

Los escritos de Vygotsky son una fuente de ideas enormemente rica para todos aquellos que buscan información sobre la mente en sus relaciones con el mundo social y físico. Wertsch analiza tres temas principales que recorren toda la obra de Vygotsky: su insistencia en la utilización del análisis genético; su afirmación de que las funciones psicológicas superiores de los individuos tienen orígenes sociales; y sus opiniones respecto al papel de las herramientas y los signos en la actividad social y psicológica. Wertsch demuestra que la noción de mediación semiótica es esencial para la comprensión de la inigualable contribución de Vygotsky al estudio de la conciencia humana.

En los cuatro últimos capítulos, Wertsch amplía las afirmaciones de Vygotsky basándose en las más recientes investigaciones sobre lingüística, semiótica y teoría literaria. El hecho de centrarse en los fenómenos semióticos, especialmente en el lenguaje humano, le permite integrar conclusiones extraídas de la amplia variedad de disciplinas con las que trabajó Vygotsky. Wertsch demuestra que el método de Vygotsky proporciona principios fundamentales que pueden servir como nexos de unión entre las diversas ramas de las ciencias humanas, que hoy parecen más aisladas que nunca.

«El libro de Wertsch se enfrenta admirablemente con la necesidad de ofrecernos el significado actual de las opiniones de Vygotsky... Desentraña con gran facilidad las ideas más complejas y presenta con claridad sus principales significados e implicaciones... Es un modelo imprescindible de cómo los científicos cognitivos pueden trabajar hoy de una manera creativa en el marco de una gran estructura teórica que integra el estudio del individuo en el estudio de la humanidad entendida como un todo» (S. Scribner).

301328

James V. Wertsch Vygotsky y la formación social de la mente

3480 I
17



Vygotsky y la formación social de la mente

James V. Wertsch

Cognición y desarrollo humano
Paidós

De acuerdo con la ley genética general del desarrollo cultural propuesta por Vygotsky, todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano interpsicológico y posteriormente en el plano intrapsicológico. Esta afirmación es clave en los supuestos de Vygotsky, pero aún no se han examinado con detalle los procesos que ésta implica. Vygotsky los abordó al explicar el habla egocéntrica y el habla interna, área en la que analizó las formas de mediación semiótica que posibilitan la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. En este análisis, sin embargo, trató casi exclusivamente de este último. En lo que aquí respecta, nos interesan las propiedades de los procesos interpsicológicos que permiten la transición al plano intrapsicológico.

Un presupuesto que subyace a lo que diré a continuación con relación a este tema es que el funcionamiento interpsicológico está indisolublemente ligado al funcionamiento intrapsicológico. Hemos repetido esta afirmación en varias ocasiones al hablar de los orígenes sociales de las funciones superiores. Sin embargo, la cuestión aquí es que en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico cualquier cambio en el primero ocasiona un cambio correspondiente en el segundo. En ocasiones se han planteado hipótesis en el sentido de que el cambio del funcionamiento social al individual es repentino y está bien definido: un niño realiza una tarea conjuntamente con alguien y a continuación empieza a realizarla independientemente. No obstante, caracterizar la transición de este modo es olvidar su dinámica, es decir olvidar que en el plano interpsicológico se producen una serie de cambios y que cada uno de éstos queda reflejado en un cambio en el funcionamiento intrapsicológico. Evidentemente, estos cambios no siempre son de carácter cuantitativo; muchos son cualitativos.

Al analizar el funcionamiento interpsicológico es necesario usar la noción

de definición de la situación (la manera como se representan o definen los objetos y los sucesos¹ en una situación) (WERTSCH, 1984). Ello permite caracterizar el hecho de que los interlocutores pueden diferir y cambiar sus representaciones del mismo conjunto de objetos y eventos. Esta diferencia puede ser especialmente importante en el tipo de funcionamiento interpsicológico que más interesaba a Vygotsky: la interacción adulto-niño en la zona de desarrollo próximo. El niño a menudo no comprende la definición de objeto o el significado funcional de la conducta que el adulto da por sentado. Por una parte, el adulto y el niño están en la misma situación porque para ambos son perceptivamente accesibles los mismos objetos concretos y los mismos sucesos. Por otra parte, sin embargo, no están en la misma situación porque no definen a estos objetos y eventos del mismo modo.

