

24
2es.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA



IMPORTANCIA DE LA IMITACION EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE VYGOTSKI

T E S I S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A:

MARTHA GARCIA ACEVEDO



ASESORA: MTRA. LETICIA MORENO OSORNIO

MEXICO. D. F.

1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

25 6470



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Este trabajo lo ofrezco
con infinito amor a la
memoria de mi madre
Petra Acevedo Muñoz.

A mi admirable esposo por su decidido apoyo, amor y comprensión para realizar mis estudios y llegar a este feliz momento.

A Mis hijos Betty, Quique, Toño y Oly, porque su ejemplo de tenacidad para alcanzar sus metas, me impulsaron a alcanzar la mía.

A mi suegro, por darme ánimos para terminar mi carrera.

A mi muy querida asesora Lety Moreno.

A mis maestros del SUA.

A Lulú Peneya por su valiosa ayuda.

A mis grandes amigas Gloria, Betty y Adriana.

En este trabajo quiero señalar especialmente que fue mi hija Martha Beatriz quien me impulsó a iniciar y culminar mi carrera.

Gracias hija.

I N D I C E

INTRODUCCIÓN.....	3
Hacia una semblanza en vida y obra de Vygotski.....	12

CAPÍTULO I

EL DESARROLLO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE.....	22
1.- Líneas del desarrollo.....	23
A). Evolutiva o filogénesis.....	24
B). Histórico-cultural.....	25
C). Ontogénesis.....	26
2.- Funciones psicológicas elementales y superiores.....	27
A). Diferencias entre funciones simples y complejas.....	30
a) El paso del control del entorno al individuo o la emergencia de la regulación voluntaria.....	30
b) El surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos.....	31
c) Los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores.....	31
d) El uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores.....	32
3.- El lenguaje.....	33

CAPITULO II

EL APRENDIZAJE. ENFOQUE MECANICISTA, ORGANICISTA Y DIALÉCTICO CONTEXTUAL.....	34
1.- Enfoque mecanicista.....	34
2.- Enfoque organicista.....	36
3.- Enfoque Dialéctico Contextual.....	37
A). Influencia social de las relaciones interpersonales.....	39
B). Proceso de internalización.....	40
C). Relación entre desarrollo y aprendizaje.....	45

CAPITULO III

<u>ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO. PUNTO CLAVE PARA REIVINDICAR A LA IMITACIÓN.....</u>	47
Zona de Desarrollo Próximo.....	47

A). Nivel de Desarrollo Real.....	47
B). Nivel de Desarrollo Potencial.....	48

CAPITULO IV.

LA IMITACIÓN. UN CONCEPTO POLÉMICO.....	52
1.- Enfoque Mecanicista	55
2.- Enfoque Organicista	56
3.- LA IMITACIÓN EN EL ENFOQUE DIALÉCTICO CONTEXTUAL.....	58
A). La imitación como instrumento de evaluación.....	59
B). La imitación como herramienta para el aprendizaje.....	60
C). La imitación como una de las vías fundamentales en el desarrollo cultural del niño.....	60
4.- LA IMITACIÓN EN EL APRENDIZAJE.....	65
A). Relaciones interpersonales en la escuela.....	66
CONCLUSIONES.....	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80

INTRODUCCIÓN.

La importancia de la imitación en el proceso de aprendizaje humano aún no está justamente valorada, sobre todo por parte de ciertas teorías pedagógicas; me refiero a las enmarcadas en la Escuela Activa¹ o Escuela Nueva², donde una de las principales preocupaciones es "...*respetar y desarrollar la personalidad del niño; formar el carácter (...) la organización de una disciplina personal libremente aceptada (...) y la libertad individual*" (Palacios, 1989. p. 29). La libertad y el interés del alumno constituyen los ideales centrales de la Escuela Nueva, misma que rechaza la ineficacia de los métodos coercitivos de la escuela tradicional con los que se educa al niño. La Escuela Nueva define a la pedagogía de la escuela tradicional como "...*el camino del niño hacia unos modelos establecidos por el adulto a los que llega gracias a su guía y custodia*" (Palacios, 1989. p. 31), califica sus métodos *pasivos* pues somete al alumno a una *sujeción exterior* que lo obliga a aceptar un saber *prefabricado* del que no comprende su necesidad ni responde a un interés real. Al contrario de la Escuela Nueva, la escuela tradicional³, establecía como uno de sus postulados principales que el alumno debía imitar y obedecer al maestro; éste era su guía, él debía trazar su camino, no tan sólo en el

¹ Adolphe Ferrière está considerado como el mayor representante de los "clásicos" de la Escuela Nueva. Escribió el libro La escuela Activa. En él recoge los puntos de vista de otros autores que también se preocuparon por colocar al niño en el centro de las perspectivas educativas. Es probable que por ello se conozca a la Escuela Nueva también como Escuela Activa. JESÚS PALACIOS, La cuestión escolar. p. 36. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI. Historia de la Pedagogía. p. 670.

² Adolphe Ferrière fundó en 1899, en Ginebra La Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas para la información y organización de las iniciativas en ese campo. En 1921 promovió la Liga Internacional para las Escuelas Nuevas, sus directivas se difundieron a través de las revistas especializadas de vanguardia en Francia, Inglaterra, los Estados Unidos, y otros países. Más tarde, en 1925, la Liga fue sustituida por La Oficina Internacional de la Educación, reconocida universalmente. Esta oficina estuvo al cuidado, además de Ferrière, primero de Pierre Bovet y después de Jean Piaget. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI. Historia de la Pedagogía. p. 670.

³ Los fundadores de la escuela tradicional fueron Comenio en 1657 con su Didáctica Magna y Ratichius. PALACIOS, op.cit. p. 18.

sino también en la vida. Su concepto de educar consistía en elegir y proponer modelos a los que el alumno debía someterse e imitar. La imitación está considerada, desde esta perspectiva, como el único método viable para inventar. Según Chateau "*...el papel del alumno es imitar los modelos propuestos, y apoyarse constantemente en ellos el alumno asimila mejor una comida predigerida que el pesado alimento de lo real*" (Palacios, 1989. p. 21).

Si la Escuela Nueva surgió como una reacción a la educación tradicional, rechazando sus métodos pasivos, hoy sería difícil aceptar la idea que se puedan adquirir conocimientos recurriendo a la imitación. Imitar significaría frenar la creatividad del educando y limitar su capacidad de análisis y reflexión. Para los adeptos a la Escuela Nueva, al imitar el sujeto solamente estaría captando un objeto preestablecido y/o diseñado por otro individuo, quedando atrapado en la creatividad de aquél. Vista desde esta perspectiva, la imitación queda reducida a un mero acto mecánico. Sin embargo, la teoría sociocultural de Vygotski asegura lo contrario al afirmar que "*... quien logra imitar una acción por sí solo (...) ha dado un paso en su desarrollo intelectual*"; en ese caso la imitación implica creatividad y es necesario reexaminar su trascendencia, o como recomienda Vygotski: "*... hacer una nueva evaluación de la imitación...*" (Vygotski, 1979, p. 135).

Las preguntas que necesariamente surgen frente a esta controversia son dos: ¿La imitación frena la creatividad del individuo o la promueve? y ¿la imitación limita la capacidad de análisis y reflexión o supone un avance en el desarrollo intelectual del sujeto?

Resulta vital hallar respuestas sólidas a estos cuestionamientos, pues la Pedagogía actual busca con ahinco métodos que fomenten en el alumno su capacidad creativa y de reflexión; procura formar individuos críticos y autónomos; se empeña en coadyuvar al desarrollo integral del educando, así como en convertir al docente en un guía que

estimule y oriente, permitiéndole al individuo que se exprese con libertad. Actualmente uno de los objetivos de la Pedagogía es terminar con la escuela tradicional, cuya práctica educativa aplica procedimientos conductistas con métodos de aprendizaje que si bien tuvieron éxito con animales, resultan inaceptables con los seres humanos. Con dichos métodos el maestro impone al niño un cierto modo de realizar su trabajo, obligándolo a ser un repetidor estéril de textos y conceptos.

Sabemos también que diversas teorías pedagógicas enmarcadas dentro del movimiento de la Escuela Nueva, han hecho valiosas aportaciones a la educación; tal es el caso del método de María Montessori⁴, quien se interesó en "...proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos innaturales y materiales apropiados" (Abbagnano, 1990. p. 665) de modo que el niño pueda gozar de completa libertad para moverse y actuar, con mobiliario adecuado a su edad y sin la "ingerencia obsesionante del adulto" (Abbagnano, 1990. p. 665); otro de ellos es el de Celestín Freinet⁵ basado en el respeto por los intereses del niño. En la pedagogía de Freinet los alumnos gozan de libertad para elegir el tema que ha de estudiarse en clase, de acuerdo a sus inquietudes deciden el contenido de sus propios textos y cuál de ellos ha de llevarse a la imprenta⁶ y "...cuando tengan deseos de escribirlo y según el tema que los inspire" (Freinet, 1994, p. 48); está también la teoría de J. Piaget tan difundida y aplicada en el diseño de los programas educativos actuales, la cual propone que el maestro debe respetar la libertad del niño para que por sí mismo obtenga conocimiento. Pero parece que ninguna de las tres considera importante a la imitación ni para el aprendizaje ni para el desarrollo intelectual del individuo. Vygotski, en cambio, asegura que la imitación es útil en el desarrollo intelectual humano por ser un elemento favorecedor en su proceso de aprendizaje.

⁴ Jesús Palacios considera que la pedagogía de María Montessori dentro la historia de la Escuela Nueva, pertenece a la "segunda etapa" llamada de los grandes sistemas, junto con Dewey, Claparede, Decroly, Kerschensteiner y Ferriere. JESÚS PALACIOS. La cuestión escolar. pp. 35-37.

⁵ Palacios ubica a Celestín Freinet en la "tercera etapa" de la historia de la Escuela nueva junto con los ingleses Neill, Reddie y Hahn. JESÚS PALACIOS. La cuestión escolar. JESÚS PALACIOS: ibidem.

⁶ Una de las técnicas que utiliza la pedagogía freinet es la imprenta. El alumno aprende a manejarla para grabar el tema elegido y formar sus textos. Éstos circulan en la propia escuela y entre los planteles de la comunidad. Actualmente la imprenta ha sido sustituida por la computadora. Cfr. C. FREINET. Técnicas freinet de la escuela moderna. 1979. pp. 13-17

También el aprendizaje es un concepto al que Vygotski da un enfoque especial, cuando considera que existe una relación muy estrecha entre éste y el desarrollo: *"...el aprendizaje sería una condición necesaria para el desarrollo cualitativo desde las funciones reflejas más elementales hasta los procesos superiores. En el caso de las funciones superiores, el aprendizaje no es (...) externo y posterior al desarrollo; tampoco es idéntico a éste. El proceso de aprendizaje es condición previa al proceso de desarrollo"* (Rivière, 1988. p. 59).

Para Vygotski aprendizaje y desarrollo no son procesos idénticos como los conciben W. James y Piaget, para quienes *"...el desarrollo es la elaboración y sustitución de respuestas innatas"* (Vygotski, 1979. p. 125). Para Vygotski el desarrollo es producto del aprendizaje. Esto significa que el proceso evolutivo del desarrollo es producto del proceso de aprendizaje; es decir, *"...el desarrollo va a remolque del proceso de aprendizaje"* (Vygotski, 1979. p. 139. Rivière, 1988. p. 59). Dicho en otras palabras, aprendizaje y desarrollo no son un mismo proceso, tampoco son procesos independientes; más bien, son procesos íntimamente relacionados porque el aprendizaje impulsa al desarrollo.

Por tanto y tomando en cuenta que la Pedagogía se interesa en la búsqueda de mejores métodos para desempeñar con mayor eficiencia la labor educativa, en este trabajo se buscará confirmar las siguientes premisas:

El aprendizaje impulsa el desarrollo.
La imitación contribuye en el aprendizaje.

La imitación contribuye e impulsa el desarrollo

Resulta interesante precisar las aportaciones de la imitación en el ámbito educativo, en especial en el nivel preescolar para encontrar respuestas a cuestionamientos que se han formulado y que se plantean frecuentemente: ¿la imitación es nociva, limita la creatividad del individuo? ¿implica desarrollo intelectual? ¿conlleva creatividad?. En realidad no se requiere un profundo conocimiento de la historia del hombre para saber

que mediante la imitación el ser humano ha heredado su cultura; imitando ha podido aprender su lenguaje, costumbres, el manejo de los instrumentos o herramientas de trabajo y hasta su manera de pensar. Imitando a los expertos ha logrado explotar la naturaleza, no sólo para sobrevivir, sino para evolucionar como especie y como ser social.

Es justo entonces, que a la imitación se le conceda su verdadero sitio en la educación, pese a que en los planes y programas de estudio para el nivel preescolar de la Secretaría de Educación Pública (PEPSEP, 1992), se omite, en la mayoría de las actividades, aplicar este concepto⁷. No obstante, en la práctica educativa, sobre todo en ese nivel, al inicio o durante un curso, se muestra objetivamente al alumno una actividad o actitud que el educando ha de realizar para asimilar determinado conocimiento, ya sea por medio del manejo directo de los objetos, motivando la observación o pidiéndole que imite al maestro. Tal es el caso del mencionado Programa de Educación Preescolar de la SEP, en donde se pide al docente *"Aconseje técnicamente a los niños cómo usar un material"*; en las actividades destinadas al desarrollo de la psicomotricidad (PEPSEP, 1992, p.34) el pequeño debe *"Observar y ejecutar distintos movimientos corporales: al aire libre, en el aula y en el salón de cantos y juegos; movimientos que pueden ser espontáneos o por imitación..."* (PEPSEP, 1992, p. 40), *"Elaboración de dibujos trasladando a un plano gráfico lo visto en la realidad"* (PEPSEP, 1992, p. 41). Para el aprendizaje de la lecto- escritura se diseñó un Bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, donde se sugiere *"...realizar juegos de anticipación de lectura a partir de la imagen: cuentos, mensajes, propaganda, revistas, (...) pegar en las paredes palabras y letreros"* (PEPSEP, 1992, pp. 51, 52) y por último el niño debe *"...imitar personajes: al maestro, los vendedores..."* (PEPSEP, 1992, p. 50). Por tanto, los conceptos primero: *"aconseje técnicamente a los niños cómo usar un material..."*, segundo: *"Elaboración de dibujos trasladando a un plano gráfico lo visto en la realidad"* y

⁷ El término imitación se utiliza sólo dos veces en el Programa de Educación Preescolar de la SEP 1992: una vez en el "Bloque de juegos y actividades de psicomotricidad": "...Observar y ejecutar movimientos (...) que pueden ser espontáneos o por imitación...", p. 40 y otra en el "Bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje": "...imitar personajes: al maestro, los vendedores..." p. 50.

tercero: "...Realizar juegos (...) a partir de la imagen: cuentos, mensajes, propaganda, revistas, pegar en las paredes palabras y letreros" implican un acto imitativo porque en el primero los niños deben imitar del maestro cómo manejar los materiales; en el segundo deben elaborar dibujos imitando lo que vean en su entorno y en el tercero, imitando la figura de las letras, podrán formar *palabras y letreros* y posteriormente, escribirlos.

Además, reflexionemos que en el proceso de socialización del niño interviene la imitación, pues para que se lleve a cabo dicho proceso es necesario que el pequeño se involucre en las relaciones sociales de su grupo y se ajuste imitando patrones de conducta que las mismas relaciones le reclaman. En el proceso de socialización la contribución de la imitación es inevitable porque la socialización necesariamente se produce en el contexto social; es en éste donde el pequeño se moldea hasta el grado que su cultura se refleje en su personalidad, conducta y pensamiento.

