

PATRONES DE GUÍA-TUTELA EN LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES ENTRE LOS 2;0 Y 3;0 AÑOS

J.D. VARGAS CANO, E. PASTOR MALLOL, L. VILLARES BERMEJO

Departamento de Psicología. Facultad de C.C. Educación y Psicología. Universidad Rovira i Virgili

Resumen

En este artículo se aborda la guía-tutela entre iguales en las primeras edades (2;0-3;0 años), el objetivo fundamental es definir los contenidos que describen operativamente esta forma de interacción.

El soporte teórico de nuestra propuesta acerca de la guía-tutela y la interacción entre iguales trasciende la engañosa dicotomía entre los enfoques piagetianos o vygotskyanos para integrar sus aspectos complementarios en una nueva dimensión, lo que conlleva dificultades epistemológicas; dado que, *grosso modo*, Piaget representa la perspectiva del constructivismo individual y Vygotsky la de del constructivismo social.

Definida brevemente y con finalidades operativas, se concibió inicialmente la «Guía-Tutela» (G-T) como los momentos de interacción en los cuales la actividad de uno de los niños pretende ayudar o dirigir al compañero. Esta actividad se encamina a facilitar la acción, demostrar alguna propiedad u ofrecer soporte socio-emocional al compañero.

Palabras claves: perspectiva pluridimensional, interacción entre iguales, guía-tutela, desarrollo temprano.

Abstract

The peer-guidance in the first ages (2;0-3;0 years) is approached here. The fundamental objective of this study is to define operationally the contents of this interaction from an empiric-theoretical perspective. The theoretical support of our proposal about tutoring and peer interaction transcends the piagetians and vygotskyans focuses to integrate its complementary aspects in a new dimension. It bears epistemological difficulties though, since Piaget represents the perspective of the individual constructivism and Vygotsky that of the social constructivism.

Key words: pluridimensional perspective, peer interaction, guide, early development.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se aborda la guía-tutela entre iguales en las primeras edades (2;0-3;0 años). El objetivo que se pretende mediante esta investigación es definir los contenidos que describen operativamente esta forma de interacción.

El soporte teórico de nuestra propuesta acerca de la guía-tutela y la interacción entre iguales trasciende la engañosa dicotomía entre los enfoques piagetianos o vygotskyanos para integrar sus aspectos complementarios en una nueva dimensión, lo que conlleva dificultades epistemológicas. En otras palabras, si, *grosso modo*, Piaget representa la perspectiva del constructivismo individual

porcionándole el objeto adecuado, salvando dificultades, etc. En este sentido, las interacciones de este tipo pueden ser consideradas como precursoras de la «tutoría», en el sentido que un niño ayuda al otro a superar un obstáculo o a completar una nueva actividad. A la edad de 3;0-4;0 años, con un mayor desarrollo del lenguaje, la «tutoría» aparecerá en una estructura más organizada, como se ha constatado en investigaciones sobre estas edades (Verba e Isambert, 1987).

En otras palabras, en nuestra investigación aportamos datos que permiten apoyar la existencia de un proceso constructivo-evolutivo de manera que los niños pequeños (entre los 0;0 y los 3;0 años) comienzan a construir el dominio de la tutela haciendo la tarea comprensible, facilitando su ejecución y manteniendo la interacción con el compañero. Más tarde, adquieren los conocimientos necesarios para poder ajustar la instrucción a las necesidades del novato (Verba, 1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beaudichon, J., Verba, M. y Winnykamen, F. (1988): Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant: Une approche pluridimensionnelle. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 130-141.
- Bronfenbrenner, V. (1979): *The ecology of human development experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cambrodí, A. y Sastre, S. (1993): *Escala d'observació sistemàtica 0;0-3;0 anys*. Barcelona: PPU.
- Cazden, C.B. (1988): *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Cooper, C., Marquis, A., y Edward, D. (1986). Four perspectives on peer learning among elementary school children. In E. Mueller y C. Cooper (Eds.): *Process and outcome in peer relationships* (pp. 269-300). New York: Academic Press.
- Dunn, J. Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., y Youngblade, L. (1991). Young children's and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Ellis, S. y Rogoff, B. (1982): The strategies and efficacy of child versus adult teacher. *Child Development*, 53, 730-755.
- Ellis, S. y Rogoff, B. (1986): Problem solving in children management of instruction. In E. C. Mueller y C. Cooper (Eds.) *Process and outcome in peer relationship*, (pp. 65-92). New York: Academic Press.
- Forman, E. (1987). Learning through peer interaction: A Vygotskian perspective. *The Genetic Epistemologist*, 15, 6-15.
- Gilly, M. (1980): *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- Gilly, M. (1988): Interactions entre pairs et constructions cognitives: travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique. *European Journal of Psychology of Education*, nº Hors série "Le fonctionnement de l'enfant à l'école: bilans et perspectives psychologiques et didactiques", 127-138.
- Gilly, M. (1989): The psychosocial mechanism of cognitive constructions. Experimental research and teaching perspectives. *International Journal of Educational Research*, 13, 607-621.
- Gilly, M. (1989b): A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions: perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bednarz, y C. Garnier (Eds.) *Construccions des savoirs: obstacles et conflits*. Montreal: Agence d'ARC.
- Hartup, W.W. (1989): Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Lewis, D. (1969). *Convention: A Philosophical Study*. Harvard University Press.
- Magnusson, M. (1993): *Thème behavior research software*. Reykjavik: Unpublished Manuscript. University of Iceland.
- Magnusson, M. S. (1996). Hidden Real-Time Patterns in Intra- and Inter-Individual Behavior:

desarrollo de la teoría de la mente. A partir de los trabajos de Dunn *et al.* (1991), se sugiere que la relación entre hermanos permitiría el acceso de los niños pequeños al conocimiento de los estados mentales, dado que en las actividades cooperativas, sobre todo el juego de ficción, los niños construyen los bloques cognitivos acerca de la comprensión de la "falsa creencia".