Cuando interlocutores como un adulto y un niño abordan en la zona de desarrollo próximo una situación con diferentes definiciones de la situación, resulta difícil averiguar cómo se comunican efectivamente. Al fin y al cabo, ambos representan muchos aspectos de la situación de modo bastante diferente. Para comprender este aparente problema es necesario recurrir a la noción de *intersubjetividad*. La intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de situación. Esta coincidencia puede producirse a diferentes niveles; de aquí que existan varios niveles de intersubjetividad.

Al hablar de intersubjetividad, trataré principalmente de la obra de R. Rommetveit y sus colaboradores (por ejemplo, ROMMETVEIT, 1974, 1979a-1979g, 1985; BLAKAR y ROMMETVEIT, 1979; HUNDEIDE, 1985), puesto que sus propuestas con relación al funcionamiento interpsicológico son semejantes a las de Vygotsky.

La cuestión del grado de intersubjetividad que se crea, mantiene y restablece entre adulto y niño se relaciona con los fundamentos de la aproximación de Rommetveit sobre el estudio de la comunicación humana. En sus palabras, «la comunicación trasciende los mundos “privados” de los participantes. Establece lo que podríamos llamar “estados de intersubjetividad”» (1979c, página 94).

Las propuestas de Rommetveit contrastan con muchos análisis contemporáneos que parten implícita o explícitamente de la afirmación de que cuando los interlocutores inician una situación de habla comparten una cierta cantidad de «conocimiento de base» que proporciona unos fundamentos comunes para la comunicación. Mantiene que estos presupuestos han hecho que los investigadores pasasen por alto la cuestión de cómo una conducta comunicativa crea

1. A lo largo de este capítulo utilizo los términos «objetos» y «sucesos» al referirme a las definiciones de las situaciones. Aunque la mayor parte de objetos y sucesos estudiados ocurren en el mismo contexto espaciotemporal de la interacción, esto no es necesario. También pueden ser abstractos y/o susceptibles de ser extraídos del contexto del habla.

y transforma una situación y que, en cambio, se interesasen por el hecho de que una producción aporta, únicamente, información preexistente.

Rommetveit ha subrayado que cualquier situación, evento u objeto tiene muchas interpretaciones posibles y que el habla sirve para imponer una determinada interpretación y para crear una realidad social temporalmente compartida. Entiende que se trata de cómo el «potencial de significado» de las unidades lingüísticas y estructuras proporciona el «borrador de un contrato» que se puede definir o especificar únicamente si se considera su papel en el contexto comunicativo:

El problema básico de la intersubjetividad humana se convierte en ... la cuestión sobre qué sentido y bajo qué condiciones dos personas que inician un diálogo pueden exceder sus diferentes mundos privados. Y mantendré que las bases lingüísticas para esta empresa no constituyen un repertorio fijo de significados «literales» compartidos, sino unos borradores contractuales, de carácter muy general y parcialmente negociados, que conciernen a la categorización y atribución inherente en el lenguaje habitual (1979f, pág. 7).

En términos de Rommetveit, lo que un determinado observador «percibe» en una situación es una cuestión completamente privada. Sin embargo,

nos podemos referir a ella y, en consecuencia —por lo menos bajo ciertas condiciones y en algún sentido—, constituir una realidad social temporalmente compartida. El observador solitario puede, así, intentar transformar su «propia» perspectiva de la situación en una realidad social, simplemente hablando de ella a otra persona. Una vez que la otra persona acepta la invitación de escuchar y participa en un diálogo, deja atrás las preocupaciones que tuviese en el momento en que «el silencio se transformó en habla» (MERLEAU-PONTY, 1962, pág. 182). A partir de ese momento, ambos se entregan a un mundo social temporalmente compartido, establecido y continuamente modificado por los actos de comunicación (1979g, pág. 10).

Para elaborar este punto, Rommetveit, entre otros, proporciona el siguiente ejemplo:

Lo que se dice puede ... imponer una estructura definida en relación a lo que se dice o en relación a la situación en la que se dice... Por ejemplo, alguien puede decirme, mientras miro un edificio grande y abandonado: «No había suficientes beneficios». No me dicen —aunque me veo forzado a aceptarlo para dar sentido a lo que oigo— que el edificio que tengo delante es una fábrica o un edificio de negocios (1979b, pág. 70).