Las contradicciones teóricas que se han expuesto, la necesidad de llegar a un esclarecimiento de ellas y el deseo de hacer una aportación a la pedagogía, permiten hacer una investigación documental de las obras de Vygotski y de algunos investigadores que han seguido su teoría como J.V. Wertsch, Angel Riviere, Bárbara Rogoff, Kenneth Kaye y algunos más interesados en analizar los postulados de Vygotski.

Este trabajo se desarrolla en cuatro capítulos. En primera instancia se presenta una semblanza de Vygotski abordando su vida profesional, se destaca su teoría dentro de la Psicología Evolutiva y se expone el análisis que hace Overton y Reese (García, 1992. p. 82) de las teorías más relevantes del desarrollo humano: Modelo Organicista, Modelo Mecanicista y Modelo Dialéctico Contextual, dentro del cual surge la Escuela Soviética cuyo principal representante es precisamente Vygotski.

El Capítulo I, El Desarrollo y su relación con el aprendizaje tiene la finalidad de exponer argumentos teóricos de Vygotski que permitan comprender la relación que él encuentra entre el desarrollo y el aprendizaje. Se enuncia el concepto de desarrollo desde su particular punto de vista, mencionando los elementos que pueden dar cuenta de la dialéctica socio-cultural y mental que para él involucra el desarrollo del individuo como son las tres líneas del desarrollo: Evolutiva o Filogénesis, Histórico-cultural y Ontogénesis; las funciones psicológicas elementales y superiores y sus diferencias. Finalmente el lenguaje, por ser el punto clave que caracteriza el despliegue del desarrollo humano.

En el Capítulo II, El Aprendizaje, enfoques mecanicista, organicista y dialéctico contextual se enuncian las diferentes concepciones de aprendizaje que han generado las teorías psicológicas más representativas del Siglo XX como son las teorías mecanicista, organicista y dialéctico contextual respectivamente. Más adelante se refiere especialmente al aprendizaje visto desde el enfoque dialéctico contextual al que corresponde la teoría de Vygotski. Dicho enfoque se aborda de manera más amplia debido a que su concepción del aprendizaje es de especial importancia para el presente trabajo. Esta teoría permite entender la influencia de las relaciones sociales, primero en el aprendizaje y más tarde en el desarrollo mental mediante el proceso de *internalización*; facilita identificar la relación entre aprendizaje y desarrollo, al mismo tiempo que nos conduce hacia dos conceptos inherentes al proceso de aprendizaje: Zona de Desarrollo Próximo e Imitación.

En el Capítulo III, Zona de Desarrollo Próximo. Punto clave que reivindica a la imitación. se puntualizan los conceptos Zona de Desarrollo Próximo, Nivel de Desarrollo Real y Nivel de Desarrollo Potencial. Dicha zona es de primordial importancia para este trabajo, debido a que representa el campo de acción de la imitación. En la Zona de Desarrollo Próximo germinan las experiencias que el niño recoge cuando imita, observa, realiza actividades compartidas o cuando se le pide hacer reflexiones a cuestionamientos. En el caso que nos ocupa, se trabajará únicamente con el concepto imitación, por tratarse de

una actividad muy utilizada en la transmisión de conocimientos pero también poco reconocida. Los esfuerzos que el pequeño realice para imitar lo que otras personas hacen, según Vygotski, le permiten ampliar sus expectativas de triunfar en la conquista de conocimientos cada vez más complejos.

Se exponen también los argumentos de Vygotski para recomendar una reconsideración del valor que tiene la imitación para la evaluación de conocimientos, ya que asegura que descubriendo la Zona de Desarrollo Próximo se abrirán mayores expectativas para la labor educativa: proponiéndole al niño imitar determinadas actividades se podrán descubrir los conocimientos que ya posee y también aquéllos que está a punto de adquirir (Vygotsk, 1979. p. 133).

Por último se expone la contribución de la imitación para ampliar la Zona de Desarrollo Próximo en beneficio de una gama cada vez más amplia de potencialidades cognitivas del niño para la adquisición del conocimiento y por ende del logro de un mayor desarrollo mental.

Los argumentos que podamos encontrar en este concepto servirán para reconocer que la imitación es un recurso que puede darle un nuevo giro a los procedimientos actuales de evaluación, también para que se le restituya su prestigio como elemento de gran trascendencia en la transmisión cultural y en la adquisición del lenguaje, ya que el ser humano imitando a las generaciones adultas se ha colocado en el plano más alto de la escala filogenética.

En el Capítulo IV, La imitación: Un concepto polémico, se expone cómo ha sido considerada la imitación a través de distintos enfoques teóricos como el mecanicista y organicista con el fin de destacar la diferencia entre éstos y el enfoque dialéctico contextual al que pertenece la teoría de Vygotski.

En el subtema 3 de este capítulo: Enfoque Dialéctico Contextual, se destaca la importancia que Vygotski concede a la imitación: por su utilidad como: A). Instrumento de evaluación. Para el proceso de aprendizaje es más valioso descubrir lo que el niño está próximo a aprender, que saber lo que ya conoce. El aprendizaje que esta a punto de adquirir exige atención oportuna, y estrategias educativas pertinentes que lo conviertan pronto en conocimientos reales, B). Como herramienta para el aprendizaje, ya que proponiéndole al niño que imite determinadas actividades, se logrará aumentar su potencial cognitivo; ello puede redundar en mayores posibilidades de desarrollo psicológico y por último C). Como vía fundamental para el desarrollo cultural del niño, pues imitando a las generaciones adultas, el pequeño se apropia de su cultura, es decir, de su lengua, costumbres, actitudes y hasta de una especial concepción de la vida que le permite tener el sello del grupo social donde le tocó nacer.

A manera de ejemplos, sobre la importante intervención de la imitación en el aprendizaje humano, se incluyen algunos aspectos de investigaciones realizadas con base en la teoría de Vygotski, una de ellas es la de Bárbara Rogoff (1993) fundamentada en la Zona de Desarrollo Próximo y la otra de Kenneth Kaye (1986) en el acto imitativo.

En el subtema 4 de este capítulo: La imitación en el aprendizaje se expone la importancia que Vygotski otorga a la educación formal; él considera que el campo educativo es especialmente propicio para la adquisición del conocimiento científico, porque la interacción que se establece entre el alumno, las personas y los objetos, le proporcionan al niño continuamente nuevos instrumentos culturales que lo impulsan hacia un mayor nivel de desarrollo psicológico, así en el subinciso A) Relaciones interpersonales en la escuela, se busca resaltar la importancia de dichas relaciones interpersonales.

HACIA UNA SEMBLANZA EN VIDA Y OBRA DE VYGOTSKI.

Con este apartado se pretende, de manera breve y sin pretender hacer una revisión exhaustiva, contextualizar la obra de Vygotski, principal sustento teórico de este trabajo. Incluye una somera semblanza de su vida, con la finalidad de conocer el contexto socio- cultural en que se desarrolló, así como una remembranza de su formación intelectual, para conocer bajo qué condiciones políticas y sociales -al menos las que a nuestro juicio son más relevantes- llegó a formar parte de la escuela soviética, en ella dio las primeras muestras de su capacidad intelectual como investigador y teórico, haciendo aportaciones importantes a la psicología y a la pedagogía, con la finalidad de destacar su trayectoria profesional. Finalmente, se presenta una breve exposición del análisis que hace Overton y Reese en la obra de García Madruga (1992), acerca de las más representativas teorías del desarrollo humano, entre las que se inserta la de Vygotski . Así se le situará dentro de la historia de la Psicología Evolutiva.

La casa paterna y la educación.

Lev Semionovich Vygotski nació en noviembre de 1896 en Orsha, pequeño poblado de Bielorrusia, en el seno de una familia judía. Cumplía un año de edad cuando sus padres tuvieron que trasladarse a la localidad de El Pale (en Pale fueron concentrados los judíos (Riviere. 1988, p. 13)) en Gomel, ciudad perteneciente también a Bielorrusia.

En Gomel vivió hasta su adolescencia, y en medio de un ambiente armónico, formó parte de una familia bien integrada y culta. Su hermana mayor, por ejemplo, era maestra poseedora de una gran cultura, dominaba varios idiomas, como más tarde lo haría Vygotski quien a los 13 años ya hablaba ruso, inglés y alemán; también podía traducir del latín, griego, hebreo y francés. El ejemplo que recibió de su familia influyó notablemente en su personalidad.

Vygotski vivió la proverbial marginación de su raza. En tiempos de la Rusia zarista a los judíos se les prohibía ingresar a cualquier escuela o universidad; por ello, Vygotski tuvo que inscribirse al "Gimnasium" público; sus padres se lamentaron no tener otra alternativa, pues consideraban insuficiente la educación que allí se impartía. Por lo que le ofrecieron la tutela privada de Salomón Azhpiz, maestro que en su juventud había participado en el movimiento revolucionario, motivo por el cual fue deportado a Siberia.

Salomón Azhpiz era un maestro que se salía de los cánones establecidos, se esforzaba por propiciar en sus alumnos la espontaneidad, la voluntad creativa y la actitud crítica, lo que influyó grandemente en la personalidad de Vygotski. En su adolescencia tuvo oportunidad de poner en práctica las ideas de su maestro con algunos de sus compañeros más jóvenes. A los trece años ya había dirigido seminarios juveniles sobre temas alusivos a la historia de los judíos, filosofía de la historia y dialéctica hegeliana. Con dichos temas propiciaba debates en torno a personajes como Aristóteles y Platón. El estudio de la filosofía despertó su interés por la filosofía dialéctica de Spinoza y le creó una profunda predilección por el sistema de Hegel.

Otra de las lecturas que impresionaron a Vygotski en su adolescencia, cuando cursaba el nivel medio, fue el libro sobre lingüística de Alexander Potebnya: *Pensamiento y Lenguaje*; libro que aborda, desde un enfoque psicológico, cuestiones de semiología. También influyó sobre él su primo David Vygotski; ambos compartían el gusto por el teatro, la poesía, la filatelia, el esperanto y las obras de Tolstoi y Dostoievski. Los dos sentían una especial inclinación por la semiología y la lingüística. Dichas disciplinas habrían de influir definitivamente en las teorías que más tarde desarrollaría Vygotski (Medina, 1995. p. 19).

Vygotski terminó sus estudios con honores. Recibió en 1913 la medalla de oro por su impecable desempeño en el "Gymnasium" judío de Gómel.

La Universidad y la Revolución.

A pesar de las limitaciones que sufrió por su origen judío y aun cuando el ministro de educación zarista impuso más obstáculos a quienes aspiraban ingresar a las universidades, se inscribió en la Facultad de Medicina de Moscú en 1913. Para sus padres esta carrera le daría a Vygotski respetabilidad social, estabilidad económica y cierta independencia del régimen. Sin embargo, a Vygotsky no le atraía la carrera; sentía una gran inclinación por la lingüística, la literatura, las lenguas clásicas, la crítica y la filosofía.

Al mismo tiempo que estudiaba en la Universidad de Moscú, Vygotski asistía a algunas cátedras en la Universidad Popular de Shanyavsky. Esta universidad estaba constituida por profesores y alumnos que habían sido expulsados de la Universidad de Moscú, a causa de haberse pronunciado contra el régimen zarista. En la Universidad de Shanyavsky estuvo muy en contacto con las ideas de Marx, quien proponía que: *"...junto con el movimiento histórico que atañe a las sociedades como un todo, ocurren cambios correspondientes en la naturaleza humana"* (Medina, 1995. p. 36).

En esta universidad encontró un campo fértil para estudiar lo que más le interesaría: la esencia dialéctica de la filosofía de Spinoza, el sistema hegeliano y la dialéctica de Marx y Engels. Vygotski consideraba que la filosofía marxista era una herramienta adecuada tanto para la ciencia como para entender la vida misma.

El mismo año que Vygotski concluyó sus estudios, 1917, triunfó la revolución rusa. Las ideas marxistas también triunfaron: se aplicaron tanto a la sociedad como al arte y a la ciencia. A partir de entonces, la mayoría de los psicólogos soviéticos se propusieron hacer una psicología marxista. Sin duda la nueva sociedad socialista necesitaba resolver problemas prácticos a través de diferentes profesiones y disciplinas científicas; sin embargo, sólo lograron producir una psicología mecanicista.

Vygotski se incorporó al movimiento revolucionario contribuyendo al cambio social de su país; se dio a la tarea de investigar para resolver el analfabetismo en zonas desprotegidas, y a atender niños con problemas de aprendizaje, retraso mental, deficiencias visuales o sordomudez. Todo ésto lo llevó a interesarse por la psicología y sobre todo por conocer cómo opera la conciencia; deseaba investigar cómo estimular la creatividad.

Desgraciadamente en 1920 comenzó a manifestarse la tuberculosis; consciente de ello, se apresuró a encargarle a uno de sus profesores la publicación de sus notas, apuntes y diversos artículos, que para esa fecha ya tenía escritos, e incluían los resultados de sus investigaciones. La enfermedad todavía le permitió seguir adelante, pues logró publicar informes y ensayos sobre pedagogía y psicología que trataban sobre creatividad, memoria y conciencia, entre otros temas.

La Escuela Soviética.

Debido al auge que cobró el materialismo en el siglo XIX, la psicología enfrentaba una seria crisis; en Occidente buscaban métodos que permitieran medir la conducta humana y las investigaciones de Pavlov y Bekhterev facilitaron elementos para lograrlo. Sin embargo, en Moscú las corrientes idealista y espiritualista tenían hondas raíces en la psicología rusa. El principal representante de la Sociedad de Psicología de Moscú era G.I. Chelpanov, quien con Grot y Lopatin fortalecieron el idealismo en la psicología desde 1890, a través de la revista Voprossy Filosofii i Psikhologii. Para Chelpanov el "método fundamental de la psicología debía ser la introspección "experimental", semejante a la realizada por los investigadores de la Escuela de Würzburgo" (Riviere, 1988, p. 23).

Bekhterev proponía resolver la crisis de la psicología soviética mediante su planteamiento *energetista* por juzgarlo compatible con la filosofía marxista; para Chelpanov el energetismo no era psicología subjetiva, ni mucho menos psicología

marxista. En 1921 Chelpanov fundó el Instituto de Psicología de Moscú dedicado a desarrollar sus propias teorías. A pesar de que en un principio aseguró que el marxismo era un dogma sin aplicación posible a la psicología, en el congreso manifestó que era precisamente la filosofía marxista aquello que el Instituto estaba necesitando.

Con la revolución el Instituto sufrió diversos cambios: se abrió un foro para aligerar las tensiones surgidas entre diferentes corrientes psicológicas. En el marco del I Congreso Pan-ruso de Psiconeurología ocurrieron varias modificaciones en la dirección. Kerlinov jugó un papel importante en la historia de la psicología soviética, sobre todo por el interés que tenía en dar a la psicología la orientación marxista que se buscaba. En enero de 1924 se celebró el II Congreso Pan-ruso de Psiconeurología, en Leningrado, con el tema "El método dialéctico en psicología".

La investigación.