Por esto Perner *et al.* (1994) sostienen que es necesario considerar las dimensiones sociales como factores explicativos del desarrollo de la teoría de la mente.

Podría sugerirse que los niños entre los 2;0-3;0 años estarían construyendo un conocimiento acerca del rol y los procedimientos implicados en la tutoría, tal y como se ha propuesto desde diversas investigaciones (Cooper, Marquis y Edward, 1986; Verba y Winnykamen, 1992; Verba, 1994; Verba y Marcos; 1995; Foot, Shute, Morgan y Barron, 1990).

Entendemos que en la construcción de este rol, en estas edades destacaría la elaboración de un conocimiento implícito acerca del estatus del tutor (tanto desde la perspectiva del niño que guía como del que es guiado). Otro tipo de procesos implicados en la génesis de estos roles (guía-guiado) pueden derivarse del contenido de los comportamientos de los «patterns» significativos de la modalidad de «Guía-Tutela», y se concretarían en *funciones* del compañero guía consistentes en la consecución de la implicación del otro en la actividad y su simplificación, la ayuda a la motivación, las demostraciones, etc, en la línea de los resultados obtenidos en trabajos ya clásicos en el área con niños mayores (Wood, Bruner y Ross, 1976). Nuestra aportación radicaría en situar el inicio de estos comportamientos en edades más tempranas.

En relación con trabajos sobre la tutoría entre niños en las primeras edades, cabe decir que coincidimos en la caracterización de los tutores de estas edades tempranas (a partir de los datos de Thème y de los modificadores de Access). Así, los niños guía entre los 2;0 y los 3;0 años de nuestra muestra estarían concentrados en las demandas inmediatas de la tarea y utilizarían demostraciones y modelamientos directos, proporcionando asistencia abundante, llegando en ocasiones a desarrollar la actividad ellos mismos en lugar de dejar completarla a los compañeros, características del tutor constatados por otros trabajos anteriores (Cooper *et al.*, 1986; Wertsch y Hickmann, 1987; Verba y Winnykamen, 1992; Verba, 1994; 1998; Ellis y Rogoff, 1986).

En cuanto al contenido de la actividad, se ha constatado que la propuesta que desencadena la secuencia de «Guía-Tutela» está conectada con la propuesta previa desarrollada por alguno de los participantes, pero en los «patterns» no han aparecido reflejados momentos de «Guía-Tutela» en construcciones que no guardaran relación, como sí fue constatado por Verba (1994; 1998). En nuestro caso, parece por tanto que el niño que gestiona la interacción acepta la idea del otro niño e incluso la incorpora en el seno de una construcción más comprensiva o rectifica y modifica la propuesta de trabajo del compañero y la integra, quizás debido a la relativa simetría de competencias generales característica de la situación interactiva que hemos observado (misma edad de los participantes, evaluación previa del nivel cognitivo para asegurar desarrollo equilibrado entre los dos niños, etc.).

Por otro lado, resaltando la importancia de esta modalidad, resulta interesante destacar que guiando al compañero, el niño puede tener la oportunidad de comprobar su saber y/o consolidarlo a través de la práctica con el material, y en nuestros resultados se ha reflejado con la presencia significativa del «Descubrimiento», la «Consolidación» y la «Generalización» del saber como ganancia cognitiva del niño tutor. Así por ejemplo, el niño «a» realiza una composición vertical enganando una encima de la otra tres piezas cilíndricas de color rojo (c1, c2, c3). El niño «b» observa el proceso, luego coge él mismo la composición, la deshace y vuelve a construir la actividad del compañero, imitándola.

Como conclusión, podemos sugerir que los niños de estas edades muestran interés en la actividad de los iguales, y son sensibles a las dificultades que encuentran en los otros, datos ya sugeridos en investigaciones anteriores (Verba, Stambak y Sinclair, 1982; Verba y Winnykamen, 1992; Verba, 1994; 1998). Además, los iguales pueden proveer asistencia al compañero, pro-

Por su parte, en el niño guiado se ha observado una «Regulación por el compañero», esto es, intervenciones del compañero efectuadas con la finalidad de ayudarlo en la realización de la actividad y referidas a las manipulaciones del material y verbalizaciones previas realizadas por el propio niño. Por ejemplo, el niño «a» va insertando diferentes piezas (c1, c2, c3, c4) sobre la pieza-base amarilla (pb1). La niña «b» se las va ofreciendo sucesivamente. Cuando le da la tercera, el niño «b» exclama: «¡No cabe!», la niña «b» señala el lugar correcto donde debe ubicarse la pieza y dice: «Aquí cabe».

Estos comportamientos se han expresado a través de alguna de las siguientes matizaciones:

a) *Atención y mirada* dirigida a las indicaciones verbales (etiquetamientos, ratificaciones, etc.) ofrecidos por el compañero sobre el propio curso de actividad (o compartido), ya sea tanto en el ámbito del procedimiento como en el del resultado. Por ejemplo, la niña «a» coloca una pieza cilíndrica (ca1) sobre una pieza cuadrangular de color azul (pc1), la niña «b» observa la acción de la niña «a». Luego la niña «a» coloca una pieza triangular sobre la cilíndrica (pt1), y la niña «b» continúa observando.

b) *Integración o reproducción de la aportación del compañero* en la actividad propia o compartida. Por ejemplo, la niña «a» está realizando una composición horizontal apilando piezas cuadrangulares (pc1) y rectangulares (pr1) sobre la pieza-base amarilla (pb1). La niña «b», por su parte, construye también un apilamiento con las piezas cilíndricas rojas (c1, c2, c3, c4); cuando la acaba, mira a la niña «a», que coje la construcción de su compañera y la añade a la que estaba realizando previamente.