Así pues, cuando los interlocutores inician un contexto comunicativo pueden tener diferentes perspectivas o interpretar sólo vagamente lo que se da por supuesto y lo que las producciones verbales intentan transmitir. Gracias a la

«negociación» semióticamente mediada, no obstante, crean un mundo social temporalmente compartido, un estado de intersubjetividad. Los escritos de Rommetveit y de sus colaboradores demuestran que son muchos los aspectos que influyen en la manera en que los interlocutores interpretan la situación de habla: desde confiar en las habilidades comunicativas de los demás y en sus buenas intenciones al modo en que un referente determinado es categorizado y comprendido.

Puesto que un adulto y un niño que operan en la zona de desarrollo próximo a menudo aportan diferentes definiciones de la situación en una tarea determinada, pueden enfrentarse a serios problemas para establecer y mantener la intersubjetividad. Para el adulto el reto está en encontrar el modo de comunicarse con el niño, de manera que éste pueda participar, por lo menos mínimamente, en el funcionamiento interpsicológico y pueda, finalmente, definir la situación de un modo culturalmente apropiado. Durante las primeras fases del desarrollo, no es posible crear la intersubjetividad al nivel de las formulaciones verbales y de las definiciones abstractas de la tarea. Contrariamente, la comunicación debe basarse en signos referidos al propio contexto. Esta comunicación, que opera en base a un nivel mínimo de definición de la situación compartida (es decir, de la intersubjetividad), constituye la base para la transición al funcionamiento intrapsicológico.

La transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico

La utilidad de las nociones de definición de la situación y de intersubjetividad para los presupuestos de Vygotsky puede ilustrarse mediante algunos ejemplos concretos. El marco que proporciona las bases para definir las situaciones en estos ejemplos es relativamente simple: consiste en usar objetos pequeños (las «piezas») para construir un objeto (la «copia») de acuerdo con otro (el «modelo»). Al hablar de interacción en este marco trataré de estos objetos y de la acción en la que participan. No se examinan explícitamente otros aspectos de la interacción, tales como sus dimensiones afectivas.

La acción que conforma el núcleo de la definición de la situación del adulto en este marco puede analizarse en términos de pasos estratégicos. El número de pasos se correlaciona positivamente con el nivel de detalle usado para analizar la acción. Mi análisis, que no detallaré aquí, identifica los siguientes tres pasos:

1. Consultar el modelo para determinar la identidad y la situación de la pieza que se necesita a continuación.
2. Seleccionar la pieza identificada en el paso 1 de entre el montón de piezas.
3. Añadir a la copia la pieza seleccionada en el paso 2.

Los pasos estratégicos en esta descripción de la acción están interdefinidos. Cada uno presupone a los demás de algún modo. Además, la acción (compuesta de los pasos estratégicos) y los objetos están interdefinidos. Los objetos se pueden comprender únicamente si está especificado su papel en la acción, y la acción puede describirse solamente si se obtiene información de los objetos. Por tanto, la definición de la situación en este marco implica a los componentes interrelacionados de la acción (con sus pasos estratégicos) y a los objetos (piezas, copia, modelo).

Hasta aquí he caracterizado una definición de la situación típica de un adulto. Sin embargo, los niños a menudo no perciben el marco del mismo modo. Pueden coincidir con el adulto únicamente en ciertos aspectos respecto a cómo se deben entender las acciones y los objetos. Identificando los puntos de acuerdo entre el niño y el adulto, se pueden reconocer puntos de intersubjetividad en la zona de desarrollo próximo. Muchos de estos puntos se pueden encontrar en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Por ejemplo, en mi estudio sobre madres americanas al interactuar con sus niños en edad preescolar identifiqué cuatro puntos (WERTSCH, 1979a). Estos cuatro puntos reflejan cuatro niveles en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. El primer nivel se caracteriza por el hecho de que la definición de la situación del niño es tan diferente de la del adulto que resulta difícil la comunicación. El adulto puede intentar conducir al niño a través de los pasos estratégicos, pero la comprensión del niño acerca de los objetos y la acción es tan limitada que el niño puede no entender de modo apropiado las producciones verbales del adulto. En un caso, la respuesta del niño a la producción de la madre con relación a una pieza de rompecabezas que representaba la ventana de un camión fue dirigir su atención a las ventanas de la habitación donde estaban trabajando. No parece existir ni siquiera un mínimo de acuerdo sobre la definición del objeto, lo que genera este malentendido. Aquí la cuestión de la intersubjetividad acerca de la acción no se planteó puesto que adulto y niño diferían de modo fundamental con respecto a la definición de los objetos implicados; fue imposible la comunicación basada en la definición de la situación por parte del adulto.