Fue precisamente en el II Congreso de Psiconeurología donde Vygotski se dio a conocer con su trabajo "*Métodos en la investigación reflexológica y psicológica*". En él manifestaba que "...la psicología, al poner énfasis en los reflejos condicionados, ha marginado el estudio de la conciencia y es, por consecuencia, incapaz de diferenciar el comportamiento humano del propio de los organismos infrahumanos" (Medina, 1995. p. 24). Su ponencia despertó gran interés entre los investigadores encargados del Instituto de Psicología de Moscú, entre ellos Luria, subdirector en dicho Instituto. A. Luria se refiere así a la personalidad y dominio que expresaba Vygotski :

"Cuando Vygotski se levantó para presentar su ponencia, no llevaba ningún texto escrito, ni siquiera notas. Sin embargo, habló con fluidez, sin dar la impresión, en ningún momento de que tuviera que pararse para buscar en la memoria sus ideas. Aunque el contenido de su ponencia hubiera sido elemental, su presentación habría sido notable por su estilo persuasivo. Pero es que, además, su ponencia no era elemental en absoluto. En vez de elegir un tema menor, como hubiera podido hacer un

joven de veintiocho años que hablaba por primera vez a un auditorio en el que se encontraban las máximas autoridades de su profesión, Vygotski eligió el difícil tema de la relación entre los reflejos condicionados y la conducta consciente del hombre..."(Riviere, 1988. p. 28).

Kerlinov, positivamente impresionado, lo invitó a contribuir con la reestructuración del instituto de Psicología Experimental en Moscú¹. Poco después trabajó con diversos colaboradores, pero fue principalmente con Alexander Luria (1902-1977) y con Nicolaevich Leontiev (1904-1979) con quienes llevó a cabo la mayor parte de sus investigaciones; ambos fueron también quienes después de su muerte (1934), continuaron desarrollando sus ideas.

VYGOTSKI Y LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA.

Con el fin de enmarcar la teoría de Vygotski dentro del vasto campo de la Psicología Evolutiva se presenta de manera sucinta el análisis de Overton y Reese (García, 1992. pp. 82-86) respecto de las más relevantes teorías del desarrollo humano.

A juicio de Overton y Reese, dichas teorías pueden agruparse en tres modelos: Modelo Organicista, Modelo Mecanicista y Modelo Dialéctico Contextual.

Resulta necesario aclarar que el estudio sobre la evolución del ser humano es muy anterior a la historia de la propia Psicología Evolutiva. Aristóteles (384-322 a. C), ya reconocía la existencia de cambios cualitativos en el desarrollo del individuo, como resultado de la interacción con el medio. Cambios que de ninguna manera los consideraba innatos en el ser humano, sino resultado de la experiencia.

Por su parte Rousseau (1712-1778) también dejó claro que el niño no es un *adulto en miniatura* sino que posee un organismo capaz de evolucionar naturalmente. Su mente

¹ Posteriormente llevó el nombre de Instituto de Defectología Experimental de Narkompros pero a partir de la muerte de Vygotski se le llama Instituto Científico de Investigación de Defectología de la Academia de Ciencias Pedagógicas, del cual fue el primer director.)

no es un mero recipiente en el cual, de manera pasiva, se agregan los datos de su experiencia. Rousseau comprendió que el niño nace con una bondad innata y evoluciona por naturaleza propia, detectó la influencia de la sociedad en el desarrollo mental, por lo que recomendaba apartar al niño de la sociedad, refiriéndose en específico a la ciudad feudal en donde vivió, porque consideraba ese ambiente nocivo para el desarrollo intelectual del pequeño. Así, para complementar el desarrollo moral del niño se necesita -según Rousseau- una sociedad civil en donde prevalezca la libertad y la igualdad que encauce sus intereses naturales.

Volviendo a Overton y Reese, a continuación sintetizamos los aspectos fundamentales de los tres modelos de desarrollo que presenta en su análisis.

Modelo Organicista.

Las teorías organicistas entienden al universo como una totalidad organizada y coherente, como un todo irreductible a unidades más elementales: *la totalidad es más que la suma de sus partes*, es necesario percibir al objeto en su totalidad para entenderlo, no es posible hacerlo a partir de parcialidades. Para esta teoría el hombre es un organismo vivo y activo que orienta su actividad hacia metas que construye su conocimiento a partir de su experiencia de la realidad.

Para los organicistas, el desarrollo mental involucra cambios cualitativos que se generan en la actividad espontánea del sujeto; progresivamente ésta genera etapas de desarrollo mental, de modo que una etapa se convierte en la base de la otra. En este contexto encontramos, entre otros, la psicología de Jean Piaget (1896-1980) y Henry Wallon (1879-1963), quienes introdujeron el concepto *psicología genética* para referirse a los procesos ontogenéticos y estudiar el desarrollo de la inteligencia humana desde su estado embrionario hasta la madurez.

Luego de 40 años de investigación con fines epistemológicos, J. Piaget dejó establecidas las etapas por las que atraviesa el desarrollo del niño y encontró dos funciones que invariablemente aparecen a lo largo de la estructuración de los procesos mentales: Asimilación-Acomodación, mecanismos de la inteligencia que persiguen la adaptación cognitiva "*La adaptación de tipo psicológico, cuya expresión suprema la constituye la inteligencia, se explica en relación con los mecanismos que la integran: asimilación y acomodación*" (González, 1986. p. 19). Su psicología sigue orientando la labor educativa en muchas partes del mundo.

Dentro de las teorías organicistas aparece también la corriente de la Gestalt, surgida en Alemania entre 1910 y 1912. Uno de sus principales representantes es Max Wertheimer (1880-1946). Para los gestaltistas el aprendizaje y la solución de problemas se relacionan con la reestructuración del campo perceptual. Con su concepto *isomorfismo* explica esta situación. Los gestaltistas aseguran que existe una identidad entre los campos fisiológicos y el experimental. Es decir, una similitud entre lo que percibimos y la estructuración cerebral que se lleva a cabo del objeto percibido.

Modelo Mecanicista.

La teoría mecanicista más prestigiada es, sin duda, el conductismo. El Modelo Mecanicista tiende a equiparar al ser humano con la máquina, en tanto ambos reaccionan ante fuerzas externas. Uno de los principales representantes del conductismo es John Broadus Watson (1878-1958), psicólogo norteamericano que reconoció la necesidad de desarrollar una psicología objetiva que terminara con las teorías idealistas y la introspección. Para Watson hacía falta una psicología cuyo método estuviera basado en la normatividad rigurosa de la ciencia. Es posible que esta postura fuera resultado de la influencia que ejercía el positivismo de Comte, quien aseguraba que la ciencia debía estar basada en hechos observables y que la introspección no podía ofrecer un conocimiento válido.

Los objetivos específicos que perseguía Watson eran predecir la respuesta al conocer el estímulo y conociendo la respuesta, inferir el estímulo. Por lo tanto, su objeto de estudio fue la conducta observable. Así, el conductismo le negó un papel activo al hombre con su medio social; consideraba al ser humano un simple sujeto pasivo al que puede modificarse. Para el conductismo el desarrollo mental es producto del aprendizaje y el sujeto reacciona solamente cuando se expone a fuerzas externas. De este modo el desarrollo ocurre en el plano de lo cuantitativo.

Modelo Dialéctico Contextual.

Por último, las teorías enmarcadas dentro del Modelo Dialéctico Contextual están sustentadas principalmente en los postulados marxistas. Al igual que el marxismo, estas teorías consideran que el desarrollo humano se conforma tanto de cambios cuantitativos como de cambios cualitativos, ambos interactuando dentro de una dinámica organismo-medio sociocultural.

Dentro de dicho modelo surge la escuela soviética, cuyo principal representante es Vygotski; tanto una como el otro, reconocen la necesidad de redefinir el método y objeto de estudio de la psicología. Vygotski encontró, en los postulados marxistas, la solución a la crisis de la Psicología. Creía que con el método dialéctico podría construirse una psicología que comprendiera al individuo y a la sociedad dentro de una dinámica integral. Ahora el objeto de estudio debía ser la conciencia o más bien, la explicación del origen de los procesos psicológicos superiores. La Escuela Soviética considera que el origen de la conciencia se encuentra en las relaciones que el individuo establece interactuando con el ambiente social; no es posible que el trabajo intelectual humano se desvincule de su contexto sociocultural. Para Vygotski, las relaciones sociales contribuyen a conformar el pensamiento simbólico del ser humano.

En 1924, con la entrada de Vygotski al Instituto de Psicología de Moscú, arranca un período importante para la Psicología Evolutiva. Vygotski, Leontiev y Luria (1902-1981)

llevan a cabo numerosas investigaciones con las cuales demuestran que el individuo y el ambiente sociocultural mantienen una relación recíproca. Uno de los logros centrales de la Escuela Soviética fue establecer que necesariamente en el desarrollo humano consciente, o inconscientemente, interviene e influye la cultura en que vive inmerso el individuo. El hombre y la mujer son producto de la sociedad, al mismo tiempo que la sociedad es su obra.

Con esta breve reseña hemos presentado algunos aspectos interesantes de la vida íntima y profesional de este teórico y ubicado, dentro de la Psicología Evolutiva la teoría de Vygotski para prefigurar su personalidad dentro de la Psicología y la Pedagogía.

CAPITULO I.

EL DESARROLLO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE.

La relación entre desarrollo y aprendizaje ha sido interpretada desde diversos ángulos. Para ciertas teorías, como el Conductismo, desarrollo y aprendizaje son idénticos. Para ellas el desarrollo es la acumulación de datos o conductas observables mediante la organización de estímulos externos debida y previamente programados⁸; para otras teorías son dos procesos distintos. Por ejemplo, para las teorías organicistas a las que pertenece la de Piaget, se considera que *"...procesos mentales como la deducción y la comprensión, la evolución de nociones acerca del mundo, la interpretación de la causalidad física y el dominio de formas lógicas de pensamiento y lógica abstracta se producen por sí solos, sin influencia alguna del aprendizaje escolar..."* (Vygotski, 1979. p. 124). Para Vygotski en cambio, el desarrollo es un proceso dialéctico impulsado por el aprendizaje. Entre desarrollo y aprendizaje existe una relación muy estrecha a la luz de la perspectiva dialéctica.

Tomando en cuenta la concepción dialéctica que Vygotski le reconoce al desarrollo intelectual, es complicado hacer un análisis de ambos conceptos de manera separada dado que hablar de la dialéctica del desarrollo psicológico es tratar un tema muy complejo que involucra gran cantidad de procesos mentales en los cuales intervienen varios elementos tanto internos como externos. Sin embargo, por necesidades metodológicas, se estudiarán, en este trabajo, los conceptos de desarrollo y aprendizaje separadamente.

En este capítulo se expondrán algunos aspectos que pueden acercarnos a la idea de lo que es para Vygotski el desarrollo y su dialéctica con el ámbito sociocultural y mental del individuo; así se irán destacando elementos que dilucidan más claramente la relación que él encuentra con el aprendizaje. Conducir este trabajo a encontrar primero la relación entre desarrollo y aprendizaje, se debe a que se pretende aclarar que si el

⁸ Estos temas se tratan con mayor amplitud en: Yaroshevsky, M.G. 1984 y/o Marx, Melvin. 1978.

aprendizaje tiene esa relación tan estrecha con el desarrollo, como lo asegura Vygotski en su obra *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, al tratar el concepto de Zona de Desarrollo Próximo. (abordado más adelante), podremos entender y valorar la importancia de la imitación en el proceso de aprendizaje humano.

En las obras de Vygotski revisadas, no se halla una línea específica que trate sólo el desarrollo cognitivo. Dentro del contexto teórico de Vygotski hablar de desarrollo implica hablar también de aprendizaje, de lenguaje, de pensamiento, de conducta, etc. La concepción de Vygotski parte de una ideología dialéctica y es una teoría psicológica cuya metodología está basada en la tesis del Materialismo Dialéctico de Marx (Vygotski, 1979. pp. 24-27. Vygotski, 1995. p. 67). Según Vygotski, para hablar de desarrollo es necesario primero conocer su historia, su génesis: porque en el origen del desarrollo están implícitos procesos como el aprendizaje, el pensamiento, el lenguaje y la memoria; procesos que él llama *funciones psicológicas superiores*.

Vygotski considera que en la historia del desarrollo cognitivo del niño se presentan frecuentes avances, retrocesos y estancamientos. Se trata de un proceso donde la ayuda de *instrumentos* contribuye a reconstruir funciones psicológicas para dar paso a nuevas y más complejas formas de respuesta.

1.- Líneas del desarrollo.

Con la intención de hacer un estudio -mediante cierta metodología- que permitiera explicar el desarrollo, Vygotski y Luria se basaron en tres líneas de desarrollo: la evolutiva o filogénesis, la histórico-cultural y la ontogenética. Se propusieron demostrar que sólo es posible explicar científicamente que el comportamiento del ser humano, inmerso en una cultura, es producto de esas tres líneas del desarrollo "...el comportamiento solamente puede ser entendido y explicado científicamente con la ayuda de las tres vías diferentes desde las que toma forma la historia del comportamiento humano" (Wertsch, 1988. p. 44).

A).- Evolutiva o filogénesis.- Los escritos de Vygotski sobre este rubro, se basaron en la clasificación filogenética que se establece entre los simios superiores y los humanos. Tomó en cuenta los estudios de Köhler que demuestran cómo los chimpancés y los gorilas, al igual que un niño pequeño, pueden recurrir a herramientas para resolver problemas. Esta comparación coloca a un niño y a un simio superior en el mismo nivel filogenético de inteligencia. Sin embargo, Vygotski encontró que una de las mayores debilidades de la teoría del reflejo y del conductismo es que ambas:

"... intentan reducir el comportamiento humano al comportamiento animal, intentando explicar el primero (comportamiento humano), mediante un mero conjunto de hábitos elaborados a través del método de ensayo y error, hábitos que difieren del comportamiento animal solamente en su grado de complejidad, pero no a priori, a nivel cualitativo (...) la teoría evolucionista (o filogenética) es solamente el prerequisite para la construcción científica de la psicología humana. No puede explicarla en su totalidad. El comportamiento humano debe ser examinado, al mismo tiempo, desde otra perspectiva"
(Wertsch, 1988. p. 45).

Esa otra perspectiva de la que nos habla Vygotski se refiere a la capacidad que tiene el ser humano para valerse de las herramientas que dispone en la interacción de las relaciones sociales y que le permiten separarse muy rápidamente del simio superior
(Wertsch, 1988. p. 45).

Vygotski considera que el uso de herramientas es una condición necesaria, pero no suficiente para que se produzcan las funciones psicológicas superiores. Los simios también usan herramientas para satisfacer sus necesidades básicas, cuando por ejemplo se valen de un palo para alcanzar su comida; pero entre los simios y los seres

humanos hay una gran diferencia cualitativa: el surgimiento del habla. Al respecto Marx asegura que tanto el surgimiento del trabajo como la producción organizada socialmente son la clave para distinguir al ser humano del animal. Si para Marx ésa es la clave, para Vygotski es el habla (Wertsch, 1988. p. 46). El ser humano, con el habla, primero planea sus acciones y después las lleva a cabo; por tanto puede estar más consciente de ellas.

B).- Histórico-cultural. En esta línea, Leontiev -colaborador de Vygotski- afirmó que la evolución del *homo sapiens* no se llevó a cabo en el plano biológico, no ocurrió a nivel morfológico. Se realizó, más bien, en el contexto de las relaciones sociales y en el plano intelectual. Para él, aquellos logros alcanzados por el ser humano en un preciso momento histórico, trascienden e influyen a las generaciones venideras; los animales, en cambio, presentan el mismo comportamiento a través de los tiempos. En palabras de Leontiev, la evolución histórico-cultural del ser humano se ha dado "*...en la esfera de la vida social humana, una forma de fijación de los logros de las actividades humanas en la experiencia histórica y social de la humanidad. El hombre aprende de los errores -y más de los éxitos- de los demás, mientras que cada generación de animales puede tan sólo aprender por sí misma. Es la humanidad como conjunto, y no un sólo ser humano por separado, la que interactúa con el entorno biológico...*" (Wertsch, 1985. p. 48).

