'influència educativa analitzats (traspàs del control i construcció progressiva de significats compartits), tot i que la major part d'aquests treballs fins ara han analitzat més en detall el primer nivell d'anàlisi i per tant han emfasitzat el traspàs del control, els indicis apunten a la interrelació-interdependència entre ambdós processos. En altres termes, per una part, aquests dos mecanismes no són reductibles l'un a l'altre: els indicadors empírics respectius, en gran part, es troben vinculats a nivells d'anàlisi diferents de l'activitat; i, per una altra part, són mecanismes interconnectats bidireccionalment, de manera que un bloqueig o avenç en un procés sembla que acompanya un bloqueig i avenç en l'altre.

(v) Pel que fa al mecanisme de construcció de significats compartits, es confirma la importància del recurs que fa el professor al marc social i al marc específic de referència com a punt de suport per fonamentar significats inicials que, a través de la negociació entre professor i alumnes, permeten avançar vers significats més complexos, experts i descontextualitzats (Onrubia, 1992). En aquest sentit, es torna a posar en relleu l'anàlisi del paper del discurs dels participants en l'activitat conjunta per crear i mantenir la referència compartida, la importància de no separar-

lo de l'activitat no discursiva i, per tant, d'ubicar-lo en el si de les formes d'organització de l'activitat conjunta en què apareix (Mayordomo i Bolea, 1994; Colomina, Mayordomo i Onrubia, en premsa; Coll i Onrubia, 1995).

En resum, en aquest capítol hem presentat el marc de reflexió global a partir del qual sorgeix l'interès per la influència educativa: la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge. Posteriorment hem exposat un projecte de recerca, dirigit des d'aquesta concepció i actualment en procés d'aprofundiment, centrat en el problema d'estudiar el funcionament de dos mecanismes d'influència educativa –el procés de traspàs del control i el procés de construcció de significats compartits– que actuen en el nivell dels processos interpsicològics entre els participants. Els principis teòrics i metodològics que han configurat aquest projecte general, com ja hem assenyalat, reflecteixen un pes específic important en aquest projecte de l'interès per progressar en l'estudi dels processos educatius escolars. Són, doncs, principis que estan essencialment pensats i plantejats per aproximar-se a l'estudi dels mecanismes d'influència educativa que intervenen en la interactivitat entre professor i alumnes. Com hem vist a través d'alguns treballs en aquesta línia, *grosso modo* i encara pendents d'un major aprofundiment teòric i de contrastació empírica, els plantejaments teòrics i metodològics del projecte es mostren útils per a l'estudi de les situacions educatives escolars.

La inclusió des de l'inici del projecte de dues recerques en contextos diferents de l'escolar que es caracteritzen per no estar dirigits explícitament a la instrucció dels infants, com la recerca que presentem en aquest treball, pretén aportar dades complementàries sobre els aspectes de l'organització de l'activitat conjunta que no són fàcils de copsar en un context que ja es troba inicialment definit com l'escolar i, eventualment, sobre la interpretació dels processos de traspàs del control i construcció progressiva de significats compartits.

Convé assenyalar que els marcs de referència del projecte general sobre els dos mecanismes d'influència procedeixen, certament, de l'anàlisi de situacions diàdiques mare-fill, qüestió que per als propòsits de la nostra recerca és interessant. Però no és menys cert que aquestes investigacions es refereixen directament a interaccions mare-fill en què les consignes que tenen les mares estan dirigides directament al motiu instruccional

d'ensenyar als seus fills la resolució d'una determinada tasca i, en aquest cas, podem dir que també el context situacional, almenys per part de les mares, està definit o emmarcat per aquest propòsit. La qüestió que es planteja en la nostra recerca és, precisament, intentar comprendre una situació que no està definida, almenys institucionalment, com a instruccional.

Assumint que els plantejaments generals del projecte presentat poden ser útils per a una aproximació als processos d'influència educativa en la interacció entre adults i infants en el context familiar, en cap cas aquesta aplicació i utilització dels supòsits teòrics i metodològics no pot ser directa. Per guiar l'ús adequat d'aquests supòsits i incloure-hi les matisacions necessàries, entenem que és una tasca prioritària la caracterització dels processos educatius en la interacció adult-infant en la llar. A aquesta tasca dedicarem el segon capítol d'aquest treball i farem especial atenció a la caracterització dels adults com a mediadors entre els significats culturals i els processos de construcció que els infants duen a terme d'aquests significats.

Capítol 2

La influència educativa en el context familiar: delimitació del problema

1. El context familiar: context d'educació i de desenvolupament

- 1.1. Una aproximació a la naturalesa i les funcions de l'educació familiar
- 1.2. Activitats i influència educativa en el context familiar
- 1.3. Una aproximació a l'exercici de la influència educativa en la família

2. La concreció del problema: algunes preguntes sobre la influència educativa en el context familiar

El propòsit d'aquest capítol és reinterpretar les aportacions revisades en el primer capítol des de les característiques del context familiar com a context educatiu per tal de poder identificar aquelles qüestions o aspectes que presentàvem com a més rellevants i dirigir les matisacions que seria necessari introduir per ser respectuosos amb aquestes característiques. Aquesta tasca ens serà útil per guiar l'elaboració dels objectius i hipòtesis directrius del treball i pertinent per interpretar-ne els resultats.

En el capítol anterior hem presentat una primera aproximació teòrica i metodològica a l'estudi de la influència educativa, fortament impregnada i dirigida pels supòsits i aportacions de la concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge. Hem posat de manifest la integració i la jerarquia dels principis d'aquesta concepció que, provinents de diferents teories de l'aprenentatge i el desenvolupament, es reinterpreten al servei de les peculiaritats de les pràctiques educatives escolars i segons la interpretació de la naturalesa i funcions de l'educació escolar. En estreta relació amb aquesta qüestió, hem vist com des de la concepció constructivista l'estudi de la influència educativa ha de tenir en compte, entre d'altres aspectes, la importància del context institucional en què es realitzen les pràctiques educatives.

A continuació, i sense ànim d'exhaustivitat, ens remetrem a algunes característiques de l'entorn familiar des del punt de vista educatiu i com a context institucional, algunes de les quals seran idiosincràtiques i d'altres compartides amb altres contextos d'educació. Per fer aquesta presentació farem referència, en alguns moments i com a reflex del que ha estat el nostre procés de reflexió, a les característiques dels processos d'ensenyament i aprenentatge en el context escolar, no tant amb intenció de contrastar com d'adoptar-lo de punt de referència, ja que des del punt de vista institucional entenem que l'escola és el context per excel·lència definit al servei dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Això no implica, en cap cas, que sigui l'únic context on s'enseny i s'aprèn. La idea general és que en aquest context les qüestions educatives estan més

definides de partida –sense que això impliqui renunciar a la seva complexitat. Per tant, part de les reflexions que es faran a continuació prenen com a marc de referència la psicologia de la instrucció, per anar vers una altra parcel·la de la psicologia de l'educació, com a via d'aproximació a les activitats educatives en la interacció adult-infant en la família.

1. EL CONTEXT FAMILIAR: CONTEXT D'EDUCACIÓ I DE DESENVOLUPAMENT

Entenent que el que proposem a continuació no és una jerarquia paral·lela, utilitzarem el mateix esquema de la concepció constructivista –vegeu el quadre I del primer capítol– per situar la influència educativa en el si de les pràctiques educatives familiars i guiar la reflexió dels punts de partida amb major claredat expositiva. En cap cas aquest recurs no ha d'interpretar-se com un esquema integrador de les pràctiques educatives familiars, sinó com unes preses de postura inicials –i necessàriament parcials i incompletes en el moment actual– que poden ajudar-nos a plantejar algunes matissacions respectuoses –tot i que mai exhaustives– amb la naturalesa del context institucional on es realitzen les pràctiques educatives. Aquesta qüestió és important, al nostre entendre, si tenim en compte la incidència d'aquest context per a la comprensió de la influència educativa que es pugui portar a terme mitjançant els processos interpsicològics.

Així, comencem amb aquesta doble suposició: per una part, entenem que en la nostra recerca podem utilitzar supòsits teòrics i metodològics presentats en el primer capítol, però alhora, per les diferències del context institucional on es produeix la situació, serà necessari introduir matisos que hauran de reflectir-se en els objectius i les hipòtesis del treball.