En el segundo nivel de intersubjetividad, la interacción adulto-niño no está tan restringida por la limitada definición de la situación del niño. El niño, por lo menos, parece compartir la comprensión básica de los objetos por parte del adulto en la situación; es decir, que representan piezas de un camión. No obstante, el niño aún no comprende la naturaleza de la acción dirigida a un objetivo de la que estos objetos forman parte y, consecuentemente, a menudo no realiza las deducciones necesarias para interpretar las otras producciones reguladoras del adulto. Por ejemplo, el niño puede saber que las piezas del camión deben ir en el rompecabezas y sin embargo no comprender que deben corresponderse con el modelo. Este nivel se caracteriza generalmente por el hecho de que el niño empieza a participar con éxito en la tarea, pero no com-

prende aún la tarea al no coincidir completamente con el nivel de comprensión del adulto. Así pues, se producen problemas de comunicación porque el niño no percibe todas las implicaciones reguladoras de una producción.

En el tercer nivel de intersubjetividad, el niño puede responder adecuadamente haciendo las inferencias necesarias para interpretar las producciones directivas del adulto, incluso cuando éstas no son explícitas y dependen de la definición de la situación según el modelo adulto. Mientras que el proceso se realiza aún en el plano interpsicológico, el hecho de que el niño pueda realizar las inferencias apropiadas indica que el funcionamiento intrapsicológico empieza a explicar una gran parte de las realizaciones del niño. Ya no es necesario que el adulto especifique todos los pasos a seguir para interpretar una directiva puesto que el infante puede llevarlos a cabo basándose en una definición de la situación bastante completa. De hecho, en algunos casos parece que el niño actúa independientemente y que el adulto únicamente proporciona la confirmación de que el niño lo está haciendo bien.

En el cuarto y último nivel identificado por WERTSCH (1979a) con relación a la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, el niño toma la responsabilidad de llevar a cabo la tarea. Durante el cambio al funcionamiento intrapsicológico, e inmediatamente después, puede producirse habla egocéntrica. Esta forma autorreguladora de mediación semiótica comparte muchas propiedades estructurales y funcionales con el habla comunicativa previamente usada por la diada. Se trata de una manifestación semiótica del hecho de que el niño ha llegado a dominar la definición de la situación con la que el adulto había iniciado la tarea. En este punto hay una intersubjetividad completa entre el niño y el adulto en cuanto a la definición de la situación, lo que hace que sean innecesarias otras producciones reguladoras.

Aunque hasta ahora sólo he hablado del funcionamiento interpsicológico, es importante darse cuenta de que cada vez que se producía un aumento en el nivel de definición compartida de la situación, implícitamente me refería a una transferencia de responsabilidad en la tarea al funcionamiento intrapsicológico del niño. Lo que se conseguía en el plano interpsicológico era, por tanto, realizado en el plano intrapsicológico.

Esta relación recíproca ha sido estudiada detalladamente en varios estudios (por ejemplo, WERTSCH, McNAMEE, McLANE y BUDWIG, 1980; McLANE, 1981; ROGOFF, 1984; SAMMARCO, 1984; WERTSCH, MINICK y ARNS, 1984; BROWN y FERRARA, 1985). Todos tratan del modo en que la responsabilidad para realizar una tarea cambia de la diada adulto-niño al niño. En varios estudios, la definición de la situación partía de la acción con un objetivo (incorporando los tres pasos estratégicos) y de los objetos (piezas, copia, modelo) antes señalada. Estos estudios se interesaron por las variaciones en la forma y el estilo del funcionamiento interpsicológico, pero en todos ellos quedaba reflejado el correspondiente funcionamiento intrapsicológico.

