

Acerca de la unidad de análisis en psicología del desarrollo*

Ignasi Vila
Universitat de Girona
Mercè Bassedas
Ajuntament de Barcelona
IMEB

La propuesta de Vygotski de sustituir la unidad de análisis de naturaleza diádica propuesta por Piaget por una unidad de análisis de naturaleza triádica en la que «alguien» organiza socialmente la actividad del sujeto con el objeto de conocimiento ha llevado a diversos autores a formular como unidad de análisis «la actividad semióticamente mediada». En este artículo discutimos, a partir de la noción de contexto y mediante un ejemplo, la validez de dicha unidad. El ejemplo forma parte de un conjunto de observaciones de un niño de 4 años con su madre en situaciones naturales y en el contexto familiar. En las conclusiones mostramos la adecuación de las propuestas de Vygotski sobre la naturaleza social de la mente humana.

Palabras clave: unidad de análisis, acción mediada, contexto familiar.

Vygotsky proposed substituting Piaget's diadic «unit of analysis» by a triadic unit of analysis, in which «someone» socially organizes the subject's activity with the object of knowledge. This proposal has led several authors to formulate «semiotically-mediated activity» as a unit of analysis. In this article, using the notion of context as our starting point, we discuss the validity of this unit by means of an example: part of a set of observations of a 4-year-old child with its mother in natural situations in the family context. In the conclusions, we stress the validity of Vygotsky's proposals of the social nature of the human mind.

Key words: Unit of Analysis, Mediated Action, Family Context.

* Una primera versión de este trabajo fue presentada como comunicación al Simposio *Beyond the individual subject. Semiotic and social mediation in knowledge construction* celebrado en el Congreso *The Growing Mind*, Ginebra, 15-18 de septiembre de 1996.

Esta investigación ha sido subvencionada con una beca de la DGICYT del Ministerio de Educación y Ciencia nº PB96-0460 y por la Fundación Bernard Van Leer en el marco del Proyecto Context-Infancia.

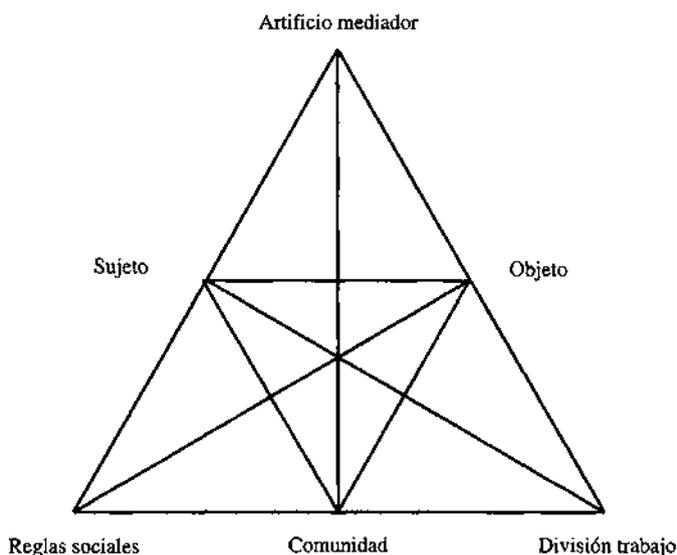
Correspondencia: Ignasi Vila. Departament de Psicologia, Universitat de Girona. Pl. Sant Domènec, 9. 17071 Girona. Mercè Bassedas. IMEB, Ajuntament de Barcelona. Pl. Espanya, 7. 08007 Barcelona.

La propuesta vygotskiana de sustituir la unidad de naturaleza diádica propuesta por Piaget (S-O) por otra de naturaleza triádica (S-O-O') ha llevado a diversos autores (Zinchenko, 1985; Wertsch, 1988,1993; Salomon, 1993; Cole y Engeström, 1993) a proponer *la actividad semióticamente mediada* como unidad de análisis para estudiar la progresiva actividad autoestructurante de las personas. En concreto, Wertsch (1988:218), siguiendo a Zinchenko (1985), afirma que «la acción dirigida hacia un objetivo y mediada por instrumentos es la unidad apropiada de análisis en la teoría vygotskiana [...] es una unidad que opera tanto en el plano interpsicológico como en el intrapsicológico».