Por ejemplo, echando una rápida mirada a la historia de la humanidad, en el siglo VI a.C. Tales de Mileto se planteaba el origen de las cosas y aseguraba que "*...la tierra flota sobre las aguas, el agua es el origen de todas las cosas y todas las cosas están llenas de dioses...*" (Xirau, 1990. p. 21). En contraste, hoy un pequeño de doce años que ha cursado el quinto grado de primaria y ha establecido contacto con los modernos medios de comunicación, conoce la composición del agua, del aire y la posición de la tierra con respecto a nuestro Sistema Solar. Es decir, los logros alcanzados por aquellos grandes pensadores han trascendido dejando una rica herencia cultural a las nuevas generaciones.

C). Ontogénesis. La concepción dialéctica en la teoría de Vygotski se expresa mejor en su estudio sobre la ontogénesis. Considera que en la ontogénesis del ser humano interactúan de manera dinámica operaciones de más de una *fuerza del desarrollo*. Es decir, se interrelacionan la línea *natural* y la *social o cultural* (Wertsch, 1985. p. 58).

La *línea natural* está estrechamente vinculada a las funciones psicológicas elementales. Esta línea se puede explicar casi siempre a partir de principios biológicos; en tanto que la línea *social o cultural* está vinculada a las funciones psicológicas superiores y es posible entenderla a partir de mediaciones o instrumentos socioculturales. En otras palabras, el desarrollo ontogenético lo determina tanto la influencia de la cultura como los caracteres biológicos u orgánicos del individuo "... *la inteligencia práctica de la línea natural de desarrollo se transforma como resultado de entrar en contacto con elementos de la línea social*" (Wertsch, 1985. p. 64).

Vygotski estudió las tres líneas de desarrollo, aunque lo hizo de manera independiente por necesidades metodológicas; en realidad todas interactúan dialécticamente en el proceso del desarrollo intelectual del individuo. Por ello, para Vygotski, el desarrollo cognitivo del niño no consiste, de ninguna manera, en una acumulación gradual de cambios independientes; por el contrario, es:

"...un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño" (Vygotski, 1979. p. 116).

Para Vygotski el desarrollo cognitivo contiene dos tipos de funciones psicológicas: las elementales y las superiores. Abordar la explicación detallada que ofrece en su teoría

sobre cada una de estas funciones resulta de gran interés, pues contribuye a establecer la importancia de la imitación en el proceso educativo. Si se parte del supuesto que las funciones elementales y superiores se originan en el contexto social y de que en su seno es donde ocurre la imitación, es vital reconocer este recurso como uno de los que mejor contribuyen a la transmisión cultural. Imitando aprendemos toda la serie de códigos que nos permiten adquirir el lenguaje y las conductas que nos sitúan dentro de una cultura determinada.

2.- Funciones psicológicas elementales y superiores.

Las tres líneas arriba mencionadas están íntimamente relacionadas con la distinción que Vygotski encuentra entre funciones psicológicas elementales y superiores por un lado, y los instrumentos mediacionales como el símbolo y el signo que las distinguen, por el otro (Wertsch, 1985. p. 59). Esto se debe a que

"La mediación de los signos en la historia sociocultural es solamente uno de los varios focos de análisis que Vygotski podría haber escogido. No todos los aspectos del progreso histórico de la humanidad tuvieron la misma importancia para él; privilegió aquellas formas de vida social que acarrearán las consecuencias más profundas para la vida psicológica (...) éstas residen básicamente en las esferas simbólico-comunicativas de la actividad en las que los seres humanos producen colectivamente nuevos medios para regular su comportamiento"

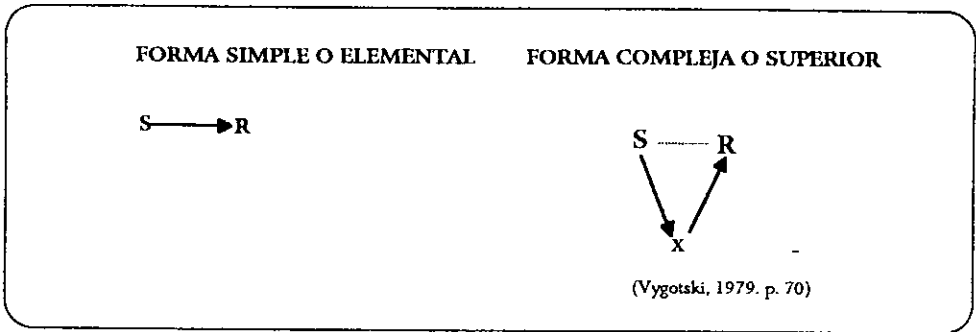
(Wertsch, 1985. p. 49)

En este sentido resulta conveniente reiterar que para Vygotski no bastaba saber qué era el desarrollo cognitivo, sino principalmente describir y explicar de manera científica el origen de las funciones psicológicas superiores como son la conducta y la

conciencia, incluyendo los mecanismos cerebrales implícitos en una función psicológica. Él encontró que el origen de tales funciones reside en la historia social del sujeto; es decir, en el ámbito de sus relaciones sociales. Las relaciones sociales en las que vive una persona influyen de manera determinante sobre su conducta (Vygotski, 1979, p. 23). Para Vygotski, dentro de dichas relaciones sociales se producen relaciones de estímulo-respuesta de dos categorías: formas simples o elementales y formas complejas o superiores. (Vygotski, 1979, p. 23).

Entre las formas simples o elementales y las superiores o complejas destacan los estímulos externos que percibe el individuo; entre ellos se encuentra la imitación: imitamos a los otros para conocer cómo ha de realizarse cierta actividad, imitamos gestos y sonidos para aprender un lenguaje; imitamos las actitudes de los demás para saber comportarnos en sociedad, imitamos la forma de las letras para expresar nuestras ideas a través de la palabra escrita. En resumen, imitamos para adquirir nuestra cultura.

Las formas simples o elementales producen posteriormente -mediante procesos psicológicos- formas complejas o superiores. De la misma manera, los actos imitativos más tarde se convertirán -mediante procesos psicológicos superiores-, en formas complejas o superiores. A las formas simples o elementales y a las formas complejas o superiores de la conducta, Vygotski las representa gráficamente de la siguiente manera:



S= signo o estímulo.

R= respuesta.

X= signo de segundo orden, estímulo auxiliar (Vygotski, 1979. pp. 69-70).

Si para el Conductismo los estímulos o reforzadores externos están únicamente determinados por el experimentador para producir una conducta preestablecida -sin tomar en cuenta el aspecto afectivo que demanda el acto educativo, ni los intereses o la voluntad del sujeto-, para Vygotski, al contrario, es indispensable que al introducir el estímulo *de segundo orden* haya un interés por parte del sujeto; que éste se sienta activamente comprometido a establecer un vínculo entre el signo o estímulo y la respuesta para que se produzca la conducta. *"El signo X posee al mismo tiempo la importante característica de invertir la acción, es decir, opera sobre el individuo, no sobre el entorno"* (Vygotski, 1979. p. 69).

Así mismo, el *estímulo auxiliar* es el elemento clave para convertir una forma simple de conducta en una conducta superior. El *estímulo auxiliar* puede *"...transferir la operación psicológica a formas superiores y cualitativamente nuevas y permitir a los seres humanos, mediante la ayuda de estímulos extrínsecos, el control de su conducta desde fuera. El uso de los signos conduce a los individuos a una estructura específica de conducta que surge del desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente establecido"* (Vygotski, 1979. p. 70).

Al estímulo auxiliar Vygotski también lo denominó *estímulo medio* o *instrumento psicológico* y lo ejemplificó con la lengua como uno de los más importantes instrumentos psicológicos, propios del ser humano, para regular su propia conducta. Además de la lengua, funcionan como estímulo auxiliar: " *...las diferentes formas de numeración y cálculo, los mecanismos mnemotécnicos, los simbolismos algebraicos, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos y toda clase de signos convencionales* " (Vygotski, 1991. p. 436).

A. Diferencias entre funciones simples y complejas.

A su vez, Vygotski empleó cuatro criterios básicos para diferenciar las funciones psicológicas simples o elementales de las complejas o superiores:

- a) El paso del control del entorno al individuo o la emergencia de la regulación voluntaria.
- b) El surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos.
- c) Los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores
- d) El uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores (Wertsch, 1985. p.42).

a) *El paso del control del entorno al individuo o la emergencia de la regulación voluntaria.*

Este primer criterio se refiere a los estímulos que provienen directamente del ámbito exterior; en este caso los procesos psicológicos elementales están rigurosamente sujetos al control del ambiente externo " *...los procesos psicológicos elementales se hallan total y directamente determinados por la estimulación ambiental* " (Wertsch, 1988. p. 42). La fórmula que corresponde a este criterio se ha representado gráficamente en la página 29 como S→R.

En cambio, la intervención de estímulos auxiliares en las funciones psicológicas superiores permite la autorregulación de la conducta. Gracias sobre todo al lenguaje,

aparece la regulación voluntaria. Como un ejemplo de ello estaría el hecho de que para planear nuestras actividades primero pensamos o mejor dicho, primero dialogamos con nosotros mismos, para luego realizar las acciones que nos permitan alcanzar los objetivos. *"La creación y uso de estímulos artificiales, como medios auxiliares para el dominio de las propias reacciones, constituye el fundamento de esta nueva forma de determinación del comportamiento..."* (Wertsch, 1988, p. 43).

b). *El surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos.*

Este criterio aparece estrechamente relacionado con el anterior. En este caso la diferencia entre las funciones psicológicas elementales y las superiores reside en la intelectualización o realización consciente y volición. En edad escolar se produce la transición de las funciones elementales de atención y memoria a las funciones superiores de atención voluntaria y memoria lógica. *"Dominamos una función hasta el grado de su intelectualización. La voluntariedad de la actividad de una función es siempre la otra cara de su realización consciente. Decir que la memoria se intelectualiza en la escuela es exactamente lo mismo que decir que aparece la memoria voluntaria; decir que la atención se convierte en voluntaria en el período escolar es lo mismo que decir que se fundamenta más y más en el pensamiento, en el intelecto"* (Wertsch, 1988, p. 43). Para este caso podemos mencionar el hecho de que en la escuela, premeditadamente o no, se recurre a algún modelo a imitar para que el alumno pueda llevar a cabo una acción con mayor éxito. Dicha acción *intelectualizada*, pasará a formar parte de su intelecto.

c). *Los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores.*

Vygotski concedió gran importancia a las relaciones sociales como determinantes en el comportamiento humano. La parte medular de sus investigaciones se centró en descubrir cómo la intervención de terceros funciona como mediador para impulsar un cambio cualitativo de una función simple hacia una función superior *"La interacción*

social en grupos pequeños o en diadas propicia una transición hacia un funcionamiento psicológico superior en el sujeto (...) La transición se inicia desde una influencia social externa sobre el individuo a una influencia social interna..."(Wertsch, 1988, p. 44). Para Vygotski, el ser humano no tiene conocimientos innatos. Para adquirir conocimiento necesita primero percibir y experimentar lo que el ambiente social le ofrece. De la interrelación social recibe los estímulos externos; al interiorizarlos o intelectualizarlos, se enriquece y modifica su conducta. Al respecto Angel Riviere (1984) indica que el sujeto *"...no es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es resultado de esa relación. La conciencia no es un manantial originante de los signos, sino un resultado de los propios signos. Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino un resultado de la comunicación misma"* (Riviere, 1984, p. 36). De ambas consideraciones se desprende que para que un individuo logre elevar cualitativamente sus funciones de psicológicas simples a complejas es indispensable mantenerse en la dinámica de las relaciones sociales.

d) El uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores.

Este último criterio resalta la importancia del signo como mediador en las funciones psicológicas superiores. Para Vygotski el control voluntario, la realización consciente y la naturaleza social de los procesos psicológicos superiores resultan de la intervención de herramientas psicológicas o signos, necesarios para controlar la actividad propia y la de los demás. Por el contrario, el funcionamiento psicológico elemental es producto del control natural; no existe una realización consciente, no intervienen herramientas psicológicas. Como ejemplo de funcionamiento psicológico elemental de S→R, pueden mencionarse los movimientos incontrolados del recién nacido; éstos son respuestas simples de estímulos nerviosos o ambientales.

3. El lenguaje.

Para Vygotski esta propiedad del ser humano es una de las herramientas psicológicas más importantes que le han permitido controlar su conducta y el intercambio comunicativo con su entorno social; su material esencial en la acción comunicativa es simbólico y para cumplir con su función debe comportar un nivel de generalización de la realidad para representarla, es decir necesita primero estar consciente de ella para interpretarla. El ser humano primero planea y después ejecuta. Marx lo enunció así:

"Una araña ejecuta operaciones semejantes a las del tejedor, y una abeja avergüenza, por la construcción de sus celdillas de cera, a más de un arquitecto humano. Pero lo que ya por anticipado distingue al peor arquitecto de la abeja mejor es que el arquitecto construye la celdilla en su cabeza antes de construirla con cera..."

A su vez el lenguaje escrito supone un proceso complejo cuyos signos juegan un papel preponderante: *"...el lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejos"* (Vygotski, 1995. p. 184). Por tanto, el lenguaje verbal o escrito le permite al individuo regular su conducta; al hablar o escribir puede planear y ordenar sus acciones.

Queda hasta aquí expuesta la dialéctica vygotskiana y su interacción con el medio social y el ámbito mental del individuo.

EL APRENDIZAJE. ENFOQUES MECANICISTA, ORGANICISTA Y DIALÉCTICO CONTEXTUAL.

Al igual que el concepto de desarrollo, la noción de aprendizaje ha recibido diversas interpretaciones. Para ciertas teorías el aprendizaje se concibe desligado del desarrollo mental y para otras más constituyen procesos similares; para Vygotski -que es quien nos ocupa-, existe entre ambos una estrecha relación; incluso asegura que el aprendizaje impulsa el desarrollo. A continuación se presentan algunas de las concepciones más representativas que han producido las teorías psicológicas sobre el aprendizaje, para después diferenciarlas de la teoría sociocultural de Vygotski.

1. Enfoque Mecanicista.

Para las teorías mecanicistas, como el conductismo, el aprendizaje consiste en la modificación de la conducta mediante la aplicación de estímulos y reforzadores externos. En el condicionamiento instrumental operante de Skinner, el aprendizaje es el cambio de conducta que para producirse necesita un *estímulo reforzante* externo.

Durante el proceso de aprendizaje, para el condicionamiento operante, el estímulo que provoca una primera respuesta no es fundamental; más importantes son los reforzadores y el momento en que éstos se apliquen a la respuesta deseada. Si ésta última no fuera la esperada, sería inconveniente aplicar reforzador alguno; en cambio si el sujeto desarrolla la conducta deseada, debe aplicársele inmediatamente el reforzador predeterminado. Por último, si el reforzador se aplica tardíamente, su efecto se pierde y no hay reforzamiento en la conducta esperada; por lo tanto el aprendizaje no se habrá concretado "*...En el condicionamiento operante, un organismo puede emitir primeramente la respuesta deseada y luego recibir una "recompensa". Esta última refuerza la respuesta y hace más probable que ocurra...*" (Morris, 1976. pp. 123, 124).

Una de las características distintivas del aprendizaje dentro de esta corriente es el diseño de un plan previamente basado en el análisis sobre el comportamiento que se va a establecer y de los refuerzos a los que para éste se habrán de recurrir. Skinner asegura que *"Al iniciar el estudio de cada nuevo organismo hay que definir qué comportamiento se va a establecer, de qué refuerzos se dispone, cuáles son las respuestas adecuadas para introducir un programa de progresiva aproximación que lleve hasta la forma definitiva del comportamiento y cómo pueden programarse los refuerzos del modo más eficiente para mantener la intensidad de dicho comportamiento"* (Skinner, 1982. p. 34).