En relación con nuestros resultados y con la complementariedad de los roles de «guía» y «guiado» observados en los «patterns» de «Guía-Tutela», podríamos recoger las sugerencias de Forman (1987), que señaló la posibilidad de procesos de regulación interpsicológica a intrapsicológica en situaciones interactivas entre iguales en las que los niños pueden asumir roles sociales separados (el guía y el guiado), aunque complementarios, como sucede en nuestra modalidad de «Guía-Tutela». Sin embargo, en nuestra investigación estos procesos han aparecido a una edad más temprana.

Nuestros resultados sugieren que en estas primeras edades comienzan a construirse algunas de las estrategias que luego se conforman en básicas en la tutoría entre adolescentes, tales como la necesidad de dar instrucciones verbales a los compañeros y la necesidad de responder a sus preguntas y retos, estudiadas en los adolescentes por Forman y Cazden (1984).

Por otro lado, la observación de comportamientos de ayuda al compañero contenidos en la «Regulación del Compañero» implicaría la presencia a estas edades tan iniciales de la capacidad de detectar lo que el otro necesita para completar su actividad y/o cuáles son sus dificultades, y de la capacidad para generar algún medio para ayudarlo, en consonancia con los resultados de otras investigaciones anteriores (Verba, 1994; 1998; Sinclair et al. 1989; Stamback, M. et al. 1983). Las interacciones entre iguales pueden ser vistas como causa y consecuencia del lento declive del egocentrismo infantil que ocurre entre las edades tempranas del desarrollo. Piaget (1932), por ejemplo, pensó que los factores sociales de naturaleza interpersonal juegan un importante papel en el desarrollo de los niños/as cuando son capaces de adoptar la perspectiva de otro (Piaget, 1945) y las relaciones sociales entre iguales toman un papel clave en la adolescencia; en esta investigación que se presenta se ha podido constatar la presencia de indicios de adopción de la perspectiva del otro en edades primigenias (2;0-3;0 años).

Uno de los requisitos básicos para poder establecer procesos interactivos con los compañeros (o adultos) es el desarrollo de una teoría de la mente. Haciendo uso de la teoría de la mente el niño es capaz de atribuir ciertos estados mentales a las otras personas (iguales o adultos), realizar hipótesis acerca de las representaciones o intenciones de los otros y predecir el comportamiento de los demás (Lewis; 1969; Olson et al. 1988). Por esto Perner *et al.* (1994) sostienen que es necesario considerar las dimensiones sociales como factores explicativos del

de «Acuerdo» y siendo regulado por el compañero (A). Esta regulación por el otro niño resulta concretada en la toma de referencia del proyecto de acción del mismo.

La actividad que desarrolla el compañero guiado (B) está relacionada con la del compañero guía (A). Las intervenciones sobre la actividad del niño (B) quedan limitadas a la colaboración que siempre es ajustada.

La utilización del material por parte del niño tutelado (B) puede ser individual o compartida; la atención oscila entre la orientada a la propia actividad y a la del compañero guía (A).

Todo ello le conduce a un resultado que varía entre la «Consolidación» del saber mediante la reiteración de idénticas acciones sobre los mismos objetos y la «Construcción de un Objeto Nuevo sin Verbalización» (supone la elaboración de un proyecto de acción que incluya la mayor parte de las propiedades físicas de los objetos y de sus posibilidades de actividad construidas previamente, e insertadas ahora en un conjunto, excluyendo la verbalización con significación funcional o cultural, así como los sonidos onomatopéyicos); concluyendo la participación del niño (B) en esta modalidad con la introducción de cambios significativos de la actividad del compañero guía (A) -*Modificación*-.

En síntesis, en la organización de la guía-tutela en estas edades hemos observado la actuación de un niño tutor que explícitamente regula la actividad de su compañero o bien consigue su gestión como consecuencia indirecta del desempeño de su propia actividad. A partir de esto, el compañero tutorado, siempre en un clima de «Acuerdo» acepta la ayuda ofrecida por su compañero de manera que acaba siendo regulado por él.

CONCLUSIÓN

La situación prototípica de la «Guía-Tutela» ha implicado a un niño tutor y a otro que es tutorado. El niño tutor ha dirigido sus intervenciones a las manipulaciones y verbalizaciones previas sobre los materiales efectuadas por el compañero. En tal caso, la responsabilidad, dirección y control de la actividad ha recaído en este niño que incita al otro a ejecutarla.

En nuestro estudio han aparecido dos posibilidades de regulación. Por una parte la del niño que guía («Regulación del Compañero») y por otra la del niño guiado («Regulación por el Compañero»).

Cuando el comportamiento se encuentra regulado por el otro aparecen conductas tales como:

a) *Sugerencias verbales* (etiquetar, ratificar, etc.) dirigidas al curso de actividad del compañero o compartida. Tales expresiones verbales pueden ir dirigidas tanto al ámbito del procedimiento como al del resultado final. Por ejemplo, uno de los niños construye un coche. Juega con él y lo arrastra por el suelo; mientras su compañero verbaliza "Es un coche, brummm".

b) *Manipulaciones físicas y construcciones* orientadas a la actividad del otro o compartida (con ánimo de demostración, ejemplo, propuesta, colaboración, etc.). Por ejemplo, el niño «a» está intentado hacer una torre (alineamiento vertical) con una pieza cuadrangular (pc1), una cilíndrica (ca1) y la pieza muñeco (h1). Coloca primero la pieza cilíndrica (ca1), encima el «muñeco» (h1) que tiene la parte superior redondeada y no magnetizada, luego intenta colocar encima la pieza cuadrangular (pc1), que no se engancha ni sostiene. Entonces el niño «b» deshace la composición hecha por el niño «a», coloca el cilindro (ca1) como base, engancha encima la pieza cuadrangular (pc1) y luego, finalmente, la pieza muñeco (h1).

c) *Indicaciones verbales, manipulaciones físicas y mirada* dirigidas hacia la construcción o actividad del compañero o compartida. Así, en alguna observación se ha dado que la niña «a» muestra al compañero una composición conformada por el cilindro amarillo y la pieza que representa un muñeco (ca1, h1), y éste le sonríe. Se puede entender como una demanda física de aprobación. El niño «a» realiza una composición con diferentes piezas del material (c1, c2), y va señalando al niño «b» cada una de las piezas que desea incluir en la composición (c3, c4); y este compañero se las va ofreciendo.

