

## La Mediación y la Interacción, dos formas de configurar la comunicación en la *tríada*

María Elena Giraldo Ramírez  
Grupo EAV- Universidad Pontificia Bolivariana

La comunicación se concibe como un sistema de canales múltiples en el que el autor social participa en todo momento, tanto si lo desea, como si no: por sus gestos, su mirada, su silencio e incluso su ausencia... En su calidad de miembro de una cultura, forma parte de la comunicación, como el músico forma parte de la orquesta. Pero en esta vasta orquesta cultural no hay director ni partitura. Cada uno toca poniéndose de acuerdo con el otro. Solo un observador exterior, es decir, un investigador de la comunicación, puede elaborar progresivamente una partitura escrita, que sin duda se revelará altamente compleja.

Yves Winkin (1982, 6)

Esta concepción de la comunicación se funda en el consenso de los investigadores de la Escuela de Palo Alto sobre una oposición a la utilización en las ciencias humanas del modelo matemático de la comunicación de Shannon (1948); además de una reacción al modelo verbal de la comunicación (emulación del modelo matemático), voluntario y consciente. La comunicación debe estudiarse en las ciencias humanas desde un modelo que le sea propio.

Este modelo lo propusieron los de Palo Alto partiendo de que todos los comportamientos son (potencialmente) comunicativos y de que la cultura realiza una selección y organización de los innumerables comportamientos corporales del hombre para constituir conjuntos significativos. Lo que permite realizar esta selección y organización es la existencia de *códigos* (cuerpo de reglas) que regula el comportamiento personal e interpersonal, su apropiación en el *contexto* y por tanto su *significación*.

De la misma manera que es posible hablar correcta y corrientemente

una lengua y no tener, sin embargo, la menor idea de su gramática, obedecemos de una manera permanente a las reglas de la comunicación, pero las reglas mismas, la «gramática» de la comunicación, es algo de lo que somos inconscientes. (Watzlawick, 56)

De acuerdo con lo anterior para los de Palo Alto *no es posible dejar de comunicarse*, de aquí que surjan dos formas de comunicación fundamentales: la comunicación no dirigida y la comunicación dirigida. En ambas, todos los comportamientos están codificados y estructurados por la tradición; pero en la segunda forma, la comunicación dirigida, el “individuo debe presumir que tanto sus mensajes como su comportamiento de destinatario deberán contribuir al mantenimiento de una acogida de conveniencias” (Goffman, 100). Por acogida de conveniencias se entiende el compromiso tácito de los interlocutores, reconocidos como tales, de mantener una interacción.

Para comprender mejor lo que entienden por comportamiento corporal los de Palo Alto veamos el siguiente esquema propuesto por Albert E. Scheflen en “Sistemas de la Comunicación Humana”:

- I. el comportamiento vocal
  - a. lingüístico
  - b. paralingüístico
- II. el comportamiento kinésico
  - a. movimientos corporales, incluida la «expresión» facial.
  - b. elementos que provienen del sistema neurovegetativo y comprenden la coloración de la piel, la dilatación de la pupila, la actividad visceral, etc.
  - c. la postura
  - d. lo ruidos
- III. el comportamiento táctil
- IV. el comportamiento territorial o proxémico

V. otros comportamientos comunicativos (poco estudiados), como por ejemplo la emisión de olores.

VI. el comportamiento en cuanto a indumentaria, cosmética, ornamentación, etc.

Cada una de estas *modalidades* de comportamiento puede ser sentida, vista, oída o percibida aún de otra manera, de allí que podamos hablar de *canales de comunicación como el locutor-auditivo, el kinésico-visual y así sucesivamente*. Las relaciones entre estas *modalidades* es lo que suele resultar en una *redundancia* o duplicación del mensaje. La *redundancia*, para los de Palo Alto, es necesaria para reducir la ambigüedad en la comunicación y para *producir los aprendizajes*. Schefflen trae un ejemplo: *cuando los locutores utilizan pronombres ambiguos, tiene la costumbre de mostrar el referente con la cabeza, la mano o los ojos*". (1982, 154). Para Bateson, la *redundancia* se encuentra más en la línea de un intercambio que se repite en *el curso de ensayos sucesivos* que le permiten al individuo adaptarse al medio ambiente, crear hábitos de vida común. Para Bateson sin *redundancia* no hay posibilidad de aprendizaje. (Wittezaele y García, 1994)