A la vez, propuestas diversas provenientes tanto de la psicología cultural como de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987) han puesto de relieve los diversos niveles de análisis desde el ámbito microgenético hasta el institucional en que dicha unidad puede operar. En todos los casos, se trata de analizar cómo se apropia el sujeto de las formas de la acción mediada en el plano interpsicológico y cómo su dominio conduce hacia formas particulares de la acción mediada en el plano intrapsicológico.

Por ejemplo, Cole y Engeström (1993) proponen, según la Figura I, un modelo a partir del cual poder estudiar los diferentes niveles de la acción mediada y su apropiación por las personas.

El sujeto forma parte de una comunidad cuya relación entre ambos esta mediada, de una parte, por instrumentos artificiales y, de la otra, por valores, nor-



Fuente: Cole y Engeström (1993).

Figura 1. Relaciones implicadas entre el sujeto y el objeto.

mas y actitudes sociales. A su vez, la comunidad comporta la división del trabajo y, por tanto, la necesaria negociación de la distribución de tareas, poderes y responsabilidades entre los participantes individuales en el sistema de actividad.

En otros casos, se utiliza el modelo de «círculos concéntricos» (Bronfenbrenner, 1987, Cole y Griffin, 1987, Valsiner, 1987) para el estudio de los contextos —allá donde se produce el desarrollo— utilizados para designar «aquello que rodea» una conducta o una actividad determinada. Esta noción de contexto acostumbra a representarse mediante una serie de círculos concéntricos en cuyo centro se encuentra la conducta o actividad a analizar, de modo que «contexto» suele expresarse también como «niveles del contexto». Por ejemplo, en lingüística, es normal considerar que la palabra es el contexto del fonema, la frase el contexto de la palabra y el discurso el contexto de la frase. De hecho, la expresión «niveles del contexto» es aplicable también a la perspectiva ecológica que sostiene Bronfenbrenner (1987) o Valsiner (1987), el cual concibe el entorno en el que ocurren las interacciones diádicas niño-adulto como el centro de toda una serie de capas superpuestas que encajan una dentro de la otra. Igualmente, el trabajo de Cole y Griffin (1987) sobre la interacción profesor/alumno en el aula se estudia desde esta perspectiva contextual. Su dibujo, en el que las interacciones triangulares (profesor-alumno-objeto de conocimiento) constituyen el centro de diversos círculos concéntricos que van desde la organización de la lección, la organización del aula, la organización de la escuela y la organización de la comunidad escolar, es un ejemplo de la misma concepción.

A vueltas con el contexto

Sin embargo, esta concepción tiene algunos problemas. Ya, en 1972, Bateson introdujo algunas dudas sobre la utilidad de conceptualizar el contexto de esta forma:

«Cuando hablamos de una acción o frase como que ocurre “en” un contexto, se sugiere que la acción particular es una variable “dependiente”, mientras que el contexto es la variable “independiente” [...] Es importante comprender la producción particular o la acción como parte del subsistema ecológico llamado contexto y no como el producto o el efecto de lo que permanece del contexto una vez extraído de él aquello que queremos analizar» (Bateson, 1972:338).

Un buen ejemplo de esta consideración remite al trabajo de Coll y Onrubia (1993) en el que se pone de manifiesto que las producciones discursivas de los actuantes (profesor y alumnos) en una práctica educativa escolar no se pueden analizar fuera de la función instruccional de los segmentos de interactividad —las formas que adopta la actividad conjunta entre el profesor y sus alumnos— en los que aparecen y que, a la vez, dicha función «inherente» se constituye a través del propio discurso de los participantes.

Sin embargo, no es habitual encontrar este tipo de reflexiones con importantes connotaciones metodológicas en los trabajos e investigaciones que, desde

una perspectiva cultural, intentan comprender el impacto del «entorno cultural» en una práctica educativa determinada. Otro ejemplo de esta forma de hacer que critica Bateson (1972) remite a los estudios que se han hecho sobre el pensamiento del profesor y su incidencia en las prácticas educativas o el pensamiento de los padres y su impacto en las pautas de crianza. En ambos casos, las «ideas» y las «creencias» se toman como una variable dada del contexto (el círculo concéntrico más macro) y, como variable dependiente, se estudian las prácticas educativas para establecer relaciones entre ambas.