La necesidad de contar con reforzadores que pudieran ser aplicados en el justo momento en que apareciera la respuesta deseada, llevó a Skinner a diseñar la *máquina enseñante*, instrumento que registraba un avance sólo cuando el alumno daba la respuesta correcta.

Para quienes sustentan esta teoría, la esencia del aprendizaje radica tanto en la modificación de la respuesta como en la aplicación previamente diseñada de reforzadores externos sin atender el interior del individuo. Así, el sujeto es un ser pasivo, un objeto moldeable.

En su teoría del reforzamiento Clark L. Hull asegura que *"... el condicionamiento es el proceso básico del aprendizaje; (...) éste no se produce mediante un ensayo simple sino que se imprime por medio de un proceso de reducción repetida de necesidades o estímulos-impulso...el aprendizaje se concibe de acuerdo con las conexiones que establecen el receptor y el ejecutador y el reforzamiento, en términos de la reducción de una necesidad o de un estímulo-impulso: E-O-R"*⁹ (Morris, 1976. p. 122).

Por su parte, W. Binet consideró que el desarrollo es siempre un requisito previo para el aprendizaje, pero condicionado enteramente a la maduración mental del sujeto *"...si las*

⁹ E: estímulo, O: organismo y R: respuesta.

funciones mentales de un niño no han madurado lo suficiente como para poder aprender un tema determinado, toda instrucción resultará inútil" (Vygotski, 1979, p. 124). Para esta teoría, el aprendizaje "...constituye una superestructura por encima del desarrollo, que deja a este último esencialmente inalterado" (Vygotski, 1979, pp. 123-125)."

Para otras teorías, como la teoría del reflejo, el desarrollo está considerado *"...como el dominio de los reflejos condicionados...donde el proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso de desarrollo. Esta noción fue elaborada por W. James, quien redujo el proceso de aprendizaje a la formación de hábitos, identificándolo con el desarrollo" (Vygotski, 1979, p.125).*

2. Enfoque Organicista.

Por su parte, para la teoría organicista a la que pertenece la teoría de Piaget, aprendizaje es el conocimiento que adquiere el sujeto o la acción que ejecuta, gracias a una experiencia de manera mediata; es decir, el conocimiento o ejecución de una acción llevada a cabo mediante la acción del individuo sobre el objeto de conocimiento es simplemente aprendizaje *"En sentido estricto, sólo hablaremos de aprendizaje en la medida en que un resultado (conocimiento o ejecución) se adquiera en función de la experiencia, pudiendo ser ésta (...) de tipo físico o lógico-matemático, o de los dos..." (Batro, 1971, p. 36). Para Piaget, existe una relación unilateral entre desarrollo y aprendizaje: el aprendizaje se sirve y depende del desarrollo, pero éste no se sirve ni depende del aprendizaje; de tal manera que en la práctica educativa, aprendizaje y desarrollo siguen líneas paralelas. Según Piaget, para lograr la deducción, la comprensión, la reflexión sobre la causalidad física, y el pensamiento lógico, es indispensable alcanzar una cierta etapa biológica (Vygotski, 1979, pp.123,124). Ejemplos de ello son situaciones como las que Piaget y B. Inhelder (1984) mencionan: "...las primeras conservaciones operatorias empiezan hasta los siete-ocho años (sustancia) y se escalonan hasta los doce (volumen), pues el mecanismo de las compensaciones deductivas está ausente durante*

todo el período preoperatorio que llega hasta los seis-siete años..."(Piaget, 1984. p. 55). Un ejemplo más: "Se ve aparecer, a los once-doce años, la noción de las proporciones en ámbitos muy diferentes y siempre en la misma forma inicialmente cualitativa. Estos ámbitos son, entre otros: las proporciones espaciales (figuras semejantes), las velocidades métricas, las probabilidades, las relaciones entre pesos, las longitudes de los brazos en la balanza, etc." (Piaget, 1984. p. 141).

Así es como para Piaget los procesos del desarrollo aparecen de manera espontánea durante determinada etapa de la vida del niño; específicamente cuando se ha logrado suficiente madurez mental para que surjan. Para Piaget el factor decisivo para el aprendizaje es la madurez mental no tanto la influencia sociocultural en que vive. Piaget atribuye una cierta importancia a la interacción del sujeto con su ambiente para alcanzar dicha madurez mental, pero la coloca como un factor secundario, incluyendo al lenguaje (García, 1992. p. 159). Tanto la teoría del reflejo como el estructuralismo de Piaget "*...conciben el desarrollo como la elaboración y sustitución de las respuestas innatas*" (Vygotski, 1979. p. 125) "*...Piaget llama con frecuencia, desarrollo, en sentido amplio, al proceso general del aprendizaje*" (González, 1986. p. 16).

Sería necesario tratar de manera más amplia las concepciones de aprendizaje de las diversas teorías psicológicas para destacar con mayor amplitud las diferencias que existen entre ellas, pero en esta breve exposición hemos señalado que aún entre las teorías no vygotskianas hay marcadas diferencias en lo que respecta al modo de ver el aprendizaje y el desarrollo psicológico.

3. Enfoque Dialéctico Contextual

La concepción de Vygotski acerca del aprendizaje constituye uno de los temas centrales de este trabajo. Por ello resulta pertinente abordarlo de manera separada, haciendo énfasis en las interrelaciones sociales del individuo, sobre todo en aquéllas

que surgen dentro del ámbito escolar, sin que por ello se entienda que se hará un estudio exhaustivo del tema.

El término que aplica Vygotski al proceso de aprendizaje es "obuchenie" cuyo significado aproximado es proceso de enseñanza-aprendizaje. Vygotski lo define como "*...un proceso global de relación interpersonal que a un tiempo incluye a alguien que aprende, a alguien que enseña y a la relación enseñanza-aprendizaje*" (Castorina, 1996. p. 48).

En este proceso quienes enseñan no son sólo las personas, sino también los objetos y las situaciones donde se encuentran los individuos "*...no solamente se entiende al que enseña como una persona físicamente presente (...) la idea de alguien que enseña puede concretarse en objetos, sucesos, situaciones o formas de organización de la realidad y en la propia lengua, que es un elemento fundamental de este proceso*" (Castorina, 1996. pp. 48,49).

Para que ocurra el aprendizaje en el niño, Vygotski subraya la importancia de la madurez intelectual y de la mediación de las *herramientas y signos*. A medida que el pequeño va madurando, va recurriendo a instrumentos psicológicos más complejos que le permiten un desarrollo superior. Las posibilidades que tiene un niño de incorporar las *herramientas y signos* que surgen o se presentan en las relaciones con los demás dependen del grado de desarrollo anterior que el pequeño posea; es decir que el aprendizaje sólo se produce cuando los utensilios, signos o símbolos, son incorporables por el niño, en función del grado de desarrollo previo.

En este aspecto, Vygotski coincide parcialmente con Piaget; éste último establece que para que el niño logre aprender necesita de un cierto nivel de desarrollo. Vygotski coincide parcialmente porque piensa que el aprendizaje no solamente depende de un cierto nivel de maduración mental sino también del potencial cognitivo del pequeño; es

decir, de los conocimientos y habilidades que está a punto de adquirir y que puede realizar imitando, observando o manejando el objeto de conocimiento con la ayuda del adulto o de alguien más experto que él. En consecuencia, el aprendizaje no sólo depende de una situación biológica sino también de la influencia de las relaciones sociales.

A). Influencia social de las relaciones interpersonales.

Resulta interesante exponer la fundamentación que Vygotski ofrece al respecto de la relaciones interpersonales como factor decisivo tanto para el proceso de desarrollo como para el de aprendizaje y el papel que en ambos procesos tiene la imitación.

Si se parte de que las relaciones interpersonales constituyen uno de los ámbitos donde se produce el aprendizaje, es necesario reconocer que el pequeño -al interactuar con los adultos o con sus compañeros, sobre todo con aquéllos que ya poseen más conocimientos que él -proponiéndoselo o no-, imita conductas que le permitirán incrementar sus potencialidades cognitivas. Así el niño, imitando al adulto, se apropia de la cultura para poder acceder a la sociedad. Cabe mencionar aquí -a manera de ejemplo popular- aquel refrán que dice: "El que con lobos anda a aullar se enseña". Dicho en términos formales, la imitación, sin desconocer otros elementos como la observación o la coparticipación, contribuye a consolidar las funciones psicológicas del niño desde las simples hasta las complejas o superiores.

Entre las diversas relaciones sociales en que vive inmerso el individuo, Vygotski distingue dos tipos de influencias sociales de igual importancia:

- ♦ *"Las influencias sociales en el amplio sentido de la palabra tal y como han sido admitidas por otras corrientes psicológicas como el*

conductismo. Es decir, la determinación que ejercen aspectos como la clase social, la estimulación cultural y ambiental, etc.

- ♦ *La influencia social de las relaciones interpersonales que el individuo mantiene con sus semejantes, prácticamente desde su nacimiento" (Carretero, p. 13).*

Este último tipo de influencias sociales son, para Mario Carretero (Carretero p. 13) una de las mayores aportaciones de Vygotski a la psicología de nuestros días, dado que descubrió que los procesos psicológicos superiores se originan en el contexto de las relaciones sociales y que dichos procesos se realizan primero en el plano externo, *interpersonal* y más tarde en el interno o *intrapersonal*, gracias al proceso de internalización. Vygotski explica al respecto:

"En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpersonal) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica) Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos"

(Vygotski, 1979. p. 94).

B). Proceso de internalización.

Para Vygotski el proceso de internalización es otro de los elementos que muestran la relación entre desarrollo y aprendizaje. Tal proceso permite que las relaciones que ocurren en el ámbito social pasen al plano intrapsicológico; es decir, que la interacción entre personas se convierta en interacción intrapsicológica. Esta transferencia es indicativa de un avance en el desarrollo intelectual del sujeto *"...el aprendizaje es un aspecto universal y necesario para el proceso de desarrollo culturalmente organizado y*

específicamente humano de las funciones psicológicas"(Vygotski, 1979. p.139). Como ejemplo expone la adquisición del lenguaje.

El niño en un principio emplea el lenguaje como el recurso ideal para comunicarse con los seres que lo rodean, pero más tarde lo hará para comunicarse consigo mismo. En ese nivel interno, el pequeño se vale del lenguaje para regular su conducta y organizar su pensamiento. Así, de ser una actividad externa, el uso del lenguaje va convirtiéndose paulatinamente en una actividad interna o intrapsicológica.

Lo mismo sucede con la imitación, es un proceso que comienza en el ámbito de las relaciones interpersonales; pero después de un cierto proceso psicológico, pasa a un nivel interno o intrapsicológico, es decir, se incorpora a un proceso psicológico superior del propio individuo.

Para Vygotski la internalización es *"...la reconstrucción interna de una operación externa (...) es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo (...) es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo (...) Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna"* (Wertsch, 1985. p. 79)". El proceso de internalización contiene diversas transformaciones:

"Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.

La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal, es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos" (Vygotski, 1979. pp. 93, 94).

Para ejemplificar el proceso de internalización leamos una parte de la conclusión a que llegó Vygotski cuando estudiaba cómo se desarrolla el gesto de señalar del bebé:

"Al principio, este ademán no es más que un intento fallido de alcanzar algo, un movimiento dirigido hacia cierto objeto que designa la actividad futura (...) sus manos tendidas hacia ese objeto, permanecen suspendidas en el aire (...) En este estadio inicial, el acto de señalar está representado por los movimientos del pequeño, que parece estar señalando un objeto: eso y nada más (...) Cuando acude la madre en ayuda del pequeño y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente (...) El fracasado intento del niño engendra una reacción no del objeto que deseó, sino de otra persona (...) el significado primario de este fracasado movimiento de apoderarse de algo queda establecido por los demás. Únicamente más tarde, cuando el niño es capaz de relacionar su fallido movimiento de asir con la situación objetiva como un todo, comienza a interpretar dicho movimiento como acto de señalar..." (Vygotsky, 1979. pp. 92, 93).

Dicho en otras palabras: cuando el niño desea alcanzar algo, extiende su mano. Al percatarse la madre que el niño dirige su mano hacia un objeto, califica este movimiento como *acto de señalar*, entonces satisface la necesidad del pequeño y le entrega la cosa que supuso que el niño deseaba. Al repetir el niño ese movimiento y recibir el satisfactor, dicho movimiento también será para él *acto de señalar*. Es decir, que un fenómeno social, (interacción madre-hijo) al internalizarse, se convierte en fenómeno psicológico (lo que ahora es para el niño señalar), incorporándose a su repertorio cognitivo.

El proceso de internalización es, entonces, aquél que conlleva la transformación de fenómenos sociales en otros psicológicos. Wertsch (1985) al analizar más profundamente la obra de Vygotski, encontró que éste último concibe los procesos psicológicos superiores internalizados no como meras copias de los procesos externos interpsicológicos (entre personas); más bien piensa que "*...la internalización transforma el proceso en sí cambiando su estructura y funciones*" (Wertsch, 1985, p. 80).

El proceso de internalización requiere la intervención o mediación de *herramientas y signos*. Recordemos que Vygotski retoma las ideas de Marx y Engels, en el sentido de que el hombre se vale de las propiedades mecánicas, físicas y químicas de las herramientas de trabajo para transformar la naturaleza (Marx, 1976, p. 195). Para Vygotski, también las herramientas y signos convierten las operaciones psicológicas elementales en operaciones psicológicas superiores, transformando intelectualmente al ser humano.

Las herramientas y los signos guardan ciertas similitudes, pues ambos juegan un papel de mediadores en la función de los procesos psicológicos elementales y superiores (Vygotski, 1978, p. 89); sin embargo, existen ciertas diferencias entre ambos. Para destacarlas mejor nos remitiremos al análisis de Wertsch: *Vygotsky y la formación social de la mente* (1985). En él, explica que Vygotski, al emplear el término *herramienta* o *herramienta técnica* alude al recurso que en ámbitos externos permite al individuo someter la naturaleza a sus necesidades. Tal es el caso del niño cuando recurre a sus dedos (*herramienta*) para completar una operación matemática o quien se vale de una vara (*herramienta*) para alcanzar un objeto. En cambio el signo o *herramienta psicológica* es útil para "*...influir psicológicamente en la conducta, tanto si se trata de la conducta del otro, como de la propia; es un medio de actividad interna dirigida al dominio de los propios humanos. Un signo está interiormente dirigido*" (Wertsch, 1985, p. 94). Wertsch lo ejemplifica con el caso de un paciente de Vygotski, enfermo de Mal de Parkinson, a quien le pidió que caminara. En respuesta, el sujeto sólo presentó

aumento en sus temblores. Acto seguido, colocaron en el piso hojas de papel blanco para indicar la posición y secuencia que debían tener sus pasos. Pidieron nuevamente al paciente que caminara; entonces disminuyeron sus temblores y fue capaz de dar pasos, uno tras otro, sobre los trozos de papel. En este caso el signo o herramienta psicológica utilizada fue el lenguaje para influir en la conducta del paciente.

Un ejemplo más es el ya mencionado *acto de señalar del bebé* (Vygotski, 1979. p. 93) cuando el niño mueve su mano intentando alcanzar un objeto y la madre califica su movimiento como *acto de señalar*; después de varios intentos el pequeño logra establecer la relación entre su intento de asir y la reacción de la madre, desarrollando así una función nueva; el movimiento, que antes estaba orientado al objeto, lo está ahora a la persona; el niño señala no sólo para alcanzar el objeto, sino también para indicar a su madre que le entregue el objeto deseado.