### **1.1.1 El orden de la interacción**

Interacción social puede definirse en sentido estricto como aquella que se da exclusivamente en las situaciones sociales, es decir, en las que dos o más individuos se hayan en presencia de sus respuestas físicas respectivas. (Es de suponer que el teléfono y el correo representan versiones reducidas de esta realidad).

Erving Goffman (1991, 173)

De acuerdo con esta afirmación, para Goffman, cualquier mediación tecnológica en la relación *cara a cara* es una versión reducida de la interacción social, en tanto deja por fuera actos extralingüísticos que tienen funciones alternas muy importante en los actos de habla, como los gestos, los movimientos, los olores, etc. Como se ha mostrado hasta el momento la mediación tecnológica ha modificado sustancialmente las formas de estar juntos y, con ello, el ámbito de la interacción *cara a cara*: los modos de

presencia de los individuos no se reducen al mundo físico y de hecho, los recursos alternos, extralingüísticos, de los actos de habla, cada vez más encuentran traducción en ambientes virtuales. De otra parte, la situación social donde se ubica la observación y el análisis, permiten dar cuenta de cómo el ámbito de la *proxémica física* no garantiza, de suyo, mayor implicación en la interacción que la que podría darse en la *proxémica virtual*.

Por *orden de la interacción* Goffman entiende un área de actividad específica del ser humano, en este caso la que se refiere a la actividad que se da *cara a cara* y que está socialmente situada:

Por supuesto, siempre es de esperar que el hecho de la situación social conlleve alguna consecuencia, si bien a veces de poca relevancia. Estas consecuencias se han enfocado tradicionalmente como «efectos», es decir, como indicadores, expresiones o síntomas de estructuras sociales tales como las relaciones, los grupos informales, la edad, el género, las minorías étnicas, las clases sociales y otras cosas por estilo, sin preocuparse mucho de tratarlos como datos en sus propios términos. El truco consiste, por supuesto, en conceptualizar de forma diferente dichos efectos, ya sean grandes o pequeños, para sí poder extraer y analizar lo que tienen en común y para que las modalidades de vida social de las que se derivan puedan desmembrarse y catalogarse sociológicamente, permitiendo que se pueda exponer lo que es intrínseco en la vida interaccional. (1991, 174)

### **1.1.2 Un marco de análisis de la interacción**

El marco de análisis de la interacción que interesa en esta propuesta se circunscribe al modo de comunicación *dirigida*, donde, a diferencia de la comunicación *no dirigida*, existe un propósito tácito por mantener el orden de la interacción. El caso de la relación que se establece en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es claro en este sentido: tanto docentes como estudiantes se ajustan a unas reglas y roles que permitan conservar un orden de la interacción que conduzca a buen término esta relación de comunicación

dirigida. Una vez que los actores se han *otorgado mutuamente la categoría de participantes* de esta comunicación, establecen un compromiso tácito para mantener la interacción: “se hace necesario mantener un flujo continuo de mensajes, hasta presentarse una ocasión inofensiva de terminar el intercambio” (Goffman, 1991, 100).. Mantener el intercambio exige, por tanto, un *alto grado de dominio ritual*, por parte de los actores; y en este caso, particularmente, por parte del docente.

Atendiendo las consideraciones de Goffman y, evitando, en lo posible, cualquier reducción de sus conceptos, se podría establecer unos rasgos del orden de la interacción que permitan construir unas categorías de análisis.