Esta forma de «incluir» el «contexto institucional» en el análisis de las prácticas educativas se olvida de algo que, por otra parte, todo el mundo proclama. La siguiente cita de Erikson y Shultz (1977) clarifica la cuestión:

«Los contextos no están simplemente dados en el medio físico (la cocina, la sala de estar...) ni en las combinaciones personales (dos hermanos, marido y mujer...). Más bien, los contextos se constituyen mediante lo que las personas hacen y en dónde y cómo lo hacen» (1977:5-6).

Si los contextos se constituyen a través de los actuantes y mediante su propia interactividad, el niño es tan importante como los padres. En un reciente trabajo (Vila y Bassedas, 1994) sobre las actividades en la familia y la percepción de las capacidades infantiles concluimos que la percepción que tienen las madres de las capacidades de sus hijos «es difícil saber [...] si está inducida por el tipo de actividades en que se implican con ellos o responde a sus creencias y expectativas sobre el desarrollo»¹ (1994:68). En concreto, en dicho trabajo estábamos interesados por saber si existían relaciones entre las características de la interacción que promovían las madres con sus criaturas en el contexto familiar y la forma en que percibían su nivel de desarrollo. Es decir, intentábamos operacionalizar la noción de Palacios (1987) de Zona de Desarrollo Potencial Percibida entendida como «la distancia que existe entre las capacidades del niño que los adultos perciben y las expectativas de capacidades que a corto plazo prevén en el niño» (1987:186). Los resultados mostraron la existencia de dichas relaciones, pero fuimos incapaces de saber hasta qué punto las características individuales de los niños influían en el tipo de actividades y de formas interactivas sugeridas por las madres y, consecuentemente, poder comprender el origen de dicho comportamiento materno. En dicha investigación constatábamos la existencia de relaciones entre las creencias de las madres sobre el desarrollo y la educación infantil y el tipo de actividades y estilos interactivos que proponían a sus criaturas —una niña y un niño—, pero no fuimos capaces de saber si dichas creencias eran el resultado de su experiencia materna o eran previas al hecho biológico de ser madres. Para ello, hubiera sido necesario un estudio de las creencias de la madres previo al nacimiento y compararlas una vez ya eran madres para saber cómo influían las características infantiles en su establecimiento. Sin embargo, nuestra sospecha —tal y como concluíamos en el artículo— remite a que

1. En concreto, manifestábamos nuestras dudas sobre la inmutabilidad de las creencias e ideas sobre el desarrollo. Así, éramos más partidarios de considerar que muchas de las creencias se destilan desde la propia interactividad en la familia.

probablemente las pautas interactivas se construyen conjuntamente y, a veces, en abierta contradicción con las ideas previas, lo cual no obsta como señala Festinger para que exista un proceso de reorganización cognitiva en el que los padres acaban creyendo aquello que hacen.

Desde esta perspectiva, la noción de contexto se entiende mejor a partir de la metáfora del tejido, de forma que el contexto sería «aquello que se teje juntos» (Cole, 1994) y que constituye una «unidad de la cultura» (Wentworth, 1980). Desde este punto de vista, los aspectos institucionales del marco social sirven como fuente de recursos y restricciones para constituir los contextos (por eso, las actividades particulares tienden a reproducir las relaciones sociales) y, a la vez, cada situación es idiosincrática en el uso de dichos recursos y restricciones y, por tanto, las actividades resultantes no están determinadas sino que, potencialmente, pueden modificar las condiciones que influyen –y condicionan– las vidas de las personas.

Un ejemplo ilustrativo

En lo que sigue ilustramos cómo se constituye una situación de acción conjunta o, en otras palabras, cómo un niño y su madre que están realizando actividades independientes «tejen juntos» una situación en la cual se produce desarrollo (Vila, 1997).

La situación que analizamos transcurre en la cocina, la cual está ocupada por Joan (niño de 4 años) que juega solo con una pelota y su madre, de espaldas a él, que está lavando platos. En la habitación de al lado el padre está viendo un partido de fútbol en el que juega el Real Madrid.