1.1. UNA APROXIMACIÓ A LA NATURALESA I LES FUNCIONS DE L'EDUCACIÓ FAMILIAR

Des d'una perspectiva psicoeducativa, la funció bàsica del context familiar és, en termes globals, la funció de socialització dels infants a través de la seva participació en activitats que fan possible que aquests puguin apropiarse dels coneixements que corresponen al grup social al qual

pertanyen. Aquesta funció implica conjuntament processos de socialització i individuació dels éssers humans. Aquest és el nostre punt de partida en aquest capítol i està basat en una determinada manera d'entendre les relacions entre desenvolupament, aprenentatge, educació i cultura directament vinculada als supòsits de la psicologia sociocultural (Vigotski, 1979; Vila, 1987; Rivière, 1984). Sintetitzarem, a continuació, els principals supòsits d'aquestes relacions, àmpliament conegudes.

Hem de començar per referir-nos a les relacions entre desenvolupament i educació que es conceptualitzen com a processos íntimament relacionats, considerant l'educació com a motor essencial del desenvolupament. S'entén el desenvolupament dels éssers humans com un procés fonamentalment mediat –directament i indirectament– per la influència de les altres persones i de les formes culturals que constitueixen el patrimoni del grup social en què vivim i que es transmeten de generació en generació. Des d'aquesta comprensió del desenvolupament, doncs, adquireixen especial rellevància la incidència dels factors de tipus social i cultural que el mediatitzen. És comprensible, per tant, que la majoria d'estudis inspirats en aquesta perspectiva, inclosos els del mateix Vigotski, hagin estat centrats en la línia cultural del desenvolupament, malgrat haver assenyalat la interrelació que aquesta manté amb la línia natural del desenvolupament. L'estudi d'aquestes interrelacions és, avui encara, una qüestió pendent.

En relació amb la línia cultural, Vigotski va proposar la llei de la doble formació dels processos psicològics superiors, la noció d'interiorització i el concepte de zona de desenvolupament pròxim. A través d'aquestes nocions es ressalten dues qüestions. La primera és situar el valor de la intervenció educativa en els processos interpsicològics capaços de crear zones de desenvolupament pròxim. La segona fa referència al fet d'emfasitzar el caràcter constructiu de l'activitat mental de l'ésser humà, que és essencial per als processos d'interiorització, d'una banda, i de l'altra, perquè és important tenir en compte el bagatge de l'aprenent (el nivell de desenvolupament real) com a punt de partida per aproximar-se a significats nous. No ens detindrem aquí en aquestes qüestions a les quals ja ens hem referit en el primer capítol.

En qualsevol cas, és en el si d'aquesta línia cultural que té sentit plantejar-se l'educació com a motor del desenvolupament i el paper decisiu de la interacció social amb els altres i la participació en situacions educatives que permeten l'accés al domini dels instruments físics i simbòlics de la seva cultura. D'acord amb Bruner (1988) "afirmar que una teoria del desenvolupament és independent de la cultura no és una informació incorrecta, sinó absurda".

En efecte, cada cultura s'ocupa de dissenyar activitats per respondre a les necessitats que li planteja l'educació dels infants, de manera que aquests puguin aproximar-se progressivament a les competències, habilitats i valors i metes culturalment valorades, malgrat les diferències entre cultures en la definició de quines són aquestes metes i, en conseqüència, les diferències en les activitats que organitzen perquè els seus membres puguin assolir-les com es fa palès en la cita següent.

"Respuesta de los Indios de las Cinco Naciones a una invitación del gobierno de Virginia para enviar muchachos al *William and Mary College*: "Ustedes, que son inteligentes, deben de saber que diferentes naciones tienen distintos conceptos de las cosas; por ello, no interpreten mal el hecho de que nuestras ideas acerca de este tipo de educación no sean las mismas que las suyas. Tenemos cierta experiencia en ello: varios de nuestros jóvenes fueron educados hace algún tiempo en las universidades de las provincias del norte; fueron instruidos en todas vuestras ciencias, pero cuando volvieron a nosotros... desconocían muchos de los medios necesarios para vivir en los bosques... tampoco servían como cazadores, guerreros o consejeros, realmente no podían hacer nada. Sin embargo, agradecidos por su generoso ofrecimiento... y para mostraros nuestra gratitud, si los caballeros de Virginia nos envían una docena de sus hijos, nos ocuparemos con esmero de su educación, instruyéndoles en todo lo que sabemos y haremos de ellos unos hombres" (Drake, *Biography and History of the Indians of North America*)."

(Rogoff, 1993, pàg. 71)

En efecte, assumir que el desenvolupament està mediat socialment i culturalment implica també, en aquesta aproximació, considerar que aquest desenvolupament no es pot explicar al marge dels contextos en què té lloc. Tal com emfasitza la perspectiva ecològica, el desenvolupament humà és un desenvolupament cultural contextualitzat i, com a tal, per comprendre'l globalment és necessari analitzar les funcions, naturalesa, característiques i

components de l'entorn o escenari, en definitiva, del context on es produeix el desenvolupament de les persones (Bronfenbrenner, 1987).

A més dels contextos immediats organitzats socialment en què participen les persones –microsistemes en la terminologia de Bronfenbrenner– i que es caracteritzen per unes determinades activitats, rols i relacions socials que comporten expectatives de comportament associades, és necessari analitzar les relacions entre els diferents contextos de participació –macrosistemes, seguint la terminologia de Bronfenbrenner. Però, a més, implica entendre que el desenvolupament es veu afectat per contextos en què no es participa directament (sistema de producció, organització política, etc.) però que també han de ser tinguts en compte. I, finalment, és important entendre que la noció de context transcendeix la descripció objectiva dels escenaris i que, per tant, també ha de considerar-se la dimensió de com aquest context és percebut per les persones.

Entenent les diferents pràctiques educatives en què participen les persones com a contextos de desenvolupament i d'educació, és necessari, doncs, a l'hora d'estudiar-los, considerar les característiques de les activitats, dels rols i sobretot relacions que s'estableixen en aquests contextos, en els quals té lloc el desenvolupament dels individus. Però cal no oblidar que es pretén que el seu desenvolupament els permeti arribar a ser membres actius i competents de la cultura. En aquest sentit, les pràctiques educatives actuen de mitjanceres entre l'individu i la cultura, i es troben simultàniament al servei dels individus i de la cultura.

Sens dubte, les pràctiques educatives familiars han experimentat una llarga evolució en el transcurs de la seva existència a través de la història, tant pel que fa a la seva estructura i composició com, sobretot, pel que fa a les relacions entre les persones que la constitueixen. Aquests canvis no són independents de l'evolució dels instruments tecnològics i simbòlics; en definitiva, del progrés de la cultura i de les variacions en la seva organització. En efecte, les funcions que aconsegueix la família i, per tant, els tipus d'activitats que s'organitzen per aconseguir-les han evolucionat segons les adaptacions als canvis produïts en l'àmbit social i cultural. No ens referirem en detall aquí a l'evolució de la família ni tampoc a les diferències que actualment existeixen entre cultures perquè això ens allunyaria en excés dels nostres objectius. Simplement volem ressaltar dues qüestions en

relació amb aquesta evolució producte dels canvis notables, i sovint vertiginosos, experimentats en poc temps i que exigeixen esforços d'adaptació continuada –evolució de valors socials, incorporació de la dona al treball remunerat, progrés en la introducció de noves tecnologies i influència dels mitjans de comunicació, etc. La primera d'aquestes qüestions fa referència al fet que l'escola ha estat creada com a institució encarregada d'acomplir la funció de socialització i individuació dels infants en aspectes importants que ja no quedaven assegurats per la seva participació en les pràctiques educatives familiars ni per la relació amb d'altres membres de la comunitat (Coll, 1991a, 1995b; Miras, 1991b; Rogoff, 1993).

La segona qüestió és el canvi experimentat en la institució familiar com a conseqüència de canvis globals de tipus econòmic, relacions de producció, etc. i la seva repercussió en les activitats i relacions familiars. Tradicionalment, a més dels vincles afectius, les relacions entre els membres de la família estaven molt vinculades a les relacions econòmiques i laborals (treball agrícola conjunt en la família rural, compartir el mateix ofici o professió en la família burgesa, etc.) i sovint, en la majoria de casos, a estructures familiars que conviuen en la mateixa llar en la qual s'integraven diferents generacions. La desaparició gairebé absoluta en la nostra cultura d'aquests trets de la família implica canvis en les relacions entre els seus membres. Alguns autors com Bettelheim (1994) han proposat que actualment el principal nexa d'unió i relació entre els membres d'una família és precisament la relació afectiva. En definitiva, aquests canvis, d'acord amb Bronfenbrenner (1987), han de ser tinguts en compte com un dels nivells (el macrosistema) que influencien les relacions socials entre persones i les seves possibles conseqüències en el pla intrapsicològic.