1. Lo específico de la interacción está circunscrito al tiempo y, relativamente, al espacio. (Esta consideración relativa del espacio obedece, precisamente, a que Goffman ya consideraba el contacto telefónico y el intercambio epistolar como un tipo de copresencia).
2. El orden de la interacción exige implicación de los actores que hacen parte de ella, es decir, una atención mutua, tanto visual como cognitiva.
3. El acto del lenguaje es importante en la interacción, más por la organización social de éste que por el contenido del mismo. En otras palabras, si bien lo que dicen los locutores es importante en el proceso de interacción, lo es aún más “*el estado de habla sostenido por cierto turno de habla*”.

Este punto tiene un corolario, presente en Bateson: todo mensaje debe ser considerado, no en sí mismo, ni para sí mismo, sino en *referencia* a un conjunto.

4. Para que ese estado de habla se dé es necesaria la intervención de todo locutor que, siempre y exclusivamente, debe representar una progresión en la interacción.
5. De lo anterior se desprende la condición colaborativa intrínseca al proceso interaccional y el sentido *complementario de las intervenciones*, fundado sobre la diferencia.

6. En una interacción todo silencio se debe *llenar* o *justificar* para evitar la extinción de la comunicación que *constituye en sí misma una comunicación inapropiada*.

7. Para ello, existen *recursos seguros*, por lo inagotables, que se encuentran en comportamientos no orales y orales, que ya no deben nada, necesariamente, al *sentido referencial de las frases intercambiadas*. (Esto está en la línea de una teoría contextual de los actos de habla que tiene que ver con el ambiente en el que se da la interacción).

8. Todo lo anterior conforma un sistema de acciones (*cara a cara*) mutuamente ratificadas (a través de las intervenciones) y ritualmente conducidas (organización social de los actos de lenguaje).

9. Esta ritualización (*estandarización de la conducta corporal y vocal*) varía de acuerdo con la situación social que plantea una organización particular de los actos de lenguaje, confiriendo con ello una función comunicativa a cada locutor. Las variaciones en la ritualización permiten identificar unos modelos de comunicación.

Para lograr esto (identificar modelos de comunicación) se debe caracterizar primero el orden de interacción (ritualización social) que sustenta la institución educativa (entendida ésta como un *entorno conductual*, es decir un entorno donde se dan unos comportamientos de los actores determinados socialmente por éste, - reglas -). Goffman deja claramente establecido que para que exista interacción debe además existir un conjunto de reglas que regulen la misma en el orden social que sea. Si no existen estas reglas, sencillamente se desconocen los roles que los actores desempeñan dentro de la interacción y ésta no podrá ser efectiva en términos de intercambios significativos.

El orden de interacción que sustenta la institución educativa se extiende en el tiempo y el espacio, más allá de cualquier situación social que en ellos se dé. Pero, para poder observar cómo se da este orden de interacción en la institución educativa e identificar los modelos de comunicación que subyacen en él, se debe, primero, elegir el marco de una situación social concreta. Esta situación social se denominará temporalmente *clase* y se caracterizará como *la*

*copresencia de sujetos en un espacio común (el aula en el caso de la presencialidad física o el aula virtual, en el caso de la presencialidad virtual), guiados por un propósito común: el conocimiento.* Para el caso del orden de la interacción que interesa aquí, el que se da en un proceso formal de educación, la necesidad de la existencia de estas reglas, se hace aún más evidente, como regulador del proceso. El tipo de reglas existentes y la forma como éstas se apliquen y se acaten determinan directamente el modelo de comunicación que se da en esta relación.