A partir del análisis de los modificadores dominantes, un primer elemento de análisis han sido los elementos implicados en la gestión de la actividad, que fueron conceptualizados en el sistema de categorías mediante las categorías (*"Autorregulación"*, *"Regulación del compañero"*, *"Regulación por el compañero"*). Para el caso de la guía-tutela, el estudio se ha centrado en la categoría *"Regulación por el compañero"*, dado que indica el matiz manifestado por el compañero guiado, de manera que se puede derivar también la actuación del compañero guía.

Por tanto, para la categoría *"Regulación por el Compañero"*, los modificadores con frecuencias superiores a 20, implican las siguientes conductas:

- *tomar referencia del proyecto de acción del compañero;*
- *modificar la actividad previa del compañero y*
- *reproducir la verbalización del compañero.*

A partir de los datos obtenidos mediante el análisis referido y de las diferencias observadas entre diadas según los modificadores significativos (a los cuales se les aplicó la prueba de la razón crítica), podemos configurar una definición optimizada de la guía-tutela, con un referente empírico.

En efecto, a partir de nuestros resultados y relacionándolos globalmente podemos concluir que en la Guía-Tutela (G-T) en estas edades y con este tipo de material, nos encontramos con un primer niño (A) que es el que guía, bien sea con esa pretensión de regular a su compañero o como consecuencia indirecta de su propio curso de actividad, dándose en este caso una continuidad del propio proyecto de acción sin responder activamente a la demanda del compañero.

La utilización del material por parte del niño tutor (A) puede ser individual o compartida con el otro y la actividad elaborada está relacionada con la del compañero guiado (B).

El tipo de intervenciones del niño tutor (A) se mueven entre:

- *la explicación de un procedimiento,*
- *la colaboración con el compañero (B)*
- *y la presentación de un resultado alcanzado.*

En cualquier caso, estas intervenciones sobre el curso de actividad son siempre ajustadas al nivel del compañero (B). El niño guía (A) centra su atención en el curso de su propia actividad o en la del compañero (B).

El rango de las demandas en el niño guía (A) es amplio, y oscila entre:

- *la ausencia total de demandas por la observación de la actividad del compañero,*
- *la «Demanda Directa» como la solicitud verbal y gestual de objeto*
- *y la «Demanda Indirecta» concretada en el intento de tomar un objeto poseído por el compañero.*

El compañero tutor (A), además, desarrolla la actividad en un clima de «Acuerdo», y los resultados cognitivos que alcanza pueden ser desde:

- *el «Descubrimiento» inicial, ya sea de propiedades de los objetos o acciones que pueden desarrollarse con los mismos, pasando por*
- *la «Consolidación» del saber construido o su extensión a otros objetos mediante*
- *la «Generalización» sobre otros objetos.*

Todo ello propicia como resultado de la interacción una actividad caracterizada por:

- *la continuidad del propio curso de acción (el niño no abandona su propio curso de acción, sino que da continuidad al actual),*
- *la modificación del desarrollo de la actividad anterior del compañero (B),*
- *la inclusión de la aportación de los resultados de la actividad del compañero tutorado (B) en la propia actividad.*

El compañero guiado (B), por su parte, desarrolla su actividad sin efectuar demandas debido a que está inicialmente centrado en la observación de la actividad del niño-guía, bajo un clima

Dado el volumen de registros que configuraron la totalidad de las codificaciones nos vimos requeridos a trabajar únicamente con una parte de ellos. Creamos entonces los que hemos convenido en calificar como los «*modificadores dominantes*». Se seleccionaron para los modificadores de cada categoría las ocurrencias mayores de 20, dado que frecuencias de ocurrencia inferior podrían no resultar significativas en el conjunto del total de los datos. Pensamos en una frecuencia mínima de 20 dado que así, hipotéticamente, cabría la posibilidad de una distribución de 2 ocurrencias en cada día (de las 10 totales). Frecuencias inferiores a un total de 20 no permitirían esta distribución hipotética mínima.

Se ha determinado la concordancia intraobservador de las observaciones realizadas mediante el cálculo del coeficiente κ de Krippendorff (1980) en su forma canónica.

Se han codificado 6 episodios (seleccionados aleatoriamente) de diferentes sesiones dos veces (con un espacio de 10 días de intervalo) por parte del mismo observador, con objeto de dejar un lapso de tiempo que dificultase el recuerdo de la primera observación/codificación y, por tanto, aumentar los índices de objetividad en el procedimiento de codificación y registro.

Los seis índices de la concordancia intraobservador resultaron satisfactorios (entre 86.5 % y 90 %), con lo cual se asegura la coherencia y consistencia de la codificación realizada sobre los registros videográficos, lo que permite pasar a realizar los análisis estadísticos pertinentes sobre las mismas.

RESULTADOS

Recordemos que el objetivo de esta investigación consistía en corroborar empíricamente una modalidad sociocognitiva de construcción de saber planteada desde un modelo teórico pluridimensional (Beaudichon, Verba y Winnykamen, 1988; Verba, 1994): la *guía-tutela* entre iguales.

Tabla 1. Porcentajes (%) de aparición de «*patterns*» para cada día (totales).