En els comentaris que segueixen ens centrarem en les principals funcions de què es responsabilitza la família, funcions relacionades directament amb la cura i l'educació dels infants.

La rellevància de la funció socialitzadora de la família, a la qual ja ens hem referit al principi d'aquest apartat, ha estat posada de manifest per diferents autors i, al nostre entendre, ha trobat una de les expressions més afortunades en una coneguda afirmació de Kaye (1986): "com els pares creen persones". A través de la socialització de l'infant en relació amb els

valors i rols de la família, d'acord amb Cataldo (1991), s'espera que diferents coneixements com els conceptes de drets i responsabilitats, normes culturals, etc. siguin transmesos des de la societat als seus membres més joves gràcies al paper mitjancer de la família. Aquesta autora crida també l'atenció sobre l'existència de conflictes entre els valors de la família i de la societat. Entenem que aquesta qüestió és important ja que recorda les característiques idiosincràtiques de cada família, qüestió important a tenir en compte en la comprensió dels processos i activitats que es realitzen en un sistema familiar en concret.

Però la funció de socialització no és l'única funció, o més aviat podríem dir que el compliment d'aquesta funció, l'entenem difícilment dissociable, en el context familiar, d'altres funcions rellevants des del punt de vista psicoeducatiu, i a les quals en remetrem a continuació, seguint Cataldo (1991).

Aquesta autora assenyala el consens actual sobre quatre tipus primordials de funcions o responsabilitats principals de les famílies en relació amb els infants. En el seu plantejament, una d'aquestes funcions seria la funció socialitzadora. Les altres tres fan referència a proporcionar cura i protecció als infants, a donar-los suport i controlar el seu desenvolupament com a alumnes i, finalment, a donar suport al desenvolupament emocional dels infants.

Pel que fa a la funció de proporcionar cura i protecció als infants, hem de dir només que implica qüestions relatives a les necessitats bàsiques –l'alimentació, la salut, etc.– i que en cas d'abandonament important suposen la intervenció d'altres institucions de la societat. Volem remarcar que en el transcurs de les activitats familiars dirigides a cobrir aquesta funció, els pares fan possible l'accés dels infants a hàbits i valors importants per a la pròpia supervivència i adequats a l'entorn cultural on viuen. La progressiva socialització del sinfants en aquest àmbit exigeix un període de temps molt dilatat d'intervenció dels pares, fins que els infants arriben a assolir l'autonomia necessària.

En relació amb la funció de donar suport i controlar el desenvolupament dels infants com a alumnes oferint-los preparació per a l'escolarització, Cataldo destaca, d'una banda, el fet que els pares ajuden els infants a

adquirir diversitat de coneixements i habilitats, especialment en els primers anys de vida (Gardner, 1993; Lacasa, 1994). D'altra banda, aquesta autora assenyala la importància de la contribució dels pares a la continuïtat educativa entre el context familiar i el context escolar. Les relacions entre el context escolar i el familiar, entre d'altres beneficis, tenen incidència en l'èxit escolar i el comportament prosocial dels infants (Hamby, 1992; Moreno i Cubero, 1990, entre altres autors). Essent aquests dos els contextos globalment considerats primordials per al desenvolupament de les persones en la nostra societat, entenem que aquesta qüestió és fonamental; però això no ens ha de fer oblidar la relació que manté la família amb d'altres contextos en què participen les persones al llarg del cicle vital (Bronfenbrenner, 1987; Scribner i Cole, 1982; Miras 1991b). En aquest sentit, i probablement aquesta és una de les característiques de la família com a microsystema, la família es pot considerar un nucli en el qual convergeixen i es decideixen múltiples influències procedents de la diversitat de contextos d'educació i de desenvolupament, formals, no formals i informals (Trilla, 1987) inclosa la influència dels mitjans de comunicació.

Finalment, Cataldo (1991) es refereix al suport de la família per assolir un desenvolupament emocionalment sa dels infants. En aquesta mateixa línia Kaye (1984) defensa el paper nuclear dels pares en la construcció per part de l'infant d'una autoestima positiva i ajustada. Kaye considera l'autoestima com la clau de volta per promoure en l'infant la motivació per assolir objectius –relacionats amb capacitats intel·lectuals i de superació personal–, valors de solidaritat i de respecte als altres –relacionats amb capacitats de relació interpersonal i inserció social– i actituds i comportaments d'autopreservació –relacionats amb capacitats d'equilibri personal. D'altra banda, aquesta qüestió posa en relleu una altra de les característiques bàsiques del context familiar que, sense ser-ne exclusiva, sens dubte impregna i tenyeix de manera especialment important les relacions entre les persones en aquest entorn: la dimensió afectiva.

Finalment, hem d'assenyalar que, d'acord amb Cataldo (1991), una discussió més detallada del paper de la família com a agent educador hauria d'incloure d'altres funcions no relacionades directament amb els infants: funcions legals, religioses, institucionals, estructurals, reproductores, econòmiques, etc. sobre les quals no ens podem detenir aquí. No obstant, i

com assenyala Solé (1995) després de referir-se a aquestes quatre funcions que hem comentat, són les més directament pertinents des d'una perspectiva psicoeducativa; almenys per dues raons:

"En primer lloc, perquè cadascuna i totes elles en conjunt posen de manifest la mesura en què la família pot ser – i de fet, ho és en la immensa majoria dels casos– un context privilegiat de desenvolupament per les persones; són totes les capacitats les que es desenvolupen al voltant d'aquestes funcions –funcions que d'altra banda no es troben separades, no són compartiments estancs– [...]. En segon lloc, i molt important, perquè els aprenentatges que es fan en el context familiar [...] emergeixen en un entramat de relacions i sentiments d'afecte i vinculació mútua. Els components emocionals i afectius són la clau que explica el desenvolupament i l'aprenentatge de les persones, el fet que ens sentim disposats a acceptar el repte que suposa aprendre. [...] Encara que amb diferents graus, en el context de la família es combinen les exigències amb l'estimació; els reptes amb els ajuts i l'alè per enfrontar-los; les dificultats amb el reconeixement per haver-les superat; [...] l'estímul cap a l'autonomia progressiva amb la seguretat que proporciona saber que hi ha d'altres persones disposades a ajudar. D'aquí que les experiències educatives que s'ofereixen a la família i allò que s'hi aprèn, no puguin examinar-se al marge de tots aquests aspectes, al marge de les relacions que hi prenen cos, doncs són aquestes les responsables de l'impacte que tenen en el desenvolupament."

(Solé, 1995, pàg. 33-34)

En aquesta cita apareixen de nou dues qüestions: la insistència en els components emocionals i afectius en la família, d'una part, i la repercussió d'aquests components en general per als processos d'aprenentatge, de l'altra (Kaye, 1984; Kozulin, 1994). En el capítol anterior hem fet referència al fet que la concepció constructivista emfasitza el paper dels factors afectius i relacionals en el procés d'atribuir sentit i significat, tot i que encara es necessita disposar de majors coneixements sobre això, i des d'aquesta concepció aquest és, sens dubte, un dels temes prioritaris pendents per a la recerca.

En resum, entenem que és important considerar que aquestes quatre funcions estan íntimament relacionades i que es fonen i es concreten en les diferents activitats que es realitzen precisament al servei del compliment d'aquestes funcions. Gràcies a la participació en aquestes activitats es promouen, en definitiva, els processos indissociables de socialització i individuació, el desenvolupament de les capacitats dels infants i el seu

accés a uns coneixements socialment i culturalment establerts. En altres termes, entenem, i aquesta és una opció important en el nostre plantejament, que la comprensió dels processos de socialització i individuació en el context familiar no poden ser interpretats adequadament –i, per tant, la influència educativa que s'hi exerceix tampoc– sense tenir en compte el fet que aquestes quatre funcions bàsiques de la família estan en la base de les activitats que es realitzen i, per tant, de les oportunitats que es creen per a promoure l'accés del nen als significats de la seva cultura i, alhora, la construcció de la seva identitat personal. En el següent apartat intentarem caracteritzar més en detall les activitats a la família.