Los individuos en presencia de otros, se encuentran en una posición ideal para compartir un mismo foco de atención, percibir que lo comparten, y percibir esa percepción. Esto, en combinación con su capacidad para indicar sus cursos de acción física y ajustar sus reacciones a indicaciones similares de los demás, constituye la precondition para algo crucial; la coordinación continua e intrínseca de la acción, sea como apoyo de tareas altamente colaborativas o como forma de acomodar tareas adyacentes. (Goffman 1991, 176)

De acuerdo con los elementos brindados por Goffman a la Pragmática de la Comunicación, se agrega un elemento más a los que se consideran como unidades *sustantivas básicas* del proceso de interacción:

1. El intercambio.
2. El acto de lenguaje.
3. La intervención.
4. La situación social.

### **1.1.3 La mediación**

[...] la mediación consiste en la tarea de tender puentes entre lo que se sabe y lo que no se sabe, entre lo vivido y lo por vivir, entre la experiencia y el futuro...

Daniel Prieto Castillo (2002)

El concepto *mediación*, a diferencia del concepto *interacción*, es relativamente nuevo en el ámbito de la reflexión y la investigación educativa. Dos referentes

fuertes en Latinoamérica (casi insoslayables) en el tema de la mediación provienen de dos itinerarios teóricos diferentes: el primero, el de Jesús Martín Barbero, quien introduce el concepto de *mediaciones* para los estudios culturales de la comunicación; y el segundo, el que proviene del trabajo desarrollado por Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, quienes introducen el concepto de *mediación pedagógica* desde la perspectiva de la comunicación educativa (también conocida como educomunicación). Los dos trabajos coinciden en algo fundamental: la mediación no puede, no debe confundirse con los medios, con el canal, con el artefacto. Un primer aporte importante para nuestra propuesta.

Concretamente Gutiérrez y Prieto nos definen la *mediación pedagógica* de la siguiente manera: "Es pedagógica aquella mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir promover en los otros la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos". (Gutiérrez, F. y Prieto Castillo, D., 1993). Acompañamiento, promoción, construcción y cooperación permiten ver la influencia de dos pensadores en el trabajo teórico de estos investigadores: de un lado Lev. S. Vigotsky, particularmente, su noción de *zona de desarrollo próximo* (ZDP); y de otro, Celestin Freinet, con su propuesta del *texto paralelo*.

Jesús Martín Barbero centra sus estudios, fundamentalmente, en el ámbito de la teoría de la recepción. De allí que el concepto de mediaciones se entienda más como un mapa de los usos sociales de los medios que implica cuatro instancias: socialidad, institucionalidad, ritualidad y tecnicidad. La propuesta que presenta Martín- Barbero, muestra como el proceso de mediación se vincula a la identidad cultural de los sujetos y a la producción diaria de la cultura. Esto perfila al receptor como un sujeto histórico inscrito en un tiempo y en un espacio, un productor de sentido desde el consumo, desde el modo en que se comunica y usa los medios. Ya no existe una sola forma de comunicar y, por tanto, no existe una sola forma de recibir: existen matrices comunicativas a partir de las cuales se producen y se comprenden los mensajes.

Otro aporte de ambos trayectos teóricos (particularmente el de Martín-Barbero) a nuestra propuesta: hay *mediación* porque hay *sujetos de la comunicación*. De hecho, esta sentencia, rompe, radicalmente, con el modelo de comunicación e-



*m-r.* Deja sin piso la posibilidad de pensar, en las ciencias sociales y humanas, un proceso de comunicación en términos matemáticos, porque, entre otras cosas, lo que emerge, lo que se reconoce en un proceso de comunicación pensado desde la mediación, son las *subjetividades y las sensibilidades*. De allí, el llamado de Martín-Barbero (1995) a la institución educativa: *“Si no se introduce la cultura como mediación para la educación y la comunicación, se establece esa relación vertical, autoritaria, de alguien que sabe para alguien que no sabe, es decir, no se sale del terreno de la información”*

Dos aportes muy importantes nos ofrecen estos autores para abordar la *mediación*, pero siguen siendo insuficientes para la problemática de la cual se ocupa esta propuesta: pensar la mediación y la interacción como potenciadoras de la comunicación en la relación educativa que teje el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Más aún, difícilmente se podría construir unas categorías que nos permitan observar claramente los procesos de mediación o, si se quiere, las acciones mediadas, sin caer en el reduccionismo del medio, del artefacto o de los materiales didácticos (Con esto no se excluye que desde allí se den procesos de mediación). Como lo plantea claramente Martín Serrano, *“cualquier modelo teórico no sirve para describir cualquier tipo de objeto mediado”*.