Porcentajes (%) de aparición de "patterns" para cada día (totales).										
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
G-T		12	4.4	2.32				19.4	8.93	4.1

En la tabla que sigue a continuación aparecen resumidos los porcentajes de aparición de la guía tutela para cada día.

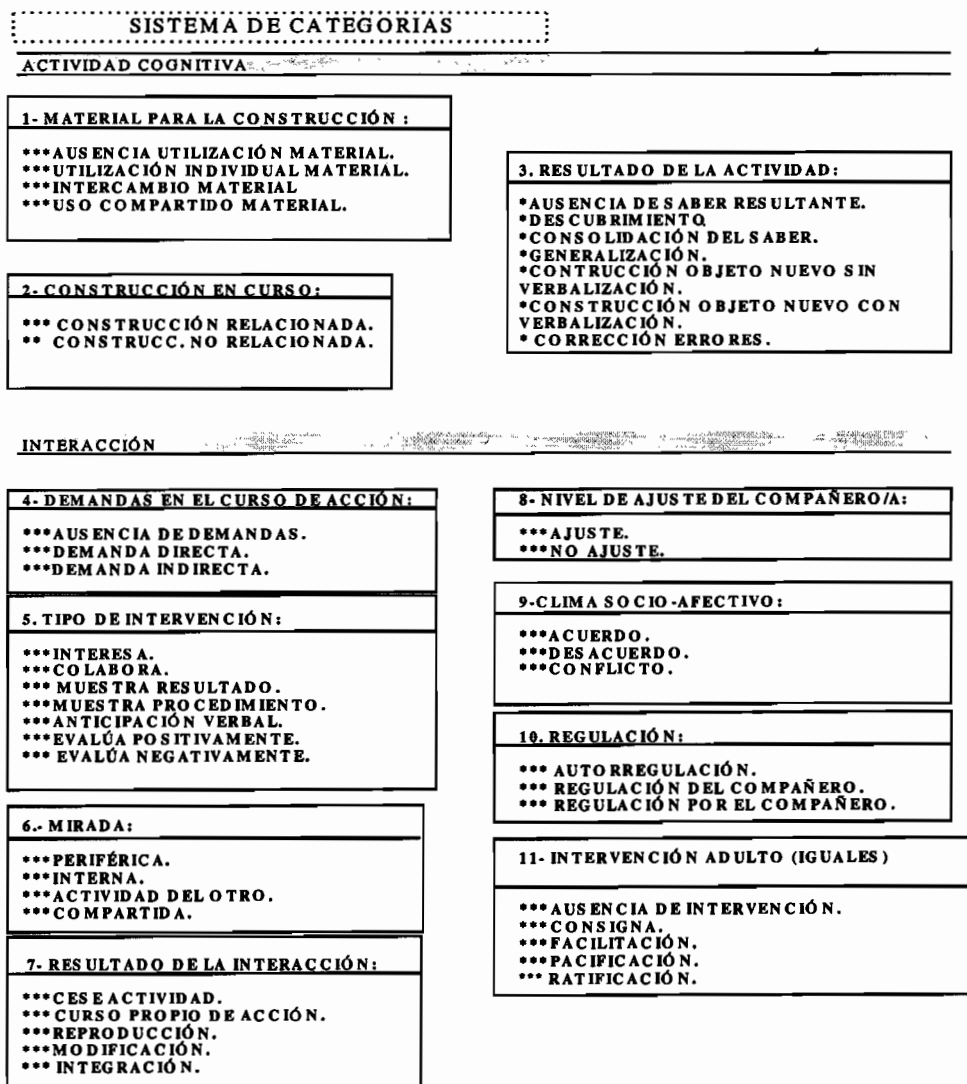
A partir de estos primeros resultados se puede constatar empíricamente la presencia de la modalidad propuesta inicialmente desde una perspectiva puramente teórica, puesto que pudimos apreciar la presencia de patrones de la modalidad propuesta (*guía-tutela*) en 6 de las 10 días de la muestra.

A pesar de la escasa presencia de esta modalidad en el conjunto de «*patterns*», estos resultados no dejan de tener su importancia en el terreno de la explicación y la comprensión de los procesos implicados en la interacción y en el desarrollo cognitivo, pues denotan, cuando menos, la existencia en estas edades tan primigenias (entre los 2;0 y los 3;0 años) de mínimas estructuras de guía y ayuda al compañero fundamentales para el desarrollo posterior de estrategias más elaboradas de tutoría, muy beneficiosas tanto en los aprendizajes incidentales como en los contextos de enseñanza y aprendizaje escolar posteriores.

Si tomamos la día que se ha diferenciado significativamente del resto (la día 8 -D8-) como modelo de la *guía-tutela* en estas edades, podemos avanzar hacia la definición prototípica de esta modalidad de interacción (fundamentándonos en la razón estadística).

fueron: las *demandas*, el *tipo de intervención*, el *ajuste*, y la *regulación*; dado que son las que aportan mayor información para conocer el contenido empírico de la guía-tutela. Para cada uno de estos dominios existía la posibilidad de especificar hasta dos modificadores por cada ocurrencia de cualquier categoría de los mismos.

Figura 2. Sistema de categorías



de delimitar un contexto ecológico compartido, en el cual los niños que constituían las díadas (de 2;0 a 3;0 años) no se sintieran extraños. Decidimos seleccionar el contexto de los centros de educación infantil como marco en el que desarrollar nuestra aplicación empírica. De esta forma conseguíamos un contexto igualmente conocido y habitual para ambos miembros de la díada.