1.2. ACTIVITATS I INFLUÈNCIA EDUCATIVA EN EL CONTEXT FAMILIAR

Assumirem, en termes globals, la caracterització dels tres elements del triangle interactiu proposada per la concepció constructivista: l'infant com l'aprenent que a través de l'activitat mental constructiva és, en definitiva, el responsable últim del seu procés de construcció de significats; l'agent educatiu –pare, mare, germà, etc.– presta la seva ajuda a l'infant en aquest procés de construcció; i, finalment, els significats entorn als quals interactuen infant i agent educatiu, que són essencialment significats culturals i socials. Recordem, així mateix, les respectives relacions de mediació entre aquests tres elements que configuren el triangle interactiu.

Entenem que per avançar en la comprensió de la naturalesa d'aquests elements i les seves interrelacions en les situacions educatives familiars, ens serà útil començar per caracteritzar, en una primera aproximació, l'activitat conjunta entre pares i infants en el context familiar.

Aquest treball ens serà útil per delimitar certes precaucions necessàries per a l'estudi de la influència educativa en coherència amb algunes característiques del context institucional familiar i per dissenyar i interpretar els resultats de la nostra recerca en relació amb aquestes característiques.

A continuació, ens referirem a algunes de les característiques de les activitats que es porten a terme en el context familiar en contrast essencialment amb les pràctiques educatives escolars vinculades al context institucional en què es realitzen, seguint la recent elaboració de Coll (1995b) sobre les activitats que tenen lloc en el context escolar. Des del punt de vista institucional, el context escolar promou activitats al servei dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Com hem vist en l'apartat anterior, les funcions del context familiar en relació amb els infants no estan definides al servei dels processos d'ensenyament i aprenentatge i, per tant, les activitats que s'hi realitzen estan al servei de les funcions esmentades. Així, per al nostre interès d'abordar l'estudi de la influència educativa en el context familiar, serà necessari preguntar-se com aquesta influència s'inscriu en el marc d'aquestes activitats.

(i) A partir de les funcions prioritàries que compleix el context familiar, hem d'entendre que, sens dubte, s'hi exerceix una influència educativa, però aquesta no és la raó primera de la seva configuració com a institució en la societat. En altres paraules, el context familiar no troba en la funció educativa i les pràctiques educatives que es desenvolupen en el seu si la raó exclusiva ni segurament definitòria, com a institució; la família no ha estat socialment planificada, construïda i organitzada com a institució al servei últim de la influència educativa. Altrament succeeix en el cas de les pràctiques educatives escolars que, com dèiem anteriorment, es realitzen en el si d'unes institucions creades específicament per aquesta funció educativa.

Això no implica que la família, com hem vist, no tingui un pes fonamental en els processos de socialització i individuació dels éssers humans o, fins i tot, que sigui considerada com el context primigeni d'educació i de desenvolupament, juntament amb l'escolaritat. Simplement posa l'accent en el fet que, a diferència de l'escola, les activitats que tenen lloc a la família i a través de les quals es pot exercir la influència educativa, no estan pensades prioritàriament per al propòsit d'ensenyar i aprendre, utilitzant la noció del motiu institucional en termes de Leontiev, que hem comentat en el primer capítol.

(ii) Els continguts i/ o tasques entorn als quals interactuen adult i infant en la família tenen, en darrer terme, una naturalesa social i cultural; són sabers preexistents socialment construïts i culturalment organitzats; però tot i que no podem avançar gaire més en aquest aspecte, sens dubte, és actualment difícil caracteritzar el que alguns autors han anomenat el currículum de la família. Per part nostra, entenem que aquests continguts estan, en darrer terme, relacionats amb el compliment de les funcions bàsiques de la família, com ja avançàvem en l'apartat anterior. En aquest sentit, entenem que és difícil aprehendre la diversitat de continguts que poden ser objecte de pràctiques educatives a la família. Els significats vehiculats en cada família dependran dels significats de la seva cultura (llengua, objectes de l'entorn familiar, valors dominants, etc.), o millor encara, de la interpretació idiosincràtica que cada família faci d'alguns d'aquests significats (segons valors que prioritzi, registre de parla que utilitzi, etc.).

Potser una de les qüestions interessants a abordar sobre aquests continguts podria partir de les idees de Vigotski sobre les relacions entre els conceptes científics i espontanis com a fonamentals per al desenvolupament; aquestes relacions també estableixen el nexa entre diferents aprenentatges a la família i a l'escola, que es complementen. Els conceptes científics s'originen en l'activitat estructurada de l'aula i es caracteritzen per la seva estructura jeràrquica i lògica; tot i que no necessàriament responen directament a problemes científics, la seva organització és científica en el sentit que es tracta d'estructures formals, lògiques i descontextualitzades, que aporten sistematicitat, consciència i organització jeràrquica al pensament de l'infant. En canvi els conceptes quotidians sorgeixen espontàniament a partir de les pròpies reflexions del nen sobre les seves experiències immediates: són rics en experiència i aporten connexió amb el món diari del nen, però són asistemàtics i molt dependents del context.

"Vygotski [...] argumentaba que los conceptos "científicos" no son menos naturales para el niño que los cotidianos, dado que los primeros reflejan un aspecto importante de la vida del niño: la educación sistemática y la interacción con los adultos. Además, los conceptos "científicos" y los cotidianos, lejos de no tener nada que ver unos con otros, en realidad interactúan entre sí. Para empezar a adquirir conceptos "científicos", el niño debe tener experiencia previa con las generalizaciones, que suelen adoptar la forma de conceptos espontáneos y cotidianos. Pero tan pronto como el

aprendizaje de los conceptos "científicos" se pone en marcha, empieza a ejercer una influencia recíproca sobre los conceptos cotidianos".

(Kozulin, 1994 pàg. 166)

En el seu plantejament, Vigotski vincula l'aprenentatge dels conceptes quotidians més directament a la família –tot i que assenyalava que també a la família es poden aprendre conceptes científics– i l'aprenentatge dels conceptes científics a l'escola.

En qualsevol cas, el que és rellevant per a la nostra argumentació és considerar que en les pràctiques educatives familiars els sabers s'aprenen i s'ensenyen en el context habitual en què són utilitzats; però creiem que això no implica afirmar mecànicament que el grau de contextualització dels significats que es vehiculen en la interacció educativa sigui sempre la seva característica: una altra cosa és que atès el grau d'intersubjectivitat, de coneixements compartits que pot existir entre l'adult i l'infant, pugui ser més accessible aquesta contextualització, fins i tot quan es parla d'esdeveniments que no són presents, que s'actualitzen a través del discurs i que poden presentar un grau important de descontextualització.

En el cas de les pràctiques educatives escolars podríem dir que la situació és més aviat la inversa. El fet que les pràctiques educatives escolars es portin a terme en un context creat *ad hoc* amb el propòsit que els alumnes aprenguin uns determinats coneixements o sabers prèviament seleccionats, comporta que aquests siguin recreats a l'escola amb una certa distància i desvinculació dels contextos on habitualment s'utilitzen. Volem fer dues consideracions sobre això: en primer lloc, tot i aquesta distància, convé tenir presents els esforços raonables per aproximar els contextos d'utilització i funcionalitat d'aquests sabers als alumnes, com els que es realitzen a través del propi discurs educacional; en segon lloc, aquesta distància no ha d'entendre's necessàriament com a descontextualització dels aprenentatges ja que els processos d'ensenyament i aprenentatge creen quan es desenvolupen un nou context, amb unes normes i uns rols de participació i d'accés a aquests sabers i, per tant, el grau de contextualització o descontextualització dependrà, almenys en part, de com aquests siguin treballats a l'escola. En qualsevol cas, el que convé assenyalar és que els sabers que constitueixen el currículum escolar, i la mateixa creació d'aquesta institució, responen al fet que, essent considerats necessaris per al desenvolupament i la socialització adequats dels infants,

no es poden assegurar a través de la participació directa d'aquests en la multiplicitat de contextos i activitats reals en què els adults els utilitzen.