#### **1.1.4 La mediación: una propuesta para pensar el proceso de comunicación en el ámbito educativo**

Si existe alguna teoría que explícitamente permita pensar la comunicación en la educación, es la teoría socio-cultural de Lev Vygotski. Particularmente los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), interiorización y acción mediada. Lo que señala Vygotski es que en primera instancia, entre los sujetos tiene que haber un encuentro comunicativo, una socialización (regulación interpersonal, función del lenguaje), que opera gracias a la *acción mediada*, para que el sujeto pueda interiorizar. Sin embargo, la interiorización se produce cuando lo que se trata de aprender se torna como necesario, útil y funcional, es decir, apunta a actividades socialmente significativas. Por tanto, la enseñanza se dirige no a una etapa de desarrollo superada sino a una etapa

de desarrollo potencial, esto es lo que algunos autores han denominado *zona de construcción* (Newman, Griffin, y Cole, 1991) donde es posible elaborar propuestas, construir ambientes y diseñar actividades formativas compartidas, a partir de las cuales tienen lugar los procesos interactivos.

Prieto Castillo (2002) nos recuerda que “el aprendizaje significativo hunde sus raíces en la actividad social, en la acción como algo inseparable de la representación y viceversa. Cuando Vygotski habla de desarrollo, se refiere al desarrollo cultural.” La *acción* es un comportamiento que cobra sentido al formar parte de una actividad que en su conjunto incluye a una serie de éstas. La *actividad* siempre busca una finalidad a través de una planificación. Las condiciones que inciden en la acción son las que determinan las características de la *operación*. En muchos casos esta operación implica el uso de instrumentos (mediadores). Lo que hace que podamos hablar de acciones mediadas. Por tanto, la relación entre acciones y operaciones es variable y está en función de la complejidad que haya que superar para llevar a cabo la actividad (Bodkery Bogh, 2003).

### **1.1.5 La problemática de la intersubjetividad como fundamento de la mediación**

*Acción, actividad, operación* son tres elementos constitutivos de la mediación. Esta propuesta revisa estos tres elementos, en principio, desde los trabajos del filósofo de las ciencias sociales, Alfred Schütz, por considerar que en ellos se pueden encontrar pistas visibles que permitan realizar un constructo teórico de la mediación aplicado a situaciones sociales concretas (como las que se dan en la institución educativa) y, además, en razón de que su obra revela una preocupación explícita por el problema de la *intersubjetividad*, que ubica la comunicación en un plano totalmente opuesto al de *transmisión* de información. Por razones metodológicas, se centra la atención en el concepto de *acción* de Schütz, de una manera que permita acercarse al concepto de mediación y a sus posibles aplicaciones en ámbitos educativos como los ambientes virtuales de aprendizaje.

De acuerdo con Schütz, la *intersubjetividad* no se demuestra, porque ella, de suyo, es la condición de posibilidad de mi mundo cotidiano. Esta intersubjetividad está basada en la realidad del otro como posibilidad de experimentarme a mí mismo, con lo cual el otro deja ya de ser un simple objeto, para pasar a ser un *semejante*. Desde aquí plantea Shütz, la realidad social directamente vivenciada, o lo que es lo mismo la situación *cara-cara*. Como se puede notar, los encuentros con la *teoría del orden de la interacción* de Goffman no son pocos: el tema de la copresencia o la presencia corporal del *semejante*, con toda su gramática expresiva (gestos, movimientos) en *simultaneidad*, y la posible ratificación (reconocimiento) del *semejante* como partícipe *valido* del proceso de interacción.