Vygotski explica que la herramienta " *Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza (...) La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. En cambio el signo no produce cambio alguno en el objeto de una operación psicológica, (...) se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo (...) está internamente orientado (...) los signos son desarrollos ontogenéticos de la propia conducta instrumental, cuando ésta se realiza en situaciones interpersonales*" (Vygotski, 1979. p. 80).

Concluyendo, puede decirse que sin la intervención de los otros, la conducta instrumental no llegará a convertirse nunca en mediación significativa: en signo (por ejemplo el que el bebé comprenda que su mano extendida es un acto de señalar). Sin la conducta instrumental no habría materiales para realizar esa conversión. Sin las herramientas y signos no será posible la internalización y la construcción de las funciones psicológicas superiores.

C). Relación entre desarrollo y aprendizaje.

El hecho de que para Vygotski exista una relación muy estrecha entre desarrollo y aprendizaje se debe a que para él *"...el aprendizaje sería una condición necesaria para el desarrollo cualitativo desde las funciones reflejas más elementales hasta los procesos superiores. En el caso de las funciones superiores, el aprendizaje no es externo y posterior al desarrollo ni tampoco idéntico a éste. El proceso de aprendizaje es condición previa al proceso de desarrollo"* (Vygotski, 1979, p. 139). Aprendizaje y desarrollo no son procesos idénticos, porque el desarrollo es producto del aprendizaje. Esto indica que el proceso evolutivo del desarrollo es producto del proceso de aprendizaje; en sus palabras, *"...el desarrollo va a remolque del proceso de aprendizaje"* (Vygotski, 1979, p. 139, Riviere, 1988, p. 59).

Si aprendizaje y desarrollo no son procesos independientes sino interrelacionados desde los primeros días de vida del niño, el pequeño desde que nace está aprendiendo de todo aquello que lo rodea; su interacción con las personas y con los objetos le permite aprender e iniciar su desarrollo intelectual.

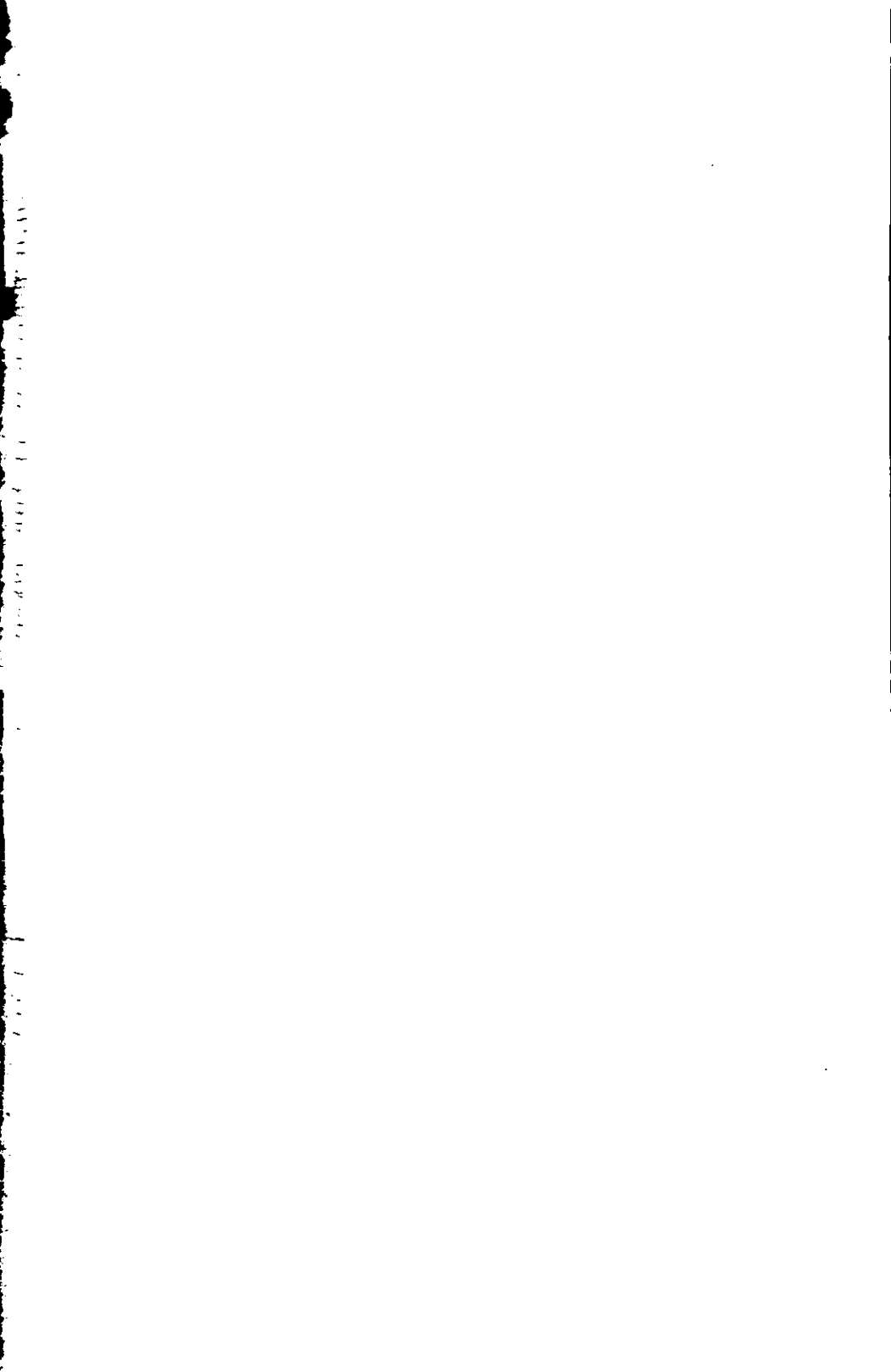
Vygotski señala que en el desarrollo y aprendizaje deben tomarse en cuenta tres ideas básicas:

- 1.El desarrollo debe ser visto prospectivamente. En la enseñanza escolar es de mayor importancia partir de los procesos del desarrollo que están *embrionariamente presentes* en el individuo, aunque no se hayan consolidado; por tanto *"...el profesor debe provocar en los alumnos avances que no sucederían espontáneamente, su papel debe consistir en interferir en la zona de desarrollo proximal del alumno para propiciar un avance en su desarrollo cognitivo"* (Castorina, 1996, p. 51).

2. Los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos del desarrollo. Para Vygotski, la trayectoria del desarrollo humano se produce de *afuera hacia adentro*, mediante la internalización de los procesos psicológicos. *"Las metas y los procesos del desarrollo (...) son siempre definidos culturalmente (...) Por ejemplo un individuo que permanece dentro de un grupo social que no conoce la escritura, nunca podrá aprender a leer ni escribir si no participa de situaciones y prácticas sociales que propicien ese aprendizaje. La escuela es el agente especial encargado explícitamente de transmitir sistemas organizados de conocimiento y modos de funcionamiento intelectual a niños y jóvenes, desempeña un papel esencial en la promoción del desarrollo psicológico de los individuos que viven en las sociedades letradas"* (Castorina, 1996, p. 52).

3. Es de gran importancia *"...la intervención de los otros miembros del grupo social como mediadores entre la cultura y el individuo, para promover los procesos interpsicológicos que posteriormente serán internalizados (...) la intervención deliberada de los miembros más maduros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso del desarrollo infantil"* (Castorina, 1996, p. 52).

Hasta aquí se han expuesto algunos de los conceptos que dan cuenta de la dialéctica del desarrollo intelectual del ser humano y algunas bases teóricas para lograr un acercamiento sobre la forma como se van activando los procesos mentales en la dinámica de las relaciones sociales entre las cuales contribuye de manera importante la imitación.



CAPITULO III.

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO. CLAVE PARA REIVINDICAR A LA IMITACIÓN

En este capítulo se expondrá, por un lado, cómo la Zona de Desarrollo Próximo representa el lugar donde se concentran las mayores expectativas de aprendizaje y por el otro, su valor como alternativa para evaluar tanto los conocimientos que ya adquirió el sujeto, como los que está por adquirir. Asimismo se contextualiza la imitación dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, toda vez que, según Vygotski, la imitación es uno de los elementos que contribuyen de manera importante a ampliar la gama de potencialidades del intelecto.

Para Vygotski la Zona de Desarrollo Próximo es:

"La distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial" (Vygotski, 1989, p. 133).

Los conceptos Nivel de Desarrollo Real y Nivel de Desarrollo Potencial, Vygotski los explica de la siguiente manera:

A). Nivel de Desarrollo Real

- *Está determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema.*
- *Define las funciones que ya han madurado.*
- *Determina los productos finales del desarrollo.*
- *Caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente.*

B). Nivel de Desarrollo Potencial

- *Está determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.*
- *Define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración; funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y ahora se encuentran en estado embrionario.*
- *Caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. Abarca un área desde su capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada (Vygotski, 1979, pp. 133,134).*

Una de las críticas que Vygotski hizo a la psicología, aún vigente, es la aplicación de tests para medir o evaluar el nivel intelectual del niño, pues éste sólo corrobora los conocimientos que ya tiene. Vygotski cree que es más valioso detectar los conocimientos que el sujeto está a punto de adquirir, explorando su Zona de Desarrollo Próximo. Así se refuerzan sus conocimientos y se logra ampliar su repertorio intelectual. Para detectar los conocimientos que están por adquirirse, es necesario aplicar estrategias con las cuales el individuo pueda imitar actividades que realice alguien más experto que él, o lleve a cabo acciones con la ayuda de sujetos con mayores habilidades que las suyas. Si logra imitar lo que otros hacen, estará ampliando su Zona de Desarrollo Próximo.

De este modo, estimular la Zona de Desarrollo Próximo se puede convertir en una de las más grandes expectativas de la educación: si al alumno se le inicia en nuevos aprendizajes en esta zona, con material didáctico y juguetes educativos, éste

"...alcanzará más pronto un mayor nivel de desarrollo. En dicha zona y en colaboración con el adulto, el niño podrá adquirir con mayor facilidad lo que sería incapaz de conseguir si se limitara a sus propias fuerzas" (Wertsch, 1985. p. 467).

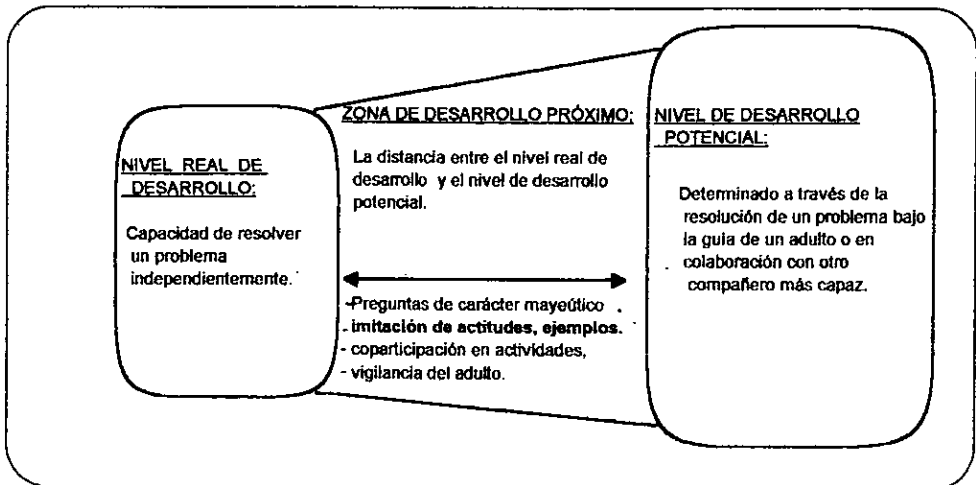
Es importante destacar que Vygotski distinguió la limitante de la Zona de Desarrollo próximo: el aprendizaje observado en este contexto no indica que el pequeño haya alcanzado ya un mayor nivel de desarrollo, pero sí que está a punto de lograrlo "...Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, más bien va a remolque de él (...) la noción de una Zona de Desarrollo Potencial nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el buen aprendizaje es sólo aquél que precede al desarrollo" (Riviere, 1988. p. 60).

En la Zona de Desarrollo Próximo el papel del maestro resulta esencial. Es el *mediador* o *facilitador* de conocimientos y su actuación está encaminada a provocar en el alumno avances que no se producirían espontáneamente, porque "...la única enseñanza buena -dice Vygotski- es la que se adelanta al desarrollo" (Castorina, 1996. p. 51). Para adelantarse al desarrollo, el maestro debe incitar al niño a imitar alguna acción o a que la realice con la ayuda de alguien más experto que él.

Al respecto Vygotski señala diversas formas para impulsar al niño hacia la adquisición de un mayor nivel de desarrollo:

- "*Principalmente las preguntas de carácter mayéutico.*
- *La imitación de actitudes,*
- *Los ejemplos presentados al niño,*
- *La colaboración en actividades compartidas.*
- *La vigilancia por parte del adulto" (Wertsch, 1985. p. 46. Ivic, 1989. p. 467).*

Se puede apreciar gráficamente la intervención de estas acciones en la hipotética Zona de Desarrollo Próximo.



Es necesario aclarar que la Zona de Desarrollo Próximo no es propiamente un espacio mental; alude más bien al momento en que el individuo logra realizar una acción, misma que apoyada por la labor educativa, podrá repercutir en el incremento de su desarrollo potencial.

Insistimos en que para Vygotski, todas estas formas de impulsar el desarrollo psicológico del niño: imitación de actitudes, preguntas de carácter mayéutico, ejemplos, coparticipación en actividades, vigilancia del adulto, etc. se desarrollan de manera más sistemática en el ámbito escolar. La educación formal, para Vygotski, es "...el lugar mismo de la psicología ya que ése es el lugar mismo de los aprendizajes y de la génesis de las funciones psíquicas" (Ivic, 1989, p. 465). Por ello Vygotski considera que debe hacerse "...una total comprensión del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo que desemboque en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje" (Vygotski, 1979, p. 135).

La Zona de Desarrollo Próximo ofrece diversas líneas de investigación para llevar a cabo su aplicación, sobre todo en el nivel preescolar, con objeto de descubrir las características de aprendizaje más convenientes para un sujeto determinado. Trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo amplía las expectativas de la escuela para lograr que el alumno incremente sus potencialidades físicas y mentales y lo impulse, con mayor eficacia, a un nivel superior de desarrollo mental.

Tratar el tema sobre la Zona de Desarrollo Próximo requiere un análisis muy extenso, ya que se trata de un concepto no menos complejo que los demás aspectos que se manejan en la teoría de Vygotski, pero aquí únicamente se han presentado algunos factores indicativos de la importancia que tiene la Zona de Desarrollo Próximo para el proceso educativo y la ubicación de la imitación en dicha zona.

CAPITULO IV.

LA IMITACIÓN: UN CONCEPTO POLÉMICO

En este capítulo se expondrán diversas consideraciones que la historia recoge acerca de este concepto, con el objeto de señalar algunas diferencias entre ellas. También se busca resaltar la importancia de la imitación en el proceso de aprendizaje y reconocer cómo la imitación constituye "...una de las vías fundamentales en el desarrollo cultural del niño" (Vygotski, 1995. p. 137) toda vez que la imitación reviste para Vygotski una especial importancia en el aprendizaje humano y en la apropiación de su cultura; ambas acciones le han permitido al individuo, a través del tiempo, preservar su especie y sobre todo evolucionar física y mentalmente como ser humano.