- (1) J: ... pasa, chuta y goooool (tumbado en el suelo, juega con la pelota).
- (2) P: Y goool! (P grita desde el salón tras marcar un gol el Madrid).
- (3) J: gol del Madrid... y gol del Barça (chuta la pelota).
- (4) J: y fora («fuera») (se acerca a M que lava platos).
- (5) M: cuidado que te hago daño (lava platos y no mira a J).
- (6) J: y gol que marcó (chuta la pelota)

Las acciones que despliega Joan forman parte de una actividad individual en la que Joan asume tanto la voz del Barça como la del Madrid.

- (7) J: estoy jugando (mira a P).
- (8) J: y... gol (chuta la pelota).
- (9) J: me oyes mamá (mira a M).
- (10) M: sí que te oigo, sí. (lava platos y no mira a J).
- (11) M: sí que te oigo (M lava platos. J se acerca a M y se tira al suelo).
- (12) J: fora del Barça (chuta la pelota desde el suelo).
- (13) J: ahora la coge el Madrid... mans («manos»)... y marcó el gol el Madrid (chuta la pelota).
- (14) M: chuta yyyyy (lava platos y no mira a J).

De la producción (7) a la (14) la situación comienza a modificarse. De una parte, Joan continúa asumiendo tanto la voz del Barça como la del Madrid –ver (12) y (13)–, pero, de la otra, su lenguaje egocéntrico se inscribe claramente en un contexto social. Así, en (7) interpela directamente a su padre, el cual no contesta y en (9) interroga a su madre sobre si le escucha cuando habla solo o no. Su madre no sólo contesta a Joan –ver (10) y (11)–, sino que comienza a participar y, en (14), suma su habla a la de Joan.

La incorporación de la madre de Joan a la situación creada por su hijo comporta la negociación de la definición de la situación (lugar de las porterías, cuál es la del Barça y cuál la del Madrid, quién es el Barça y quién el Madrid, cómo va el partido y, por tanto, quién gana y quién pierde, etc.). Por ejemplo:

- (15) J: el Madrid fuera otra vez (chuta la pelota).
 (16) J: le toca al Barça, le toca al Barça... per guanyar («para ganar».)
 (17) M: va guanyant el Barça per un a zero, senyors! («va ganando el Barça por uno a cero, señores!»).
 (18) J: nooooo!
 (19) M: ¿no? per quants? («¿por cuántos?») (M lava platos y no mira a J).
 (20) J: dos... a dos (contesta después de «pensar» un momento).
 (21) M: pues, aleshores està empatat («entonces está empatado».)
 (22) J: sí.
 (23) J: Barcelona... chuta y... Madrid marca un gol (chuta contra la pared y la pelota de rebote pasa por la puerta).
 (24) (J va a buscar la pelota y habla algo con P que no se entiende).
 (25) J: el Barça 2 y el Madrid 3 (J está al lado de M).
 (26) M: o sea que va ganando el Madrid.
 (27) J: sí
 (28) M: uuuuuh, uuuuuh, fuera Madrid, fuera!
 (29) J: no! que están jugando (se prepara para chutar la pelota).
 (30) M: ah, bueno.

El conocimiento compartido de ambos sobre la situación es cada vez más amplio, producto de las negociaciones que van realizando. A la vez, en el diálogo de Joan con su madre se introducen las voces de los locutores de televisión cuando retransmiten un partido del F.C. Barcelona, incluidos los valores que destilan (históricamente, la competencia deportiva entre el Barça y el Madrid ha implicado, a la vez, la posibilidad de manifestar un cierto grado de conciencia nacional en el que se enfrenta España y Cataluña). Así, en (16), Joan comienza a hablar en catalán² y en su lenguaje egocéntrico sitúa al Barça como ganador, lo cual es reconocido inmediatamente por su madre, la cual, en (17), simula la voz de un locutor de televisión y, a la vez, posibilita que, como ya hemos dicho, progrese la definición de la situación tras dicho comentario. Simultáneamente, Joan comienza a sentirse «incómodo» en el doble papel de Madrid y Barça. Así, su madre está claramente decantada en favor del Barça. Da la impresión que, ini-

2. Joan y su madre siempre hablan en castellano.

cialmente, Joan resuelve el conflicto a través del empate, el cual rápidamente se resuelve a favor del Madrid con el consiguiente abucheo de su madre. Sin embargo, en (29), Joan le dice que no se «preocupe» porque el partido no se ha acabado y aún están jugando.