Los presupuestos de Schütz pueden encontrarse explícitamente en la *Teoría de la Acción Comunicativa* de Jürgen Habermas (1998) y tácitamente en la *Teoría de la Mediación Social* de Manuel Martín Serrano (1977). Ambos autores, plantean la necesidad de *orden* de la mediación, o en otras palabras, de *una orientación de la acción* guiada por valores comunes en el proceso de interacción, un *reconocimiento intersubjetivo* de la validez de lo que el otro expresa.

Desde Habermas (1998), se puede introducir la mediación para el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través *del modelo comunicativo de acción* que regula el entendimiento a partir de los planes de acción y las actividades teleológicas de los participantes para que puedan construir una interacción (Habermas, 138). Este modelo reduce la disonancia a través del entendimiento, entendido como un proceso cooperativo de interpretación que tiene como fin obtener definiciones de la situación que puedan ser *intersubjetivamente* reconocidas.

Todo proceso de entendimiento tiene lugar sobre el trasfondo de una precomprensión imbuida culturalmente. El saber de fondo permanece a problemático en su conjunto. Sólo la parte de ese acervo de saber, que los participantes en la interacción utilizan y tematizan en cada caso para sus interpretaciones, queda puesta a prueba. En la medida en que las definiciones de la situación son negociadas por los implicados mismos, con el tratamiento de cada

nueva definición de una situación queda también a disposición el correspondiente fragmento temático del mundo de la vida. (Habermas, Vol. I, 145).

Lejos se está aquí (aunque han sido corrientes las interpretaciones en este sentido) de la consecución de una interpretación unívoca y estable de la situación. El sentido del modelo comunicativo de la acción es el de una *relación consensual*, el de un *entendimiento* en el sentido de un proceso cooperativo de interpretación. Esto exige, necesariamente, procesos de interacción.

En este mismo sentido, Martín Serrano (1977) trabaja el concepto de mediación. El estado de tensión producido por la concurrencia de dos elementos cognitivos pertenecientes a planos heterogéneos de la realidad se denomina disonancia; los esfuerzos orientados a reducir la disonancia se conocen como mediación. Los esfuerzos por restablecer la consonancia llevan a los sujetos a realizar acciones para el establecimiento de un *modelo de orden*; en la medida en que el modelo de orden sea compartido, se reduce la disonancia y aumenta la consonancia.

La condición misma de la consonancia en la que se funda el consenso social, es que exista *un* referente (objetos, modelos o actos). La mediación actúa a través de medios materiales y culturales conocidos como soportes de la mediación; estos soportes se caracterizan porque, aparte de mediar, son cosas que existen y que *sirven* para otra cosa. Sólo algunos mediadores son al mismo tiempo objetos (por ejemplo la televisión, el libro y el computador).

Estos dos trabajos constituyen los otros dos referentes básicos para entender la *mediación* en esta propuesta. Con base en éstos, se desplegarán algunos conceptos que permitan identificar los procesos de mediación en situaciones sociales concretas, que permita un acercamiento a la definición de una plataforma conceptual desde dónde abordar la comunicación, la interacción y la mediación en la educación y, con ello, que ayude a enfrentar la problemática de la incorporación de tecnologías de información y comunicación en el ámbito educativo.

Se parte, entonces, del reconocimiento fundamental de que la *mediación* antes que un *objeto* es una *acción* que se da en el tiempo y que introduce un *sentido*

a la relación social. Si bien existen *soportes de la mediación* a la manera de Martín Serrano e *instrumentos de mediación* a la manera de Vygotski, éstos funcionan como tales gracias a la *acción* entendida como una *conducta dirigida hacia un determinado fin* (es lo que en otros documentos hemos llamado *intencionalidad comunicativa*)<sup>i</sup>.