J. McLANE (1981) estudió la diferencia entre la interacción madre-niño y

la interacción niño-niño; J. SAMMARCO (1984) estudió la interacción madre-niño en infantes con y sin déficit de comprensión del lenguaje; y WERTSCH, N. MINICK y F. ARNS (1984) estudiaron la interacción madre-niño y maestro-niño en áreas rurales del Brasil. En dichos trabajos se observaron diferentes modos complejos de interacción social, con diferentes implicaciones para la transición al funcionamiento intrapsicológico.

En estos estudios se utilizó un análisis de nivel múltiple para estudiar cómo se realizaban cada uno de los pasos estratégicos. Se analizaba la distribución de la responsabilidad en la tarea entre el tutor y el tutelado. El primer nivel especificaba quién llevaba a cabo físicamente el paso de mirar el modelo, coger una pieza del montón o insertar la pieza en la copia. Si (y sólo si) el tutelado llevaba a cabo físicamente un paso, un segundo nivel de análisis consideraba si la conducta había sido autorregulada o no. Al analizar estos dos niveles se observaron importantes diferencias. Por ejemplo, mientras que las madres americanas de clase media y los maestros brasileños casi nunca realizaban físicamente los pasos de coger o colocar una pieza, ésta no era una conducta inusual entre las madres brasileñas de las áreas rurales, los niños americanos que ejercían de tutores y las madres americanas que interactuaban con niños con trastornos de lenguaje. Con relación a las acciones de coger y colocar las piezas, estos últimos grupos de tutores casi no daban responsabilidad a sus tutelados, minimizando así su correspondiente participación intrapsicológica. Además, cuando un tutelado realizaba un paso, el uso de mecanismos reguladores variaba ampliamente entre los grupos de diadas.

Incluso desde los dos primeros niveles de análisis es posible identificar importantes diferencias en las formas de funcionamiento interpsicológico entre las diadas. Existen diferencias entre las madres americanas y los niños de cinco años y medio que actuaban de tutores de niños de tres años y medio (McLANE, 1981), entre madres y maestros que interactuaban con niños de seis años en las áreas rurales del Brasil (WERTSCH, MINICK y ARNS, 1984), y en las interacciones entre madres y niños de preescolar con y sin déficit de comprensión del lenguaje (SAMMARCO, 1984; WERTSCH y SAMMARCO, 1985). En ninguno de estos casos se mantiene que el único patrón de interacción social es atribuible sólo al tutor o al tutelado, pero en algunos casos los resultados sugieren a uno o a otro más específicamente. Por ejemplo, los resultados de un estudio realizado por ARNS (1980) indican que los tutelados podían haber funcionado a un nivel superior del que permitían las madres brasileñas de las áreas rurales. El nivel de funcionamiento intrapsicológico de los niños parece determinado de modo significativo por la conducta de los tutores. Inversamente, en el estudio llevado a cabo por SAMMARCO (1984), los trastornos de comprensión del lenguaje por parte de los tutelados parecen tener un mayor impacto al nivel del funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico.

En resumen, estos estudios señalan que los niños pueden participar en formas bastante diferentes de funcionamiento interpsicológico y que estas diferen-

cias afectan al modo en que un niño participa a nivel intrapsicológico en la tarea.

Mientras que las formas de funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico difieren de modo significativo, parece haber por lo menos una tendencia común en el modo en que los niños de estos estudios llegan a dominar la definición de la situación de la tarea: en primer lugar participan en la ejecución de la tarea a nivel interpsicológico y, posteriormente, reconocen y dominan el significado estratégico de sus conductas. En lugar de comprender la tarea y después llevarla a cabo, los niños parecen haber realizado la tarea (en tanto que participantes en el funcionamiento interpsicológico) y a continuación entenderla.