(iii) Tampoc els rols i les relacions no són independents de les funcions i les activitats que es realitzen; clarament, els rols, a la família, es defineixen per la relació paternofilial, però no hi ha una definició estricta del rol patern al marge dels continguts que estan en joc en la relació amb el seu fill –el pare que juga amb la seva filla no es comporta de la mateixa manera que el pare que discuteix amb ella sobre un conflicte familiar o que l'ajuda a rentar-se les dents. En altres termes, anar avançant progressivament en el coneixement de l'adult com a agent educatiu en el context familiar i com a mitjancer entre l'activitat mental constructiva de l'infant i els significats culturals, suposa centrar-se, entre d'altres nivells, en l'estudi de les relacions i pautes interactives (Bronfenbrenner, 1987; Shaffer, 1989, 1990; entre d'altres).

Les pràctiques educatives familiars, com la resta de pràctiques educatives, es caracteritzen per un determinats rols i per les relacions que entre ells s'estableixen. A la família, pare i mare tenen el rol de figura paterna, fer de pare o fer de mare. Al marge de la seva professió, en les activitats educatives que puguin realitzar amb els seus fills, el rol dels pares no és laboral com en el cas dels professors a l'escola. Tampoc és el mateix cas que el mestre artesà que s'ocupa de formar l'aprenent alhora que treballa en el seu propi context laboral i té presents els objectius últims de producció que el caracteritzen. Sí, en canvi, que podem trobar alguns punts de coincidència entre les activitats educatives a la família i les activitats educatives en el cas de l'aprenent d'un ofici. Aquest paral·lelisme es pot expressar en el sentit que la intervenció educativa que es realitzen a la família, almenys en gran part, es fan a través d'activitats que, com en l'ensenyança de l'ofici, no han estat originàriament creades, pensades ni planificades per desenvolupar al servei d'una finalitat clarament educativa o instruccional. Una altra cosa ben diferent, tot i que molt important, és que en el transcurs de la seva realització aquestes activitats s'aprofitin, o fins i tot es potenciïn, amb aquesta finalitat educativa.

A l'escola, els individus exerceixen els rols de professor i alumne; la figura del professor és la d'un professional que té com a objectiu laboral l'ensenyament. La seva tasca es defineix, precisament, perquè és un

professional de l'educació escolar. I això implica treballar per fer accessible als alumnes un conjunt de coneixements culturals.

"La aparición de la figura del profesor como agente educativo especializado [...] és quizá el rasgo más distintivo por excelencia de la educación escolar cuando se compara con otros tipos de prácticas educativas. Al igual que el padre, la madre, el maestro artesano o cualquier otra persona que ejerce una influencia educativa, el profesor es un agente mediador entre los destinatarios de su acción educativa [...] y los conocimientos que se intenta que éstos aprendan. Al contrario que todos ellos, sin embargo, el profesor no ejerce esta función mediadora al hilo de las actividades cotidianas reales en las que se utilizan y aplican los conocimientos que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje; antes bien, lo que le caracteriza es justamente su pericia, su maestría en actuar como mediador, razón por la cual su función consiste en crear –o recrear llegado el caso– situaciones y actividades especialmente pensadas para promover la adquisición de determinados saberes y formas culturales por parte de los alumnos."

(Coll, 1995b, pàg. 74)

(iv) En les pràctiques educatives familiars una de les qüestions que han estat més discutides fa referència a la intencionalitat educativa dels pares en les intervencions amb els fills. En aquest sentit, característiques com la intencionalitat explícita, la planificació detallada o la sistematització, que defineixen i modulen les pràctiques educatives escolars –sense determinar-les–, no són definitòries de les pràctiques educatives familiars. Però això no vol dir que no existeixin en major o menor grau i que no tinguin un paper important, com ho palesen diferents treballs que posen en relació les pràctiques educatives que porten a terme els pares amb les seves idees sobre el desenvolupament i l'educació, les expectatives que tenen per als seus fills, les idees sobre la pròpia influència en el desenvolupament dels nens, els recursos, els coneixements i les habilitats que han d'arribar a dominar els infants, etc., (Palacios, 1987; González i Palacios, 1992; González, 1993; Vila, 1995).

A l'escola, el procés de reflexió sobre les intencions i els objectius, la sistematització i la planificació de les pràctiques educatives que, finalment seran realitzades a l'aula, és un procés que es realitza des de l'Administració pública, per l'equip de professors del centre i, en darrer terme, pel professor responsable del seu grup d'alumnes. No és, per tant, només que existeixi explicitació i sistematització de les pràctiques educatives escolars, sinó

també els diferents espais en què es fa aquesta reflexió i es prenen decisions, allò que les diferencia àmpliament d'altres pràctiques educatives com les familiars.

(v) Finalment, però no menys important, en situacions familiars els processos interactius tenen, essencialment, una organització social diàdica o entre un grup reduït de persones; aquesta característica, entre altres, també modula els processos a través dels quals es pot exercir influència educativa en aquest context institucional, especialment pel que fa a les oportunitats d'ajustar l'ajuda a les necessitats dels infants.

Contràriament, l'actuació del professor està dirigida globalment a un grup d'alumnes. És clar que segons com organitzi les activitats a l'aula es poden crear més o menys oportunitats per disposar d'interaccions diàdiques amb els alumnes, que suposen noves oportunitats d'ajustar l'ajuda. Però fins i tot algunes d'aquestes d'interaccions diàdiques es realitzen en un context en què altres alumnes poden participar com a audiència, com per exemple quan el professor en el decurs d'una explicació pregunta a un alumne concret o és preguntat per un alumne; o quan aquestes preguntes es realitzen en el context d'un treball en grups, a més dels membres del grup, és usual que el professor demani l'atenció de la resta de la classe per amplificar aquestes interaccions que, en principi, han estat diàdiques, amb l'objectiu que l'ajuda pugui ser útil per a tots els alumnes.

Després de les cinc consideracions que acabem de fer sobre el context familiar com a institució, que ens proporcionen un marc general de partida, farem una breu referència a la recerca abans de continuar aprofundint en la caracterització de l'activitat conjunta i ens centrarem en els nivells dels processos interactius a la família.

Pel que fa a la recerca, l'estudi a través de l'observació directa i continuada d'aquestes dinàmiques planteja dificultats precisament per la naturalesa privada del context familiar; la llar és probablement el més privat dels contextos humans, i d'acord amb Solé (1995) les indagacions en aquest terreny es realitzen a través d'observacions puntuals i acotades temporalment i a través d'entrevistes i qüestionaris. Les aportacions d'un conjunt de recerques en aquesta línia (Palacios, 1987; Palacios, Moreno,

1994; Moreno i Cubero, 1990; Saltz, 1992; Lautrey, 1990; González, 1993; entre d'altres) han permès identificar factors de diversa naturalesa que influeixen en les característiques del context familiar com a context d'educació i desenvolupament.

Especialment interessants, des de la nostra perspectiva, per a la caracterització de les pràctiques educatives que porten a terme els pares resulten els treballs Moreno i Cubero (1990) que assenyalen quatre dimensions rellevants per caracteritzar el tipus de pràctiques educatives que es donen en el si de la família: el grau de control que exerceixen els pares sobre el comportament dels fills; el grau en què aconsegueixen establir un ambient comunicatiu entre els membres de la família; el grau de maduresa o exigència dels pares al comportament dels fills; i el grau en què es manifesta l'afecte en les relacions familiars.

L'interès d'aquestes quatre dimensions rau en el fet que a partir de la combinació dels graus en què es concreten és possible caracteritzar tres estils educatius dels pares, en el benentès que es tracta d'una tipologia global que senyala *grosso modo* el predomini d'uns o altres patrons de comportament: pares "autoritaris", pares "permissius" i pares "democràtics". El perfil que aquests autors defineixen com a pares democràtics han estat anomenats també pares "autoritatius" (*authoritative parents*) o pares "clars" (*clear parents*) (Kaye, 1984). L'opció que defensen tots aquests autors és que les pràctiques educatives més eficaces són les desenvolupades a través de la tipologia de pares clars. D'acord amb Kaye (1984), cal explicitar que no es tracta que aquests tipus de comportament sigui a mig camí entre els extrems dels pares autoritaris i pares permissius, sinó que és un tipus diferent que s'allunya d'aquests dos extrems. En el proper apartat, en referir-nos a alguns treballs sobre influència educativa, explicitarem algunes de les característiques de la intervenció d'aquesta darrera tipologia de pares.