No se pretende hacer un estudio exhaustivo del concepto imitación, ni de su proceso psicológico, sino solamente exponer algunos argumentos teóricos que permitan reafirmar o rechazar las premisas planteadas en torno a que la imitación contribuye e impulsa el desarrollo.

Literalmente el término *imitar* significa "*Ejecutar una cosa a ejemplo o semejanza de otra*" (Diccionario, 1974). // *Acción y efecto de imitar. Falsificación, sucedáneo que se parece lo más posible al original...// Falsificar algo, intentar parecerse lo más posible a un original. // Dar la misma impresión una cosa que otra*" (Diccionario, 1974).

Históricamente la imitación ha sido tema de debate: filósofos, sociólogos, psicólogos y pedagogos han discutido qué tan bueno o malo es imitar. Para Sócrates, Platón y Aristóteles, "...la imitación era buena, pues se trataba de una acomodación a las leyes naturales del universo, la *physis* (...) Platón y Aristóteles consideraban que todo acto de imitación es también un acto creativo y, que todo acto creativo implica imitación, tanto de la propia naturaleza como de las representaciones que de ésta tienen nuestros semejantes" (Kaye, 1986. p. 187).

Desde el siglo pasado, para destacados personajes de la ciencia como "Marx (1844), Tarde (1903), Dewey (1916) o Mead (1934), Durkheim (1956), la creatividad es resultado de la comprensión que el individuo logra de la naturaleza al entender la dialéctica que existe entre ella y la sociedad" (Kaye, 1986, p. 187). Muchos de los grandes inventos del hombre han provenído de imitaciones de la naturaleza; basta recordar a Leonardo de Vinci, quien imitando el vuelo de las aves creó los primeros diseños de lo que más tarde sería el aeroplano¹; ¿la cibernética, acaso, no está basada en la imitación del funcionamiento del organismo humano para crear instrumentos autocontrolados?. "Se utilice o no el término imitación, la creatividad surgirá de la comprensión que el ser humano ha captado de la naturaleza; ella nos brinda los modelos a seguir..." (Kaye, 1986, p. 187).

Kuhn (1970), por su parte, también considera que el aprendizaje a través de modelos forma parte fundamental de la sociología y de todo conocimiento transmitido (Kaye, 1986, p. 188).

El concepto de imitación que sustentan las teorías psicológicas más representativas, como las de los modelos Mecanicista, Organicista y Dialéctico Contextual son muy diversas, como se puede apreciar en el siguiente cuadro comparativo:

¹ "Para poder construir una máquina a imagen y semejanza de los pájaros, Leonardo de Vinci pasó años enteros estudiando la estructura de las alas, los músculos que las mueven, la forma de su inserción y la función de las plumas y llenó de notas los dieciocho folios que constituyen el "Código sobre el vuelo de los pájaros". COLOSOS DE LA HISTORIA, p. 64.

CUADRO COMPARATIVO.

<u>ENFOQUE</u> <u>MECANICISTA</u>	<u>ENFOQUE ORGANICISTA</u>	<u>ENFOQUE DIALÉCTICO</u> <u>CONTEXTUAL</u>
<ul style="list-style-type: none"> ♦ La imitación es resultado del proceso de condicionamiento, estimulado con reforzadores externos: premios, halagos, altas calificaciones, etc. ♦ La conducta imitada debe ser igual a la del modelo. ♦ La imitación es una técnica de adiestramient o para reducir el tiempo de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ La imitación es producto del proceso "Asimilación - acomodación" ♦ La imitación es un indicador de lo estadios I - VI, del nivel Sensorio-motor. ♦ En la imitación no interviene la educación ni los individuos con los que se relaciona el sujeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ La imitación en el ser humano es un acto consciente. ♦ La imitación es un acto que implica creatividad. ♦ La imitación es un instrumento para evaluar lo que el sujeto está a punto de aprender. ♦ La imitación es un indicador de que el sujeto esta próximo a alcanzar un nivel mayor de desarrollo mental. ♦ La imitación es un instrumento útil que contribuye al proceso de aprendizaje.
La imitación es producto de un proceso predeterminado.	La imitación es producto de un proceso mental.	La imitación puede contribuir a desencadenar procesos psicológicos superiores.

Como se puede observar existen importantes diferencias entre las teorías Mecanicista, Organicista y Dialéctico Contextual. En las primeras la imitación es el producto de un proceso que ha sido previamente planeado: un sujeto imita porque se le ha sometido a un programa de condicionamiento de refuerzos discriminativos específicos. Por cada conducta imitada recibe un reforzador externo, con el objeto de que el sujeto repita la acción, aún en el caso de que el experimentador o conductor desee que el individuo actúe exactamente en sentido inverso al modelo. En las segundas, la imitación es resultado de un proceso mental por un tiempo limitado y para el enfoque Dialéctico Contextual, la imitación tiene una función más relevante en el proceso de aprendizaje humano: contribuir a desencadenar procesos psicológicos superiores.

1. Enfoque Mecanicista.

Para el conductismo la imitación desempeña un papel relevante en el aprendizaje; con frecuencia se emplea *"... para tratar problemas de conducta en personas con retardo mental (Lovaas, Freitas, Nelson, Whalem, 1967; Ribes, 1976). Funciona como una técnica de adiestramiento que reduce el tiempo para adquirir nuevas conductas (Burguess, Burgess y Esveldt, 1970; Brighman y Sherman, 1968)"* (Cardoso, 1985. p. 27). Para *"Parton y Fouts (1969) la imitación es una actividad de igualación de la muestra donde la conducta del modelo es el estímulo de muestra, y las conductas emitidas por los sujetos son los estímulos de comparación. Miller y Dollard (1941) es un proceso por medio del cual se evocan actos similares o de igualación en dos personas, en relación a señales apropiadas; distinguen dos tipos de acción que pueden ser diferenciadas en las respuestas de imitación en la conducta de igualación dependiente. En el primer tipo el líder es capaz de observar las señales provistas por el medio ambiente, mas no así el seguidor, quien dependerá del líder para emitir una respuesta; en el segundo, la imitación es llamada copia; en ella el que copia debe aproximar lentamente su respuesta a la de un modelo y debe saber que su acto es una reproducción aceptable del acto del modelo"* (Andrade, 1978. p. 8).

En cambio, para Vygotski, la imitación es un instrumento que contribuye al proceso del desarrollo psicológico del individuo, con la condición de que, para imitar una actividad, tanto el aprendiz como el experto estén conscientes de realizarla. Además, para Vygotski una actividad o actitud imitada no puede ser una copia exacta del modelo; puesto que imitar implica creatividad; es decir, al imitar, el sujeto necesariamente imprimirá a su actividad el sello personal que su experiencia le ha heredado.

2. Enfoque Organicista.

Para las teorías enmarcadas dentro el modelo organicista, en particular la teoría de Piaget, el acto imitativo es producto de un proceso mental. La imitación comienza a manifestarse del primero al tercer estadio del nivel sensorio-motor, pero del cuarto al sexto estadio se constituye la función específica de la imitación; es una capacidad que resulta del proceso asimilación-acomodación. La imitación es una actividad que debe aprenderse porque es producto de una *actividad perceptiva* pero no es un aprendizaje que provenga de un proceso educativo sino del proceso *asimilación-acomodación*. Piaget indica que *"...la imitación debe, a pesar de todo, aprenderse (...). Pero este aprendizaje no proviene de una educación: al contrario, procede de asimilaciones y acomodaciones activamente combinadas"* (Piaget, 1961. p. 109). *"La imitación es una prefiguración de la representación, es decir, constituye, en el curso del período sensorio-motor, una especie de representación en actos materiales, todavía no en pensamiento"* (Piaget, 1984. p. 62).

Para Piaget, cuando el niño logra reproducir un acto aun en ausencia del modelo, realiza lo que denomina *imitación diferida*. Piaget no le concede ningún otro valor o función a la imitación en el desarrollo intelectual del niño; para él es una actividad que no involucra el nivel de pensamiento. En contraste, para Vygotski, la imitación no es característica de una etapa en la vida del niño, sino una cualidad del ser humano que

perdura a través de toda su existencia y es en la infancia cuando tiene mayor disposición para imitar.

En las teorías del Modelo Organicista, en ningún momento se considera que quien imita deba tener voluntad o deseo de hacerlo. En las mecanicistas tampoco y aún más, en éstas últimas no se reconoce el proceso mental que se esté llevando a cabo con el acto imitativo. En cambio para Vygotski, la imitación no es un simple acto de copia del modelo, pues todo acto imitativo implica creatividad. Él pone como condición que quien imite debe estar comprometido y consciente para hacerlo. En esas condiciones el individuo tendrá la oportunidad de incrementar su potencial intelectual y obtener una gama más amplia de posibilidades para un mayor y mejor aprendizaje; de este modo quien puede imitar está a punto de dar un paso en su desarrollo intelectual y en un momento no lejano, tendrá capacidad de realizar por sí solo lo que antes pudo imitar. Sus logros significarán que se ha incrementado su potencial intelectual y por tanto habrá ampliado su repertorio cultural.

Para Vygotski en la imitación es determinante la intervención del adulto o de alguien más experto; éste desempeña un papel preponderante, pues los adultos o los más expertos son quienes proporcionan al aprendiz las conductas a imitar. Es decir, la imitación al tiempo que es producto de la acción educativa, funciona como instrumento importante para incrementar el aprendizaje.

Hemos destacado los puntos conceptuales de estas dos teorías (Mecanicista y Organicista) contrastándolas con los conceptos del enfoque Dialéctico Contextual al que pertenece la teoría de Vygotski; se ha hecho mención de la intervención de la imitación en el aprendizaje humano desde su punto de vista para comprender que la imitación es como él mismo argumenta: "...una de las vías fundamentales en el desarrollo cultural del niño" (Vygotski, 1995, p. 137).

3. LA IMITACIÓN EN EL ENFOQUE DIALÉCTICO CONTEXTUAL

Se hará ahora una revisión de la concepción del enfoque Dialéctico Contextual para encontrar argumentos teóricos que permitan reivindicar a la imitación y colocarla en el sitio, que por su contribución al aprendizaje humano, le corresponde dentro de la Educación.

El ser humano, como atinadamente indica Fernando Savater en su reciente libro *El valor de educar* (1997), atraviesa por dos fases de gestación: la primera durante nueve meses en el útero materno y la segunda en el útero social donde se desarrolla y adquiere la posibilidad de convertirse en ser humano. Savater indica que los seres humanos no nacemos humanos; nacemos destinados a serlo y nos convertimos en seres humanos solamente cuando "*...los humanos nos contagian su humanidad a propósito y con nuestra complicidad*" (Savater, 1997, p. 12). Los adultos inducen, intencionalmente, a las recientes generaciones, a que los imiten, a que se fijen en lo que hacen para que aprendan las peculiaridades de su cultura, porque "*...ser humano consiste en la vocación de compartir lo que ya sabe, enseñando a los recién llegados al grupo cuanto deben conocer para hacerse socialmente válidos*" (Savater, 1997, p. 27).

Sabemos que los monos también imitan; pero la imitación en el mono es una actividad innata; en cambio, en el ser humano, es una actividad consciente, intencional. Podemos decir que el acto consciente es una de las grandes diferencias entre el mono y el ser humano: la consciencia de su permanencia en el mundo, la consciencia de lo que hace y de lo que quiere hacer. Otra diferencia importante es que el mono ha transmitido de una generación a otra los mismos conocimientos, los mismos procedimientos de sobrevivencia. En cambio el ser humano a través de la imitación transmite a las generaciones nuevas el manejo de la ciencia, los conocimientos actuales y aquellos legados por las generaciones pasadas.

En el enfoque Dialéctico Contextual encontramos que la imitación tiene diversos niveles de participación. En la Zona de Desarrollo Próximo interviene para evaluar los conocimientos que el niño está a punto de adquirir; si el alumno puede imitar una determinada actividad o actitud significa que pronto podrá realizarla por sí solo; la imitación es útil para ampliar la Zona de Desarrollo Potencial, porque imitando a los más expertos que él o recibiendo su ayuda para realizar una actividad más compleja, el sujeto activa el proceso de aprendizaje e incrementa su potencial cognitivo; la imitación también puede contribuir en la transmisión cultural, puesto que imitando actividades y actitudes de quienes lo rodean aprende a manejar los instrumentos propios de su cultura para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y el arte. Por ello para Vygotski la imitación es "*...una de las vías fundamentales en el desarrollo cultural del niño*" (Vygotski, 1993. p. 137).

A). La imitación como instrumento de evaluación.

En vista de que los tests psicológicos sólo miden el conocimiento presente en el alumno, y que lo que pretende la educación es conducirlo hacia aprendizajes que le permitan enriquecer su acervo cultural, la imitación, como la concibe Vygotski, promete unirse a dichas pretensiones educativas para descubrir los conocimientos y habilidades que están a punto de consolidarse en el niño, con la finalidad de aplicar las estrategias didácticas pertinentes.

El lugar donde la imitación contribuye a descubrir los conocimientos y habilidades latentes en el niño es su Zona de Desarrollo Próximo. Haciendo una evaluación en dicha zona, con apoyo de actividades imitadas por el niño, tendremos una excelente oportunidad de transformar el conocimiento potencial del alumno en desarrollo real .

B). La imitación como herramienta para el aprendizaje.

Otra de las grandes aportaciones de Vygotski es su certeza de que el aprendizaje impulsa al desarrollo. Para hablar de esta postura pensemos en el proceso dialéctico del aprendizaje, las *herramientas* mediatas y los procesos internos que se desencadenan para incrementar el desarrollo mental del individuo. En este sentido la imitación se encuentra implícita en el proceso de aprendizaje fungiendo como herramienta mediadora para captar una actividad o actitud específica. Por tanto la imitación también forma parte de dicho proceso dialéctico del aprendizaje. La actividad imitada surge primero entre personas o a nivel *interpsicológico* y más tarde ocurre a nivel *intrapsicológico* o mental. La transformación de conocimiento potencial en conocimiento real se debe -como se ha mencionado-, a que el aprendizaje se ha *internalizado*².

C). La imitación como una de las vías fundamentales en el desarrollo cultural del niño.

Gracias a la tendencia que presenta el ser humano a procurar que las generaciones nacientes aprendan lo que él sabe, el hombre y la mujer han transmitido sus costumbres, modo de pensar, y de actuar; siendo la imitación una de los principales medios que han ayudado a lograrlo.

Podemos interpretar que para Vygotski, en el quehacer educativo, el acto imitativo es un instrumento didáctico útil también para el estudio del arte, el deporte, el manejo de la tecnología y el aprendizaje de la lengua. El adulto, en su papel de padre o maestro, consciente o no, conduce a su pupilo a que reproduzca una actividad o imite el manejo de un instrumento para que más adelante pueda realizarla por sí mismo; al lograrlo ha dado un paso en su desarrollo mental.

² Este concepto se amplía en el inciso B) del Cap. II. p. 40 de este trabajo.

Como ejemplo de ello mencionaremos algunos aspectos de dos investigaciones: Aprendices del pensamiento de Bárbara Rogoff (1993) y La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas, de Kenneth Kaye (1986). En ambas se tomó a la imitación como una de las variables.

Bárbara Rogoff desarrolló su investigación en algunas comunidades de países americanos como Guatemala, Estados Unidos (Rogoff, 1995. p.21) y Venezuela (Rogoff, 1995. p. 152) con adultos y niños para conocer "...cómo el desarrollo cognitivo tiene lugar a través de participación guiada en la actividad sociocultural" (Rogoff, 1995.p. 21). Asegura haber estado *inspirada ampliamente* en la teoría sociocultural de Vygotski y si bien omite la palabra imitación, en contadas ocasiones maneja el concepto *emulación* con la misma connotación que aquél.