La definición conjunta de la situación permite mantener secuencias numéricas en relación a los distintos goles que va marcando uno y otro equipo, simular las reglas del juego (medio tiempo y cambio de porterías, entrada de masajistas, etc.). La siguiente transcripción es un ejemplo.

- (31) J: Barcelona.... (chuta suave) y go...y gol del Barça (chuta con fuerza y la pelota atraviesa la puerta).
 (32) J: Barça 4 (mira a M). Va en busca de la pelota y P se la pasa.
 (33) J: Barça... y ahora.... van.... dos, 5 a 4 (mira a M).
 (34) J: el Barcelona, así, tiene 4 (se incorpora para chutar).
 (35) J: y ara («ahora»).... el Madrid falla (se tira al suelo y pasa por encima de la pelota sin tocarla).
 (36) J: y falta del Madrid, tiene que sacar, eh, yyyyy (tirado en el suelo).
 (37) J: yyyyyy.... una altra vegada falla («otra vez falla») (hace como que chuta, se tira al suelo y pasa por encima de la pelota).
 (38) M: quant aneu ara? («¿cuanto vais ahora?») (no mira a J y continúa lavando platos).
 (39) J: voy.... 5 a 4.
 (40) M: encara? («todavía».)
 (41) J: sí.
 (42) J: yyyyyy.... (se tira sobre la pelota sin tocarla y se incorpora) Barça le quita la pelota, la pilota («pelota») (coge la pelota).
 (43) J: Y Madrid.... 6 a 4. Sabes? (mira a M).
 (44) J: el Madrid tiene 6 y nosotros 4 (junto a M).
 (45) M: afirma con la cabeza sin mirar a J y lavando platos.
 (46) J: y Barça. Yyyyyyy gol... del Barça... 4 a 5.
 (47) M: cómo que cua...?
 (48) J: ahy (mueve la mano) 5 a... 6
 (49) M: aaaah, pensaba... que ya te estabas equivocando (J reanuda el juego). yo digo...
 (50) J: Barça... falta.
 (51) M: ... ya no sabe contar.

Igualmente, posibilita la incorporación de valores que forman parte del marco institucional en el que se desarrolla la actividad («força Barça», «per guanyar», etc.). Finalmente Joan se identifica con el Barça, lo cual implica «hablar» de una serie de tópicos que se relacionan con la identidad nacional, cultural y lingüística de Catalunya. Su madre lo reconoce tal y como se pone de manifiesto en la siguiente producción:

- (52) M: però, que t'ha passat tu avui que parles tot en català? («qué te ha pasado hoy que hablas todo en catalán») eh? ho sents a la tele, oi? («lo oyes en la tele, eh?») (M prepara la leche de su hijo).

La «retransmisión» del partido acaba con la siguiente producción:

(53) J: mamá, el Madrid se queda con... con... 7. Y nosotros con 10!

En ella, aparece con claridad la identificación con su madre, con el Barça y con los tópicos que han ido apareciendo a lo largo de la situación interactiva, lo cual no ocurría al comienzo cuando Joan asumía, desde fuera, tanto las voces del Barça como las del Madrid.

Conclusiones

En el ejemplo hemos visto someramente cómo Juan y su madre «tejen juntos» una situación interactiva en la que esta última «guía» los progresos de su hijo, de forma que le posibilita que vaya dominando en el ámbito de lo individual aspectos que, inicialmente, formaban parte de la interacción social.