La idea nuclear dels comentaris que segueixen fa referència al fet que les intervencions educatives, l'ajuda de l'adult, en l'entorn familiar es realitza en gran part al fil i en el decurs d'altres activitats que no estan pensades per a ensenyar i aprendre. Certament, podem trobar algunes activitats que, per les característiques de la família (idees dels pares, interès comú en alguna tasca amb els fills, etc.) es plantegin com a situacions clarament definides

com educatives, en què l'adult ensenya a l'infant la resolució de la tasca i l'ajuda a aprendre a dominar les habilitats necessàries per abordar-la. Seria el cas, per exemple, d'una mare i una filla que comparteixen el gust per fer trencaclosques i que hi dediquen una estona regularment. Però aquesta no és la situació majoritària de les activitats quotidianes que es realitzen en el context familiar. Val a dir sobre això que, tot i referir-nos constantment al context familiar, en realitat posem l'èmfasi en les activitats que pares i fills porten a terme conjuntament i/o compartint un espai físic determinat: entenem que les activitats en què participen els infants amb els seus pares depassen el context físic de la llar, a diferència del que succeeix en les activitats entre professor i alumnes que, amb un mínim d'excepcions, s'esdevenen sempre dins de l'escola.

En efecte, com assenyalàvem al principi, i recollint la idea explicitada més amunt, la major part d'activitats en què participen pares i fills no estan prèviament pensades per a la influència educativa, però aquesta influència s'hi pot exercir.

Imaginem una situació quotidiana en què un pare i el seu fill preparen el sopar junts. Per fer aquesta tasca cada un s'ocupa de diferents qüestions: mentre el fill pela patates, talla pa i para taula, el pare s'ocupa de cuinar. Si l'infant no té suficient autonomia en relació amb alguns aspectes de la tasca, per exemple no sap com disposar els coberts a taula, el paper de l'adult, a més de vetllar per la part de la tasca que l'ocupa –cuinar, en aquest cas– se centrarà també a ajudar i ensenyar l'infant en aquests aspectes de la tasca –ensenyar-li la col·locació correcta dels coberts. L'objectiu últim de l'activitat que realitzen els participants és fer el sopar per la família i és possible que el pare no tingui *a priori* la intenció d'ensenyar res al seu fill en el decurs d'aquesta activitat; però és possible també que gràcies a la participació conjunta en aquesta activitat i a les ajudes rebudes de l'adult, l'infant es vagi apropiant de significats de la seva cultura en relació amb el que implica preparar un sopar (aprendre procediments –per exemple, com col·locar els coberts–, aprendre conceptes –per exemple, què és una batedora o la importància de conèixer quins productes poden barrejar-se i quins no– i aprendre actituds, valors i normes –per exemple, que les persones de sexe masculí també poden preparar sopar–).

Utilitzant la caracterització del triangle interactiu de la concepció constructivista, estaríem en aquest cas davant d'una situació educativa en què pare (agent educatiu) i infant (aprenent) interactuen en diferents aspectes de la tasca (contingut).

Però en les activitats quotidianes que tenen lloc en el context familiar encara podem trobar una altra descripció de situacions en què pare i fill s'impliquin conjuntament i que poden ser tant o més freqüents que el cas anterior. Seguirem utilitzant la mateixa situació de partida que en l'exemple anterior, però ara suposem també que el fill té un grau important d'autonomia per fer les tasques que se li han assignat. En aquesta situació tenim, doncs, que pare i fill realitzen una activitat conjunta en la qual cadascú té la seva responsabilitat. Amb això no pressuposem que pare i fill tinguin les mateixes habilitats ni coneixements sobre el tema (fer el sopar), sinó que l'infant té suficient autonomia i iniciativa per desenvolupar l'aspecte de la tasca conjunta que té assignat. Això implica que, en realitat, l'atenció del pare i la del fill no necessita estar completament i exclusivament dedicada a les tasques eminentment procedimentals.

És molt probable que mentre es desenvolupa aquesta activitat, pare i fill parlin sobre altres qüestions que poc o gens tenen a veure amb el sopar, de manera que dediquin aquest espai de temps a compartir altres temes (com ha anat l'escola, què faran el cap de setmana, sobre una discussió amb un altre germà, etc.) i aportin altres temes a la situació a través del seu discurs. Això és possible perquè, atesa l'autonomia de l'infant, és possible cedir el control sobre aquesta tasca i centrar-se en significats relatius a altres temes.

Així, es pot dir que ens trobem en presència d'una situació d'activitat conjunta peculiar. Tot i que aquesta aproximació és encara molt global, podríem dir que ens trobem en una activitat conjunta que està articulada en relació amb dos tòpics. Ambdós tòpics vertebraven l'activitat conjunta dels participants, ambdós requereixen la seva atenció. El que succeeix és que un d'ells és el focus de l'atenció conjunta a través del llenguatge i l'altre, en la major part de temps, resta en el centre de l'atenció del que cada participant està fent. Això no implica que durant la conversa, sobretot per part del pare, no es presti atenció també en diferents moments al que fa l'altre i que, en conseqüència, la pròpia actuació també s'articuli en relació

amb el que fa –o no fa– l'altre (per exemple, canviar el ganivet que utilitza l'infant per tallar el pa per un altre de més adequat).

En cert sentit es podria dir que es tracta de dues activitats conjuntes superposades, de dos triangles interactius que transcorren, en gran part, en paral·lel: el pare i el fill que fan el sopar i el pare i el fill que conversen sobre un tema. Aquesta situació és possible per la coincidència de dues qüestions: per la naturalesa diferents dels dos continguts i per l'autonomia relativa dels participants en la tasca procedimental. Pel que fa a la naturalesa diferent dels dos tipus de continguts o tasques involucrades podem dir que una implica sobretot activitat no discursiva i que no requereix constantment, en el nostre exemple, l'intercanvi verbal entre els participants i que, per tant, fa possible que durant la major part del temps puguin parlar d'un altre tema. Òbviament, en aquest exemple, cas que l'infant tingui algun dubte sobre el sopar o necessiti ajuda en un moment determinat, o simplement calgui decidir o acordar alguna cosa al respecte, pare i fill interrompen el tema de què parlen i passen a parlar d'aquesta qüestió que han de resoldre del sopar, passant, com les puntes de l'iceberg, a primer pla de l'atenció i l'activitat conjunta dels participants. Però, un cop resolta la qüestió, immediatament estan en condicions de reprendre la conversa anterior. D'alguna manera es tractaria en aquesta situació de dues activitats que estan regides per diferents motius, propòsits o agendes, segons es miri (Wertsch, en premsa).

En aquesta mateixa línia, una altra varietat d'activitats quotidianes en què s'impliquen adult i infant pot incloure tasques eminentment procedimentals sense connexió mútua –preparar sopar i fer un dibuix, respectivament– i una conversa sobre un altre tema.

Són activitats en les quals l'adult pot proporcionar, en definitiva, ajuda eficaç i, en conseqüència, incidir educativament en l'infant en el decurs d'activitats no plantejades per a aquest objectiu però que el poden incorporar.

Possiblement, des del punt de vista evolutiu, a mesura que augmenta l'edat de l'infant i les habilitats de què disposa per a certs tipus d'activitats quotidianes necessiten que aquestes no siguin, per elles mateixes, objecte directe d'ajuda constant per part dels pares –com ho van ser anteriorment.

A continuació, considerarem aquesta qüestió juntament amb el fet que a mesura que el nen és més gran participa en d'altres contextos diferents al familiar, la qual cosa suposa que els pares tenen menys coneixement directe de les seves experiències en aquestes situacions. Sembla evident que els pares exerceixen el control indirectament sobre els contextos en què participa el nen: seleccionen l'escola, seleccionen situacions educatives no formals (esplai, grup de música, etc.) i informals (programes de televisió), segons els valors, les experiències familiars, segons què es el que consideren important per al desenvolupament del seu fill, etc. Però el que volem posar en relleu aquí és:

"La dificultad creciente que experimentan los padres para captar el contexto mental que el niño proyecta sobre las situaciones a medida que dicho contexto se diversifica y se enriquece al margen de las experiencias compartidas. [...] A medida que esto sucede, no sólo resulta más difícil que el adulto pueda imponer una definición intersubjetiva de la situación en la actividad conjunta –es decir, que pueda proyectar sobre el bebé un contexto mental– como sucedía durante los primeros meses, sino que aumenta también la dificultad del adulto para aprehender las interpretaciones que el niño utiliza para definir la situación. En otros términos, las representaciones de las experiencias del niño son cada vez menos accesibles para el adulto de una manera directa: a éste último le cuesta cada vez más identificar el contexto mental que el niño proyecta como definición de la situación en la actividad conjunta. En estos momentos toma pleno sentido el concepto de negociación de la situación: cada uno de los participantes aporta su propia interpretación, cada uno de los participantes interpreta la situación desde su propio contexto mental; sólo la negociación permite llegar a establecer una definición intersubjetiva inicial a partir de los significados subjetivos de cada uno de los participantes."