No sólo pretendíamos captar la interacción de las diez díadas en un momento temporal dado, sino que pretendíamos también seguir diacrónicamente estas díadas para apresar su progresión y desarrollo en el tiempo. Consideramos que el intervalo adecuado entre cada aplicación era de 3 meses, evitando efectos del recuerdo inmediato del material. La situación diseñada fue la siguiente:

- *Primer momento:* un adulto (siempre el mismo) interactuaba con cada uno de los niños de la muestra empírica por separado. Sólo se realizó una sesión para cada niño, la primera de toda la serie, a los 2;0 años. El objetivo era que el niño tuviera cierto contacto con el material y se familiarizara con la situación de observación (adulto presente, cámara grabando, etc).

- *Segundo momento:* interacción niño-niño. Los niños, que primero habían interactuado con el mismo adulto, interactuaron entonces entre ellos -manteniéndose siempre la misma díada-, por parejas, durante tres momentos temporales, a los 2;0, 2;4 y 2;8 años (para realizar un seguimiento diacrónico).

El rol del adulto fue diferente en estos diversos momentos. En el primer momento fue un adulto participante que presentaba el material y favorecía explícitamente el progreso y la adquisición en el niño. En el segundo momento fue un adulto no interviniente pero sí responsivo a las llamadas de atención del niño (respondía mediante sonrisas, asentimientos con la cabeza), absteniéndose en lo posible de intervenir en el transcurso de la interacción niño-niño.

Las sesiones empíricas comenzaron con la presentación del material por parte del adulto. Se estimó una duración de unos 15 minutos por sesión, sin embargo, la misma finalizaba cuando uno de los niños (o ambos) abandonaban la actividad durante más de 2 minutos. Cada sesión empírica se grabó en vídeo para su posterior análisis.

Para la codificación de las diferentes sesiones temporales se utilizó un sistema de categorías diseñado *ad hoc* para la presente investigación (ver figura 2).

Se estructuró todo el sistema de categorías en dos ámbitos, uno perteneciente al dominio de lo cognitivo (referenciado como "actividad cognitiva"), y otro más enfocado a los aspectos interactivos ("interacción").

Para efectuar la codificación de los registros utilizamos el programa Thème 97 de Magnusson (1993; 1996; 2000), por ser un instrumento que permite una elevada precisión temporal en la codificación. Además, el resultado que ofrece son «*patterns*», esto es, patrones temporales de comportamiento que implican la organización de las conductas sucedidas concurrentemente en un intervalo temporal significativo y cuyas ocurrencias no se dieran al azar. El conjunto de "*patterns*" de estructura de contenido similar se agruparon en "modalidades" de interacción, entre ellas la guía-tutela que aquí se trata.

Con el objetivo de conseguir un mayor análisis y descripción de los diferentes matices que podían adoptar las principales categorías del sistema de categorías utilizado a la definición de las modalidades se diseñó una base de datos (mediante la aplicación MSAccess 95), para matizar cualitativamente el contenido de unas determinadas macrocategorías que pensamos son fundamentales para el análisis de la interacción y el desarrollo cognitivo en las primeras edades.

Lo que buscamos son *modificadores* que permitan dotar de contenido y significatividad psicológica a determinadas categorías de nuestro sistema, que luego puedan aportar esta matización a la definición misma de las modalidades. Estos *modificadores* han hecho referencia a aspectos cualitativos, específicos, concretos y observables de las manifestaciones conductuales de las diferentes categorías objeto de estudio.

Las categorías que finalmente fueron seleccionadas para este análisis más a fondo y cualitativo

Wagner.

Material

A las dadas de niños se les proporcionaba un material de juego caracterizado por:

a) Ser un material pretendidamente desconocido, en la medida de lo posible, por los sujetos de la muestra.

b) Ser de un nivel de complejidad tal que demora la fatiga inmediata y no agota sus posibilidades en una única sesión.

c) Ser un material de tipo abierto y flexible (para no cerrar las posibilidades de actividad del niño) y con el mínimo de significación social posible.

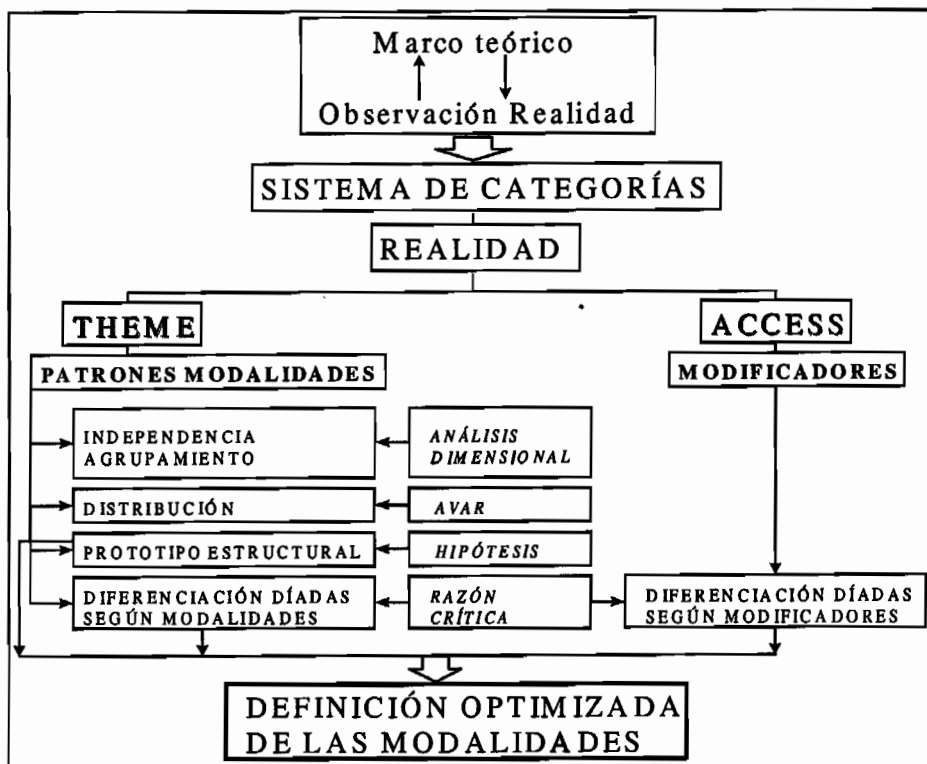
El material está compuesto por diferentes piezas con formas geométricas más o menos definidas y con propiedades magnéticas en algunas de ellas.