Quizá los casos más reveladores de cómo opera esta secuencia evolutiva se pueden encontrar en las transiciones microgenéticas de una sesión. WERTSCH y HICKMANN (en prensa) han analizado varios casos de interacción adulto-niño en una tarea de construcción de un rompecabezas de acuerdo con un modelo y han observado, en una sesión, algunas transiciones sorprendentes del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Estos autores han citado algunos de los factores que provocan esta transición: 1) una disposición cognitiva por parte del niño; 2) el deseo del adulto de transferir al niño responsabilidad estratégica; 3) el uso por parte de los adultos de «valoraciones reflexivas» para informar al niño o a la niña del significado de su conducta; 4) el hecho de que las directivas de los adultos sean explícitas; y 5) la posibilidad de dominar a nivel intrapsicológico la estructura dialogada del funcionamiento interpsicológico mediante la diferenciación de las funciones del lenguaje. Se presupone que estos cinco factores están implicados en las transiciones ontogenéticas así como en las microgenéticas, pero su contribución relativa (especialmente la de la disposición cognitiva por parte del niño) resulta más difícil de especificar en la ontogénesis.

Estos estudios han considerado la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico en términos de cómo puede el niño dominar la definición de la situación que había guiado el funcionamiento interpsicológico. El proceso supone participar en la interacción gracias a la intersubjetividad primitiva con el tutor (generalmente un adulto) y, a continuación, pasar por una o más «redefiniciones» de la situación (WERTSCH, 1984) hasta que una definición de la situación, madura, culturalmente adecuada, proporciona los fundamentos de la autorregulación.

Al revisar estas investigaciones he subrayado que un cambio en el plano interpsicológico necesariamente va asociado a un cambio en el plano intrapsicológico. Este resultado contradice las explicaciones que ven la transición como un período indiferenciado de funcionamiento interpsicológico seguido por un período indiferenciado de funcionamiento intrapsicológico. Además, subraya el hecho de que, al caracterizar el funcionamiento interpsicológico en una tarea, necesariamente se caracteriza el funcionamiento intrapsicológico. En realidad,

este procedimiento proporciona información sobre los procesos individuales que a menudo no puede obtenerse por otras vías.

Mecanismos semióticos en la transición

Si una tarea se ejecuta correcta y suavemente en el plano interpsicológico, ¿por qué debería producirse una transición al funcionamiento individual? El problema de por qué se deben producir transiciones resulta notablemente difícil para la mayoría de las teorías del desarrollo cognitivo, pero en este caso la solución puede ser relativamente rápida. Parece fundamentarse en la tendencia de los adultos a fomentar una participación creciente o una independencia de los niños al realizar una tarea en tanto que constituye un aspecto inherente de socialización. Como ARNS (1980) ha indicado, el cuándo y el cómo fomentar el funcionamiento independiente pueden variar mucho según los factores culturales y socioeconómicos, pero en cualquier caso la transición es una parte necesaria de la socialización.

En consecuencia, deben tenerse en cuenta los mecanismos específicos mediante los cuales se fomenta la competencia individual. Un adulto a menudo no puede simplemente proporcionar una explicación o un conjunto de directivas y a continuación insistir en que el niño empiece a funcionar independientemente. La naturaleza de la transición es típicamente más sutil, gradual y compleja. Dado el especial interés de Vygotsky por la mediación semiótica, trataré concretamente de los mecanismos semióticos implicados en la transición. Esto proporcionará no sólo información esencial con relación a los procesos «cuasi sociales» en el individuo, sino también la llave para comprender cómo y por qué el niño es conducido a redefinir las situaciones de acuerdo con la perspectiva adulta y, por lo tanto, empieza a funcionar como un miembro maduro de la cultura.

Los dos mecanismos semióticos que examinaré son la perspectiva referencial y la abreviación. La primera se refiere al modo en que se empieza a tomar parte en el funcionamiento interpsicológico; la segunda desempeña un papel en la transición al funcionamiento intrapsicológico. En ambos casos, los mecanismos crean y transforman varios aspectos de la intersubjetividad en una situación comunicativa en la que los interlocutores no comparten la misma definición de la situación.

Perspectiva referencial

Para funcionar de modo efectivo en el plano interpsicológico, los interlocutores deben ser capaces de dirigir la atención de su pareja a un objeto o acontecimiento específico. Esta conducta implica referencia. Me propongo estudiar el caso en el que un hablante usa un signo (verbal o no verbal) para