(Coll et al., 1995, pàg. 231-232)

Així, no és estrany que, a mesura que augmenta l'edat dels infants també augmenti la freqüència de situacions en què s'aprofitin activitats conjuntes com les descrites en els exemples anteriors –interpretables en termes de triangles interactius superposats– per compartir coneixements.

Finalment, no podem deixar de relacionar la importància d'aquests espais per compartir i negociar significats entre pares i fills, amb la importància –atorgada per Moreno i Cubero (1990)– d'un alt grau de control i un alt grau de comunicació en les relacions entre pares i fills per al desenvolupament dels infants (vegeu també Kaye, 1984).

En qualsevol cas, el nostre propòsit era reflexionar sobre la importància d'atendre les característiques i la varietat d'activitats que tenen lloc en el context familiar. Tot i que es tracta d'una aproximació molt global, hem descrit diferents situacions que potencialment poden ser educatives bé en activitats ja dirigides explícitament a ensenyar i aprendre, bé en activitats dirigides a altres objectius però que poden incloure influència educativa sobre aquests mateixos objectius –sense oblidar les situacions en que existeix duplicat o simultaneïtat d'activitats amb els seus objectius corresponents. Acabarem assenyalant que, al nostre entendre, aquestes característiques de les activitats poden descriure més apropiadament les situacions interactives familiars en què es poden inscriure els components d'influència educativa.

1.3. UNA APROXIMACIÓ A L'EXERCICI DE LA INFLUÈNCIA EDUCATIVA EN LA FAMÍLIA

Sense oblidar el protagonisme de l'aprenent en el procés de construcció de coneixements a través de la modificació i revisió dels esquemes de coneixement de què disposa per interpretar la realitat, i entenent que la influència educativa eficaç es pot definir en termes d'ajustament de l'ajuda, la qüestió que ha quedat plantejada és saber com i a través de quins mecanismes s'aconsegueix incidir en el procés de construcció i orientar-lo en la direcció desitjada per l'adult, més propera a la definició cultural, i socialment acceptada, dels significats. D'acord amb Vila (1995):

"Nosotros, asumimos también este punto de vista y creemos que la búsqueda de "mecanismos de influencia educativa", entendidos como el tipo de ayuda y su ajuste que recibe un aprendiz determinado (niño, adulto, alumno, etc.) en relación a cualquier tipo de contenido (conceptual, procedimental, normativo, moral, etc.) es una cuestión central para la descripción y el análisis de cualquier práctica educativa independientemente de su mayor o menor grado de intencionalidad. Evidentemente, ello no significa que los dispositivos implicados en los mecanismos de influencia educativa sean los mismos para todo tipo de prácticas educativas. Al contrario, estamos convencidos, dado nuestro conocimiento empírico actual, que existen diferencias notables en relación con dichos dispositivos, por ejemplo, entre el marco escolar y el

marco familiar. Sin embargo, ello no implica que para su identificación podamos recurrir a un aparato conceptual relativamente semejante."

(Vila, 1995)

El concepte de participació guiada proposat per Rogoff (1993) ens permet caracteritzar també la influència educativa en la família. Aquest concepte fa referència a diferents nivells des dels quals és possible incidir i a diferents mecanismes que permeten aquesta incidència. Les cinc característiques fonamentals que inclou el concepte de participació guiada són: establir ponts entre les capacitats de l'infant i el que se li vol ensenyar —entre el que ja coneix i el contingut nou a aprendre—; oferir una estructura per organitzar i determinar el problema a resoldre, l'objectiu de la tasca i manera de fer-ho subdividint els objectius; transferir la responsabilitat en la gestió i la resolució fomentant l'autonomia; implicar la participació activa de l'infant i l'adult en la gestió compartida del procés i incloure formes d'instrucció explícites i implícites.

Així, la incidència educativa es pot realitzar permetent l'observació activa dels infants de les activitats que realitzen els altres, i aquesta qüestió és important per les característiques de gran part d'activitats que es realitzen en el context familiar, com hem vist en l'apartat anterior. En aquest nivell és possible copsar el paper de la cultura, ja que les formes predominants de participació guiada varien segons les cultures, i doten de més o menys pes específic algun mecanisme en relació amb les altres —més observació en altres cultures que en la nostra; més interacció directa cara a cara entre mares i nens en la nostra cultura que en d'altres, etc. També en aquesta caracterització dels processos de pràctica guiada s'emfasitza la responsabilitat de l'adult en l'organització i estructuració de les activitats i en la guia de la implicació de l'infant en aquestes activitats.

A continuació comentem alguns resultats relatius als processos d'influència educativa que tenen lloc a través dels processos interpsicològics, en el decurs de la interacció social. Això ens porta directament a les nocions de bastiment i de zona de desenvolupament pròxim ja implícites en els plantejaments del concepte de pràctica guiada.

El primer conjunt de treballs emfasitza la importància de les rutines en la interacció educativa. És el cas dels formats proposats per Bruner (1984) o dels marcs de referència de Kaye (1986), repetitius, predictibles, que

afavoreixen i potencien la participació activa de l'infant, ja que li donen seguretat i estan a l'abast de les seves possibilitats. Això és possible perquè l'adult crea les condicions des del naixement, a partir de les quals l'infant és tractat com algú que participa, fins i tot abans de poder-ho fer activament. L'adult fa els papers de tots dos mentre l'infant no té la competència per fer-ho. L'adult atribueix a l'infant capacitats, intencions, abans que sigui possible, però aquest comportament de l'adult actua de motor perquè l'infant aprengui realment a actuar de manera competent. L'adult *fa pel nen* allò que ell encara no pot fer, o li fa fer al nen –acompanyant-li mà o modelant allò que després li toca fer al nen per participar–, actuant per tots dos, inicialment, per aconseguir que poc a poc el nen faci la seva part en l'activitat conjunta i arribi a participar en aquesta activitat més autònomament cada vegada. Aquests mecanismes són sempre importants. Actuen en diferents situacions i en relació amb el contingut que és objecte de la situació. I són també adaptats a l'edat, a les capacitats, als continguts de la interacció i sense perdre de vista els objectius i fites valorats socialment.

El segon conjunt de treballs ens centren en l'actuació de pares moderns o actualitzats –que es correspon amb el perfil dels pares democràtics o pares clars que hem presentat en l'apartat anterior– en el transcurs de la interacció en la zona de desenvolupament pròxim amb els seus fills (Palacios, Gonzalez i Moreno, 1987). Aquests pares es caracteritzen, entre altres aspectes, per defensar la interacció herència-medi en el desenvolupament, per ser poc estereotipats amb les seves idees, per ser sensibles als aspectes psicològics de la interacció amb els infants, per tenir expectatives optimistes sobre el desenvolupament dels nens, i per veure's a si mateixos com a influents en el seu desenvolupament. Segons aquests autors, el suport dels pares a l'avenç del nen respon al següent patró: preveuen els avenços que el nen realitzarà en poques setmanes, es veuen a si mateixos com a influents en l'adquisició d'aquests avenços i organitzen activitats per vehicular la seva influència. Aquestes activitats són útils per diferents finalitats, no només per a una d'específica, i demanen la participació activa del nen.

"En sus interacciones estos padres presentan tres rasgos bien marcados: [...] elevan con cierta frecuencia el nivel de exigencia por encima de aquel en que el niño se desenvuelve solo sin dificultades; por otra parte, todos son contingentes en incrementar su apoyo cuando el niño encuentra dificultades,

aunque es excepcional que tal incremento de apoyo se traduzca en ayudas que implican realizar ellos mismos la tarea; finalmente, prácticamente todos los padres [...] verbalizan con frecuencia la lógica de la tarea en curso y formulan o bien planificaciones secuenciales de la actividad o bien reglas más parciales."

(Palacios, González i Moreno, 1987, pàg. 165).