Vygotski introdujo el término de Zona de Desarrollo Próximo para discutir el proceso de interacción entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos, pero su auténtico éxito lo ha cosechado al poner de manifiesto la naturaleza dialógica e intersubjetiva del aprendizaje infantil (Kozulin, 1994). En el ejemplo que hemos descrito, podemos observar cómo, en poco más de 20 minutos, Joan se adentra en un gran número de aspectos que están presentes en su contexto social y cultural. Por una parte, hemos ejemplificado su incorporación al «mundo de los números» y, por tanto, de la secuenciación, la inclusión, la clasificación, etc. a partir de tener que «llevar la cuenta» del resultado del partido que simula. Se adentra también en la construcción de un vocabulario específico («masajista», «hacer falta», «cambiar de porterías», etc.) que tienen una «perspectiva referencial» claramente delimitada en el contexto del fútbol. La progresiva incorporación de todos estos aspectos está en relación con el contexto comunicativo de «pregunta-respuesta» en el que se incluye tanto su actividad como la de su madre. Por la otra parte, negocia actitudes y valores ligados a la construcción de su propia identidad. Así, conducido por su madre, se identifica con uno de los contendientes lo cual le permite negociar el sentido de todo un conjunto de términos asociados al Barça. Estos lemas no sólo sirven para animar al equipo en la consecución de triunfos, sino que, a la vez, permiten a quienes los emplean sentirse parte de un conjunto colectivo con características culturales propias y específicas como, por ejemplo, la lengua catalana. Por eso, a pesar de que Joan y su madre siempre hablan en castellano y, de hecho, los padres de Joan provienen de la inmigración andaluza de los años 60, la progresiva identificación de ambos con el Barça les lleva a utilizar en sus relaciones el catalán y, por tanto, a construir conjuntamente una identidad cultural, lingüística y nacional que se aleja de sus orígenes.

La propuesta de Vygotski de distinguir entre procesos psicológicos superiores e inferiores tiene poco sentido hoy en día. De hecho, Vygotski tomó prestada dicha distinción de Wundt e intentó mostrar que los «procesos psicológicos

superiores» también podían ser estudiados científicamente y, «por tanto, eran susceptibles de ser investigados al margen de la “historia de los pueblos» tal y como proponía la tradición romántica a la cual se adscribió el propio Wundt. Sin embargo, independientemente de esta consideración, es cierto que de las propuestas vygotskianas sobre la mediación semiótica de la conciencia se derivan interesantes hipótesis para comprender el funcionamiento de la mente humana y, en especial, su proceso de construcción. En definitiva, Vygotski dice que no existe la mente al margen de los signos y los símbolos que la hacen posible, los cuales por sus características —convencionales y arbitrarios— se deben incorporar al ámbito de las relaciones sociales. Es decir, si el uso de la mente presupone comunicación con uno mismo, los instrumentos que la hacen posible deben ser previamente dominados en el ámbito de la comunicación con los demás. En el ejemplo que hemos ilustrado se muestra cómo la madre de Joan le «enseña» a usar en relación a la actividad que ambos despliegan diferentes instrumentos pertinentes para su realización, lo cual no sólo les permite hacer algo juntos, sino que posibilita que Joan vaya «más allá» y disponga en el ámbito de lo individual de procedimientos que puede emplear para regular individualmente su actividad.

Uno de los aspectos más originales de la teoría de Vygotski remite a su idea de la naturaleza social de la conciencia. Ahora que llegamos al final, creemos que esta propuesta concretada en sus afirmaciones sobre la mediación semiótica de la mente es una de las llaves para comprender el origen y posterior evolución de la conciencia humana. Ello, desde nuestro punto de vista, obliga a una unidad de análisis en la que la actividad del sujeto con el objeto de conocimiento incorpore, a la vez, cómo y quién organiza socialmente dicha actividad.

REFERENCIAS

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballentine.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. (1994). A Conception of Culture for a Communication Theory of Mind. En D.R. Vocate (Ed.), *Intrapersonal Communication: Different Voices, Different Minds* (pp. 77-98). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M. & P. Griffin (1987). *Contextual Factors in Education*. Madison: Wisconsin Center for Education Research.
- Cole, M. & Y. Engeström (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1993). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2, 241-259.
- Erikson, F. & Shultz, J. (1977). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social comparison. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1 (2), 5-10.
- Kozulin, A. (1994). *La Psicología de Vigotski*. Madrid: Alianza.
- Palacios, J. (1987). Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotski. En M. Siguan (Ed.), *Actualidad de Lev S. Vigotski* (pp. 176-188). Barcelona: Anthropos.
- Salomon, G. (Ed.) (1993). *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the Development of Children's Actions*. Chichester: Wiley.
- Vila, I. y Bassedas, M. (1994). Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 59-70.

- Vila, I. (1997). Langage égocentrique, dialogue e intersubjectivité. En Ch. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (Eds.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 115-134). Berna: Peter Lang.
- Wentworth, (1990). *Context and understanding: An inquiry into socialization theory*. New York: Elsevier.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.