Procedimiento

Vamos a describir el procedimiento seguido en la codificación y análisis de los datos. En la figura siguiente se ofrece un esquema del mismo.

La situación observacional debía ser lo más natural posible (Bronfenbrenner, 1979). Se trató

Figura 1. Esquema del procedimiento metodológico seguido en la investigación



con la propuesta previa (o la actividad previa del compañero) o b) la propuesta que desencadena la secuencia está relacionada con una previa. En este último caso, el niño tutor que está gestionando la interacción acepta la idea del niño tutorado e incluso la incorpora en el seno de una construcción más comprensiva o rectifica o modifica la propuesta de trabajo del compañero y la extiende hacia la elaboración de nuevos saberes.

También es posible considerar que la guía puede ser *apropiada* para llevar a cabo la tarea. No obstante, la guía puede ser *inapropiada* si el compañero-tutor proporciona información errónea al compañero. Esta forma puede ser entendida como «*guía-tutela inadecuada*» (Verba, 1994).

Para una mejor comprensión del desarrollo de la guía-tutela, es necesario examinar las funciones específicas de estas acciones de *instrucción* (con el objetivo de enseñar algo nuevo al otro/a), tanto en su contenido como en su forma. A partir de los trabajos de Bruner y colaboradores (Wood, Bruner, y Ross, 1976) y de las dinámicas que pueden observarse en las actividades compartidas (Verba, 1993b; 1994; 1998) tales funciones pueden ser definidas en relación con los fines mismos de la tutela: *llevar la comprensión del novato más allá del estado actual*. Esta comprensión puede conseguirse mediante la provisión de información verbal y no verbal y mediante *feedback*; sosteniendo la actividad cognitiva del compañero tutorado mediante ayudas que faciliten la tarea; manteniendo al tutelado motivado por medio de la animación, y manteniendo al mismo tiempo la cooperación gracias al establecimiento de una relación social y afectiva positiva. Como contrapartida, el novato debe ser consciente de sus limitaciones y solicitar demandas o ayuda al compañero tutor.

El objetivo de esta investigación que presentamos se centra en describir la modalidad de guía-tutela, con la intención de especificar el contenido empírico de la misma (incorporando las variables psicológicas que están implicadas en su origen, desarrollo y resultados). Mediante este modelo, se pretende redefinir la modalidad de guía-tutela con base en los matices cualitativos más significativos y diferenciadores apresados.

MÉTODO

Partimos de un planteamiento mixto deductivo-inductivo en nuestra investigación, dado que hipotetizamos inicialmente una serie de modalidades sociocognitivas de construcción de saber que tratamos de contrastar, matizar y ampliar a partir de la observación y análisis de la realidad empírica. Específicamente la investigación se centra en una de las modalidades: la guía-tutela.

El método utilizado en nuestra investigación es la observación sistemática aplicada a un diseño diacrónico, es decir, la observación pautada de "n" sujetos (10 díadas) y su seguimiento en el transcurrir del tiempo durante diversas sesiones (diseño lag-log).

Sujetos

La muestra utilizada para el presente trabajo está compuesta por 20 sujetos de entre 2;0 y 3;0 años, que conformaron 10 díadas, y un adulto.

Los criterios de agrupamiento de los niños en díadas fueron:

- a) Tener una edad cronológica similar (como máximo un mes de diferencia).
- b) Que los dos sujetos manifestaran un índice de desarrollo cognitivo acorde a su edad cronológica, evaluado mediante las Escalas de Observación Sistemática Cambrodí-Sastre (1993).
- c) Que los dos sujetos estuviesen situados en mismo rango de estatus social (medido por la escala del estatus social de Wagner).
- d) Que cada sujeto componente de la díada fuese a la misma escuela de educación infantil (contexto de observación idéntico para los dos sujetos).

Todos los sujetos seleccionados están ubicados en el estrato medio-alto del estatus de

y Vygotsky la del constructivismo social, puede resultar complejo integrar ambas perspectivas en una misma línea de investigación.

No faltan intentos para lograr la integración aludida entre las perspectivas piagetiana y la vygotskyana. Un ejemplo de ello es la *perspectiva pluridimensional* (Beaudichon, Verba y Winnykamen, 1988). Esta línea de investigación se centra en el estudio de díadas de niños, tanto simétricas como asimétricas. Desde este enfoque se posibilita una aproximación a la comprensión de la aportación de lo individual y lo social en el desarrollo cognitivo, puesto que observa ambos enfoques microgenéticamente, en sus procesos y explicaciones (Sastre y Pastor, 2001; Pastor y Sastre, 1994).

Concretamente se puede señalar que dentro de este enfoque se encuadran una serie de investigadores inmersos en el marco teórico piagetiano clásico -puesto que conservan y defienden el papel de autorregulación del individuo en la construcción del conocimiento- pero que integran algunas aportaciones del constructivismo sociocultural vygotskyano -filtrándolas a través de un matiz piagetiano-. En otras palabras, se puede decir que desde la perspectiva pluridimensional se estudia el efecto de la interacción en la construcción del conocimiento. Según esta misma perspectiva, tal construcción del conocimiento es *bidireccional*, puesto que los dos (o más) sujetos integrantes de la situación de interacción son protagonistas activos en la construcción de saber.