A més, aquests autors assenyalen que els pares donen un important protagonisme a l'infant en l'execució de les tasques. En aquest sentit, és freqüent demanar al nen que expressi les seves preferències, incloure expressions d'expectatives i elogis positius i donar la possibilitat de realitzar activitats alternatives a la proposada en la situació o, fins i tot, acceptar que la tasca no es completi del tot si el nen insisteix en algun aspecte incorrecte.

Tot i que ens hem referit essencialment a la interacció entre pares i infant, convé explicitar la diversitat de fonts d'influència educativa que poden intervenir directament en el context familiar. En primer lloc, els pares i els germans; després, i segons les relacions que es mantingui amb ells, altres membres de la família com els avis, oncles i cosins o amics de la família; i, eventualment, altres persones que s'ocupin de tenir cura dels infants a la llar.

Finalment, i aquest és el tercer grup de treballs que necessitem comentar, no podem oblidar la connexió entre els processos socials institucionals i el funcionament interpsicològic. En efecte, autors com Vigotski (1979), Griffin i Cole (1984), Newman, Griffin i Cole (1991), Elkonin (1980), entre d'altres, han assenyalat que el funcionament interpsicològic en la zona de desenvolupament pròxim pot variar enormement en funció dels contextos socials institucionals en què té lloc aquest funcionament. Els tipus d'activitats guia que caracteritzen les diferents fases de l'ontogènesi són el joc –lúdic–, l'aprenentatge formal –instruccional– i el treball –producció. Des d'aquesta perspectiva, a mesura que els infants s'impliquen en aquests i altres contextos definits institucionalment, la naturalesa de la interacció i, per tant, les zones de desenvolupament pròxim en què participen, s'aniran modificant.

En el segon apartat del capítol 1, en presentar els principals supòsits sobre la importància de considerar, en l'estudi de la influència educativa el

context social i institucional en què es realitza l'activitat conjunta per a la definició de l'activitat, fèiem referència a les aportacions de Leontiev i la reinterpretació d'aquests supòsits per part de Wertsch. Com es recordarà, la proposta de Wertsch és interpretar que el context situacional d'una activitat és un context social i institucionalment definit. En aquest sentit assenyalava que, d'acord amb Leontiev, els motius de l'activitat estan influïts per elements socials i institucionals però que aquesta influència no determina necessàriament els motius que en darrer terme guien l'activitat dels participants, i posava l'èmfasi en la interpretació dels participants del context situacional d'activitat. Precisament a partir dels estudis de Wertsch (1988) i Leontiev (1981, 1983), el punt central resideix a analitzar de quina manera els participants interpreten el context situacional de l'activitat.

Recordem que poden coexistir diferents motius dels participants en una activitat però el motiu principal que tenen en l'activitat determina el que és rellevant i el que hauria de ser passat per alt si fos necessari. En altres termes, segons quin sigui el motiu predominant interpretat pels participants en un context situacional aquest motiu determinarà un grup de comportaments esperables i suposicions implícites en els participants. Segons Rommetveit, els supòsits implícits sovint no són recognoscibles en la reflexió conscient per part dels individus. És a dir, en participar en un context situacional d'activitat, els subjectes tendeixen a no identificar-lo conscientment. En els resultats de la recerca de Wertsch (1988) en què es comparen les intervencions de les mares i els professors brasilers en la resolució d'una tasca –que se'ls planteja de la mateixa manera– amb els infants, i que mostren la interpretació del context situacional de l'activitat com a context laboral i d'instrucció respectivament, el mateix Wertsch planteja com a improbable que els adults prenguessin una decisió conscient d'actuar, i defineix l'activitat com a una activitat laboral i oposada a una activitat d'instrucció o viceversa. En aquest mateix sentit, Leontiev (1983) parla de motius realment actius quan planteja la diferència entre motius *compresos* (els que els participants poden comprendre raonadament però que no provoquen la seva actuació) i motius *realment actius* (els que interessen realment els participants, connecten amb la intenció del subjecte i el fan actuar efectivament).

Una segona característica dels contextos situacionals, també assenyalada per l'estudi acabat de citar, és que no es troben determinats pel context

físic. És a dir, són creats pels participants en el context. Tot i que les característiques d'un context físic poden influir en la creació de certes situacions d'activitat, aquesta relació no és, en cap cas, determinista (Wertsch, 1988; Bronfenbrenner, 1987).

La tercera característica és que l'experiència diferent dels adults d'aquest treball amb les diverses situacions d'activitat dóna com a resultat interpretacions diferents d'un context situacional experimental –les mares ho interpreten com a productiu i els professors com a instruccional. Com que aquestes interpretacions s'associen a formes diferents de funcionament interpsicològic des d'una perspectiva vigotskiana, es podrien predir diferents resultats intrapsicològics.

Les anteriors característiques dels contextos situacionals d'activitat, plantegen, segons Wertsch, el següent problema: si un adult d'una cultura determinada no és conscient d'aquests supòsits implícits, com poden els infants entendre i manejar els contextos situacionals d'activitat? La resposta, segons aquest autor, hauria de centrar-se en el que Rømmetveit (1974) anomena *prolepsi*, un procés comunicatiu en què els individus han d'identificar els supòsits implícits dels altres per interpretar les seves produccions verbals. Així, més que considerar la comunicació com un procés que pressuposa un coneixement fix i compartit de base i que implica la transmissió de la informació, aquest autor suggereix que l'oient sovint ha de crear un coneixement de base com a part del que es posa en coneixement en la comunicació. És a dir, una comprensió del context situacional d'activitat sorgeix dels infants com un subproducte de la pròpia comunicació. La noció de la creació inicial de la intersubjectivitat i la possibilitat de crear, mantenir i recuperar la referència compartida esdevenen essencials. En aquesta línia pren sentit el recurs al marc social i/o al marc específic de referència. Un autor situat en una perspectiva teòrica diferent de la que ens ha inspirat, posa en relleu, en altres termes, la importància de la negociació i de l'ajust de l'adult a les comprensions de l'infant:

"El mismo fenómeno puede parecer diferente incluso a adultos que más o menos comparten la misma formación, y ello se debe a que la suma de nuestras experiencias anteriores y nuestro particular marco de referencia es lo que determina nuestro punto de vista. Y las cosas resultan todavía más complicadas en lo concerniente a padres e hijos, porque las diferencias en su

experiencia, objetividad y comprensión son mucho mayores incluso que las que existen entre adultos de formación distinta. Por consiguiente, si queremos que nuestro hijo comprenda algo del modo que juzgamos correcto, o beneficioso para él, deberíamos tener en cuenta lo que el acontecimiento o la experiencia puede significar para él, dado su marco de referencia. Basándonos en esto, podemos ajustar nuestra propia conducta en torno al acontecimiento de manera que tenga sentido para el niño tal como nosotros deseamos. Esto no es fácil, ni siquiera en las situaciones cotidianas más comunes, ni siquiera cuando no hay ningún factor externo entre nosotros y nuestro hijo."

(Bettelheim, 1994, pàg. 65)

No podem discutir aquí detalladament les característiques, aportacions i buits de la teoria de l'activitat tal com va ser formulada per Leontiev. El que ens interessa ressaltar, d'acord amb Wertsch, és que aquesta primera aproximació a l'anàlisi de la definició del context situacional d'activitat i el seu motiu proporciona un mitjà per relacionar els fenòmens de tipus social i institucional amb els fenòmens interpsicològics. En efecte, l'anàlisi dels contextos situacionals institucionals en què té lloc el funcionament interpsicològic proporciona, segons Wertsch, importants elements de comprensió sobre aquest funcionament i, en conseqüència, permet aprofundir en el coneixement del funcionament intrapsicològic. Només a través de la integració en un marc teòric dels nivells d'anàlisi social, institucional, interpsicològic i intrapsicològic serà possible respondre les qüestions sobre la relació entre els contextos situacionals d'activitat i l'individu.

Tenint en compte la revisió i les diverses consideracions que hem fet fins en aquest capítol, ens veiem temptats d'hipotetitzar que, en el context familiar, com en altres contextos d'educació informal, les activitats difícilment seran exclusivament interpretades al servei d'un únic motiu. Ben al contrari; d'una banda, atesa la diversitat d'activitats i de funcions a les quals intenten servir, probablement seria possible identificar diferents motius predominants en diferents activitats: lúdics en algunes, instruccionals en altres i també productius en altres. D'altra banda, en cap cas l'afirmació anterior de prioritzar un determinat motiu en una activitat ha d'interpretar-se com a contradictòria amb la possible coexistència d'altres motius.