Sobre esta *intencionalidad* (que se encuentra de manera más clara en una comunicación dirigida que en una comunicación no dirigida) se han presentado problemas de identificación que pueden resolverse incorporando el concepto de *acción* de Schütz. La acción no contempla solamente un *propósito*, resuelto en un *acto*, *considerado como una unidad completada, un producto terminado, una objetividad*; también contempla “[...] un flujo, una secuencia en curso de hechos, un proceso de producción de algo, una realización.” (1993, 68). Por tanto, mientras un *acto* es algo siempre realizado, una *acción* es una realización inmanente a la duración, ligada al *suceso*. (69).

Para el caso de esta propuesta (el de una comunicación dirigida en el ámbito de una situación social concreta: el proceso de enseñanza y de aprendizaje) se entenderá por *acción*, (siguiendo a Schütz): una actividad espontánea orientada hacia el futuro, esto es, ligada a un *proyecto* que la conmina (a la acción) a realizarse siempre de acuerdo con un plan *más o menos implícitamente preconcebido*. El plan o proyecto debe, a su vez, elegir un fin (Acto intencional sintético) y de acuerdo con éste (y otros factores presentes en el contexto de interacción) debe *adoptar ciertos medios* que le permitan proyectar o realizar los actos que permitan la realización de la acción. La *acción*, entonces, se realiza según un proyecto y se orienta a la consecución de un fin último que Schütz reconoce como Acto (*Akt*) y que diferencia de otros actos (*handlung*) orientados con fines intermedios.

Ahora, la pregunta que surge, es ¿cómo se evidencia efectivamente la realización y el significado de la *acción*? Antes de responder este interrogante, es preciso enfatizar el hecho de que la *proyección* sólo se da al pensamiento reflexivo, no a la experiencia inmediata o a la actividad espontánea. Esto es importante tenerlo presente, básicamente, porque en el contexto de esta observación se pueden encontrar comportamientos que respondan a actividades espontáneas, por fuera del *proyecto de la acción*. El proyecto en

últimas, constituye el contexto de significación, dentro del cual la acción en curso (los actos completados) encuentran significado. Este es un punto para la discusión, que debe ayudar a precisar las *unidades* o categorías de observación. Y aquí Schütz da una respuesta al interrogante: “*el significado de cualquier acción es su correspondiente acto proyectado*”. (1993, 90) Se puede decir que la unidad de la *acción*, observable, la constituye el acto que ya existe en el plan o en el proyecto. Esto plantea entonces, la necesidad de conocer el *proyecto del acto*.

Con la observación de la *acción* se revela un problema crucial, y es que lo realmente visible a nuestros ojos, no es el proceso en curso que constituye la acción (el proyecto) sino el *acto proyectado*. Es decir, en la observación sólo se puede reconocer (o más bien intuir) el proyecto por la ejecución de los actos que lo constituyen. Lo anterior constituye una ventaja para el caso de la propuesta pedagógica para ambientes virtuales, en tanto *el proyecto* se explicita a través de la visualización gráfica y del trayecto de actividades. Podemos, por tanto, considerar éstos como dos *instrumentos de la mediación*.

“En la medida en que la conciencia sigue siendo una corriente pura de duración, no hay vivencias discretas. Estas últimas sólo aparecen cuando comienza a operar la mirada reflexiva de la atención” (193,104). La acción no puede contemplarse en tanto es proceso que se da en el tiempo, es continuo. Pero la materialización de la acción, el acto completado constituye de suyo una unidad discreta susceptible de análisis. Se pueden observar, de igual forma, el comportamiento de los instrumentos de la mediación, los recursos didácticos, las plataformas tecnológicas, las herramientas de comunicación, es decir, todo lo que conjugan las tecnologías de información y comunicación, tanto en su condición de útil (artefactos técnicos), como en su condición de lenguaje (sistemas lingüísticos).

---

<sup>i</sup> Ver Giraldo, M.E. (2003) Documento de Trabajo: “Definiciones de los conceptos claves para el diseño de instrumentos” & Giraldo, M.E. (2003) Referentes teóricos: la comunicación, la mediación y la interacción”