Las hipótesis generales de la *perspectiva pluridimensional* pueden resumirse como sigue:

a) *Afirmar que no existe una única modalidad de construcción de saber en la interacción social.*

En estas situaciones se dan diferentes modalidades de construcción de saber, igual que existen también diversidad de conocimientos que construir (Verba y Winnykamen, 1992; Verba, 1994; Beaudichon, Verba y Winnykamen, 1988). En otras palabras, en esta perspectiva de estudio se postula la existencia de *diversidad de mecanismos de construcción de saberes* (Roux y Gilly, (1993); Fraysse, (1992); Gilly, (1980); Gilly, (1988; 1989; 1989b) en función, básicamente, de si la situación de la interacción es *simétrica o asimétrica*.

-b) Los *mecanismos* que se proponen para explicar la posibilidad de progreso cognitivo en situaciones de interacción social son, entre otros, (Verba, 1994; Beaudichon, Verba y Winnykamen, 1988) *la imitación*, *la co-construcción* (conflicto y cooperación), y *la transmisión de conocimientos-adquisición* (guía-tutela o actividad guiada).

En este trabajo vamos a centrarnos en el mecanismo de la *actividad guiada*, que en situaciones simétricas se produce cuando la actividad de uno de los niños es dirigida a través de la ayuda del compañero. En estas situaciones de interacción entre iguales ocurre que la relación social establecida entre los niños posibilita la acción y la construcción del saber a través de la *facilitación*, *la demostración*, *i/o el soporte socio-emocional de la guía del compañero*.

En las situaciones de guía-tutela la dirección está controlada por el compañero-guía, el cual evalúa la intención o el producto resultante de su actividad con relación a una meta explícita o inferida.

Desde la perspectiva pluridimensional se plantea que la actividad guiada entre iguales en las primeras edades (de 0;0 a 3;0 años) se fundamenta en procesos de *transmisión-apropiación*, esto es, una idea que es presentada a un compañero en un momento dado puede ser traspasada al mismo mediante comportamientos verbales y de acción que informan y justifican el contenido de saber que se intenta transmitir. El niño que tiene la idea también es quien dirige la interacción. En esta dirección actúa más o menos como un guía o tutor en el desarrollo de la idea mientras también intenta tener en cuenta el estado mental del compañero y sus reacciones. Las cuestiones y posibles objeciones del compañero *tutorado* provocan clarificación y explicaciones complementarias, las cuales pretenden dar cumplimiento a los objetivos de la guía.

Otro tópico interesante en el estudio de la tutoría entre iguales en los primeros tres años de vida es la definición de diferentes manifestaciones de guía-tutela en la interacción entre iguales (Verba, 1994): a) la propuesta que desencadena la secuencia de guía-tutela no está conectada

- Description and Detection. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol 12, Issue 2, pp. 112-123.
- Magnusson, M. (2000). Discovering hidden time pattern in behavior: T- patterns and their detection in *Behavior research Methods, Instruments y Computers*, 32 (1), 93-110.
- Olson, S.L., Bates, J.E. y Bayles, K. (1984). Mother infant interaction and the development of individual differences in children's cognitive competence, *Developmental Psychology*, 20, 166-179.
- Pastor, E. y Sastre, S. (1994): Desarrollo de la inteligencia. En Bermejo, V. (Ed.): *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis, pp. 191-213.
- Perner, J., Ruffman, T., et Leekand (1994). Theory of Mind is Contagious: You Catch it from your Sibs, *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris: Delachaux y Niestlé.
- Roux, J. P. y Gilly, M. (1993): Social significance of task, routines, and pragmatic schemas in distribution activities. *European Journal of Social Psychology*, 23, 355-371.
- Sastre, S. y Pastor, E. (2001): Desarrollo cognitivo y organización lógica de la acción: propuesta de análisis cualitativo en M^a T. Anguera (Ed): *Metodología observacional en la investigación Psicológica*. (Vol. 5) Barcelona: PPU.
- Sinclair, H. et al. (1989). *Infant and objects: The creativity of cognitive development*. New York: Academic Press.
- Stambak, M. et al., (1983). *Les bébés entre eux: Découvrir, jouer, inventer, ensemble*. Paris: PUF.
- Verba, M. (1993b): The construction and sharing of meanings in pretend play. In M. Stambak y H. Sinclair (Eds.). *Pretend Play among 3 years olds*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Verba, M. y Isambert, A.L. (1987): La costruzione delle conoscenze attraverso gli scambi tra bambini: Ruolo dei "Piu Vecchi" all' interno del gruppo. En A. Bondioli y S. Mantovani (Eds.): *Manuale critico dell'asilo nido*. (pp. 306-323). Milano: Franco Angeli.
- Verba, M. y Winnykamen, F. (1992): Expert-Novice Interactions: Influence of Partner Status. *European Journal of Psychology of Education*.
- Verba, M. (1994): The Beginnings of Collaboration in Peer Interaction. *Human Development*, 37, 125-139.
- Verba, M. (1998): Tutoring between young children: how symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development*, Volume 22, Number 1, March 1998, 195-216.
- Verba, M. y Stambak, M. y Sinclair, H. (1982): Physical Knowledge and social interaction in children (from 18-24 months of age). In G.E. Forman (De.), *Action and thought: From sensorimotor schemes to symbolic operation* (pp. 267-296). New York: Academic Press.
- Verba, M. y Isambert, A.L. (1987): La costruzione delle conoscenze attraverso gli scambi tra bambini: Ruolo dei "Piu Vecchi" all' interno del gruppo. En A. Bondioli y S. Mantovani (Eds.): *Manuale critico dell'asilo nido*. (pp. 306-323). Milano: Franco Angeli.
- Verba, M. y Marcos, H. (1995): Les interactions éducatives à l'âge préscolaire. *Research report*, Contrat MIRE, December, 1995.
- Wertsch, J.V. y Hickmann, M. (1987): Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis. In M. Hickman (Ed.) *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 251-266). Orlando, FL: Academic Press.
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.