Sin hacer un análisis minucioso de esta investigación, se mencionarán algunos aspectos que, a nuestro juicio, puedan aportar elementos que conduzcan hacia la meta de este trabajo: reconocer que la imitación contribuye e impulsa el desarrollo

En su investigación Rogoff muestra de qué manera "...el desarrollo cognitivo tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad cultural" (Rogoff, 1995. p. 21). La participación guiada -explica- implica colaboración y comprensión compartida en las actividades rutinarias de solución de problemas. Dicha participación debe organizarse y ajustarse a las necesidades de quien, comprometido o no, ha de aprender (Rogoff, 1995. p. 243).

Para realizar su investigación se "...inspiró ampliamente en la teoría de Vygotski, principalmente en lo que respecta al concepto de Zona de Desarrollo Próximo" (Rogoff, 1995. p. 38), para estudiar cómo a través de la interacción con el adulto, los pequeños pueden aprender el manejo de los instrumentos de su cultura; porque la interacción

entre niños de diferentes edades, "...brinda oportunidades para el liderazgo o la emulación..." (Rogoff, 1995. p. 246).

Rogoff asegura: *"Amplio el concepto de Zona de Desarrollo Próximo exaltando, por una parte, la interrelación que existe entre los papeles que desempeñan el niño, sus cuidadores y otros compañeros y, por otra parte, la importancia de la interacción social tanto implícita y distante como explícita y cara a cara, en situaciones de participación guiada"* (Rogoff, 1995. p. 40).

Su Investigación -como se ha mencionado- incluyó diversos contextos culturales donde pudo constatar que el aprendizaje se produce necesariamente en las relaciones sociales *"...el aprendizaje es inseparable de un contexto sociocultural, donde el aprendiz participa activamente, en compañía de otros miembros de su comunidad, en la adquisición de destrezas y formas de conocimiento socioculturalmente valoradas"* (Rogoff, 1995. p. 21). En los lugares que Rogoff estudió, como en muchos otros del mundo, la prioridad es la interdependencia del grupo. Es necesario enseñar a las nuevas generaciones, lo más pronto posible, cómo manejar los instrumentos culturales *"...muchas comunidades buscan como ideal la interdependencia en vez de la independencia. Se socializa a los niños para que sean sensibles al grupo y se identifiquen con él, en lugar de estimular su individualismo"* (Rogoff, 1995. p. 264).

En los grupos mayas, el niño desde el primero o segundo año de vida intenta imitar a su madre observando cómo hace tortillas. Ella le ayuda a planificar la tarea, ajustándola a las posibilidades del niño y haciéndole demostraciones o sugerencias. Así a los 5 ó 6 años de edad éste puede hacer tortillas para la cena, mientras las niñas de 9 a 10 años ya están aptas para realizar el proceso completo: desde amasar hasta hacer la tortilla; incluso al voltearla resisten el calor de la parrilla (Rogoff, 1995. p. 189).

En otras comunidades, los niños de 3 ó 4 años quedan fuera del control del adulto, en sus juegos imitan lo que observaron de los mayores; a los 5 años comienzan a participar en las tareas del hogar, incluso haciéndose cargo de los niños más pequeños (Rogoff, 1995. p. 163.).

Involucrarse en actividades compartidas, representa para Rogoff, un "*...rápido desarrollo del niño hacia formas más hábiles de participación en la sociedad; se lleva a cabo a través de la participación guiada del niño de una forma rutinaria y a menudo tácita en el curso de actividades culturales; es decir, los niños observan y participan con otras personas en costumbres culturalmente establecidas*" (Rogoff, 1995. p. 40).

La investigación de Rogoff contiene ejemplos interesantes para entender que la imitación en actividades compartidas contribuye a la transmisión cultural de una generación a otra.

Por su parte, Kenneth Kaye centró su estudio en el diálogo y las actitudes de las madres y sus bebés. Pudo constatar que en la relación del *sistema madre-hijo* el pequeño presenta actitudes que pareciera estar imitando; sin embargo, Kaye demostró que las madres, quienes permanecen más tiempo con sus hijos, van dando significado al acto imitativo que suponen en su pequeño, puesto que "*Cualquier conducta del niño que se parezca a un diálogo, el adulto, de alguna manera, lo complementa para aumentar la semejanza a un diálogo propiamente dicho (...) el bebé emite signos indiferenciados, pero recibe respuestas diferenciadas (...) A través de la imitación y de las respuestas contingentes de los adultos, los esquemas del bebé se diferencian, sus intenciones se hacen cada vez menos ambiguas, las interpretaciones de los adultos adquieren mayor exactitud*" (Kaye, 1986. p. 179), es decir, el niño poco a poco le va dando a su conducta el mismo significado que le otorga el adulto.

Kaye asegura que los adultos son quienes califican esas actitudes como imitaciones, pues el bebé en los primeros meses de vida no tiene ninguna intención de copiar lo que ve en los adultos. La conducta del niño parecida a la del adulto, al no ser un acto intencionado, no puede decirse que sea imitación, puesto que *"...el proceso de imitación implica atención selectiva, asimilación a los propios esquemas individuales y luego, la producción de una acción que se parezca al modelo...De hecho, es posible que no exista un proceso especial para la imitación, sino que (la imitación) sea meramente el desenlace de muchos procesos cognitivos humanos diferentes bajo ciertas condiciones sociales"* (Kaye, 1986. p. 188.). Esto se debe a que *"...antes de cumplir el primer año de vida, el infante habrá escuchado más de un millón de expresiones"* (Kaye, 1986. p. 235). Éstas, principalmente en los primeros seis meses de edad, *"...se habían basado en la interpretación que hacía la madre de lo que su bebé podía estar diciendo, percibiendo, sintiendo y pensando, y no en una comunicación o gesticulación intersubjetiva por parte del bebé. En cierto sentido, la madre en realidad no habla con el bebé, sino que habla por el bebé consigo misma"* (Kaye, 1986. p. 235).

Cuando la imitación alcanza el nivel intrapsicológico o al interior del niño, es el momento en que entre él y su madre se establece -más o menos a los dos años- una situación de intersubjetividad. Ésta se presenta cuando el pequeño interpreta su conducta de la misma manera que el adulto. La intersubjetividad aparece *"...cuando dos personas comparten aproximadamente la misma representación de un cierto objeto, acontecimiento o símbolo"* (Kaye, 1986. p. 154).

Kaye asegura que las relaciones que se establecen entre padres e hijo son las causales para que se produzca el proceso que inicia en un nivel de significación sin designación hasta llegar a un nivel de representación simbólica; ésto ocurre debido a que los padres y los adultos hacen dos actividades simultáneas:

1. *"Tratar a los bebés como si éstos les dirigieran gestos mucho antes de que ésto sea así; y*

2. Tomar turnos de los bebés en los diálogos, hablando en su lugar y brindándoles así un modelo. El adulto pasa de uno a otro de estos roles de intérprete a gesticulador, exactamente igual que un día se esperará que haga el niño" (Kaye, 1986. pp. 216, 217).

La imitación, como la presenta Kaye, atraviesa gradualmente por un proceso de internalización; del plano de las relaciones interpersonales madre-bebé- donde la madre otorga la calidad de imitación al gesto y vocalizaciones inintencionadas del niño, al plano de las relaciones intrapersonales, cuando el pequeño realmente tiene intención de imitar y lo logra como *resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos* (Vygotski, 1979. p. 94). Kenneth Kaye, al igual que Vygotski, afirma que la "*...imitación es el proceso fundamental del aprendizaje humano*" (Kaye, 1986. p. 18) "*... es meramente el desenlace de muchos procesos cognitivos humanos diferentes bajo ciertas condiciones sociales*" (Kaye, 1986. p. 188).

Los aspectos mencionados de las investigaciones de Bárbara Rogoff y Kenneth Kaye pueden apoyar que la imitación es una de las vías fundamentales en el desarrollo cultural del niño y una herramienta importante para el aprendizaje de la lengua.

4. LA IMITACIÓN EN EL APRENDIZAJE.

Otra de las aportaciones interesantes de la teoría de Vygotski a la Pedagogía, es la importancia que le concede a la educación formal. Vygotski considera que es en el ámbito escolar donde el niño logra un mejor aprendizaje y por tanto, un mayor avance en su desarrollo intelectual.

A). Relaciones interpersonales en la escuela.

Para Vygotski, en la escuela es donde se optimizan los procesos psicológicos superiores como la conciencia, la memoria, el pensamiento lógico. En ella el sujeto logra adquirir el conocimiento científico, mediante métodos y técnicas precisos con los cuales seguir ampliando su acervo cultural. *"El enfoque socio-cultural surgió muy estrechamente vinculado al ámbito de la educación (...) Vygotski interpretó la escolarización como un marco de actividad que genera formas de pensamiento distintas (más abstractas, simbólicas, etc.) a las que aparecen en contextos menos formales (...) la escuela se caracteriza fundamentalmente por dotar a sus participantes de nuevos instrumentos culturales"* (Cubero, 1992. p. 27). Agregando a lo que acabamos de mencionar, es necesario señalar que entre los factores -comúnmente olvidados- que intervienen en la educación formal se encuentra el curriculum oculto. En el curriculum oculto subyacen gran cantidad de valores que el alumno imita. Sin que se haya planeado, el alumno imita los valores implícitos en la actitud del maestro y de los compañeros. Imitado u observado el alumno también aprende, no sólo a hablar o a hacer lo que otros hacen, sino también a pensar como ellos porque -como asegura Vygotski- la escuela es la principal fuente del aprendizaje: *"...es el lugar mismo de la psicología, ya que es el lugar mismo de los aprendizajes y de la génesis de las funciones psíquicas superiores..."* (Ivic, 1989. p. 465).

Tomando en cuenta lo anterior, debemos considerar, quienes educamos en la escuela, que las aportaciones de la teoría de Vygotski nos proporciona elementos valiosos para promover el conocimiento con mayor eficiencia. Desde luego hemos de aclarar que la importancia que él le concede a la educación formal no es innovación suya, pero sí la prioridad que da a las relaciones que tiene el niño con las personas y los objetos y sobre todo con las relaciones que surgen en un ámbito motivador para aprender imitando, observando y recibiendo ayuda de quienes se desempeñan con más destreza.

Otro de los aspectos interesantes de la teoría de Vygotski es el reconocer que las experiencias educativas y culturales propician que el individuo no solamente de niño, sino durante toda su vida esté en un constante cambio, con ellas se modifican y evolucionan continuamente, a nivel mental, sus adquisiciones anteriores "*...el desarrollo psicológico no se encuentra totalmente acabado al llegar al fin de la adolescencia o la juventud, sino que dura toda la vida, ya que a lo largo de ella en cualquier etapa, el individuo se puede encontrar con experiencias que modifiquen sus adquisiciones anteriores*" (Carretero, p. 13).

Para ejemplificar la importancia de las influencias sociales que se producen en la escuela se menciona la conclusión a la que llegó Vygotski en la investigación que hizo en Uzbekistan, Unión Soviética. En ese poblado habitaban individuos adultos de diferentes niveles de conocimiento y nivel cultural, desde analfabetos hasta nivel medio de educación, pero todos pertenecían a la misma cultura (islámica) y se habían desarrollado en el mismo ambiente. Las conclusiones que obtuvieron en su investigación indicaron que todos los aspectos: procesos perceptivos de clasificación deducción e inferencias, razonamiento y solución de problemas, "*...estaban enormemente influidos por el grado de experiencia educativa y social (...) las personas analfabetas eran incapaces de clasificar un conjunto de objetos de varias maneras siguiendo criterios abstractos (...) les era imposible realizar un razonamiento basándose únicamente en la forma de las premisas, prescindiendo del contenido*" (Carretero, p. 13).

La importancia de las experiencias educativas como las ve Vygotski, hace pensar que él no aceptaba que el individuo, durante su desarrollo cognitivo, pasa invariablemente por determinados estadios evolutivos sin tomar en cuenta que los estímulos mediatos procedentes de su contexto social pueden apresurar o retardar su evolución mental "*Vygotski no sólo estaba rechazando la idea, un tanto innatista, de que existen estadios o características comunes para todos los individuos, al margen del medio social en el*

que viven, sino que también estaba siendo el precursor de una idea que recogería la psicología evolutiva de nuestros días..." (Carretero, p. 14).

Para Vygotski la imitación contribuye de una manera importante con el aprendizaje, puesto que imitando, actuando en colaboración con otros sujetos o con la ayuda del adulto, el niño es capaz de llevar a cabo actividades más complejas que las que puede realizar independientemente. Actividades que, con la intervención de la acción educativa de la escuela, más tarde podrá realizar por sí solo (Vygotski, 1979, p. 136). Por ello, para Vygotski *"La imitación es un factor esencial en el desarrollo de las formas superiores del comportamiento humano"* (Vygotski, 1995, p. 138). Al respecto Vygotski indica que el niño desde sus primeros años está aprendiendo mediante la imitación. *"Cuando imita a los adultos y recibe instrucción de ellos de la manera como ha de actuar, empieza a desarrollar un verdadero almacén de habilidades"* (Vygotski, 1979, p. 131). Toda vez que *"...el proceso enseñanza-aprendizaje emplea la participación dinámica de quien aprende, quien enseña y la relación que se establece entre ellos"* (Castorina, 1996, p. 48). En el aprendizaje, no solamente intervienen las personas que educan directamente al niño, sino también todos aquellos elementos que componen el medio ambiente sociocultural donde se desenvuelve el sujeto. Vygotski explica que *"La presencia de un otro social puede manifestarse por medio de los objetos, de la organización del ambiente y de los significados que impregnan los elementos del mundo cultural que rodea al individuo. De este modo, la idea de alguien que enseña puede concretarse en objetos, sucesos, situaciones o en formas de organización de la realidad y en la propia lengua, que es un elemento fundamental de este proceso"* (Castorina, 1996, pp. 48, 49)

Vygotski, al igual que otros especialistas en el tema del aprendizaje humano, reconoce que imitar no es un proceso pasivo, una simple copia de la realidad; considera a la imitación un mecanismo de aprendizaje, pero *"...como una construcción compartida, en la que el niño es capaz de realizar conductas que superan sus propias capacidades con la guía del adulto"* (Vidalón, 1994, p. 67). Sin embargo, para que se lleve a cabo dicho

aprendizaje, Vygotski asegura que es necesario primero evaluar el nivel de desarrollo real del alumno, así como su nivel de desarrollo potencial.

Por lo tanto la imitación, además de ser una actividad propiamente social, ya que es indispensable la presencia de los otros, sean éstos personas u objetos; ha sido un recurso del ser humano para evolucionar cultural y psicológicamente. La imitación es una de las actividades más trascendentes del ser humano, dado que desde sus primeros años de vida tiene una marcada tendencia a imitar. En el seno familiar, imitando la conducta de los adultos, aprende a dar sus primeros pasos, adquiere su lengua y adopta el comportamiento que lo identifica culturalmente; en el ámbito escolar el aprendizaje se lleva a cabo en un nivel diferente, más sistematizado. Especialmente en la etapa preescolar su empeño por imitar es evidente, sobre todo aquellos conceptos o actitudes que son nuevos para él.

Consideramos que lo expuesto hasta aquí permite reconocer el papel tan importante que desempeña la imitación, tanto para la transmisión cultural como para la adquisición del conocimiento formal, aspectos que han preocupado al ser humano y por ende a la Educación.

CONCLUSIONES.

La búsqueda de bases teóricas que sustenten a la imitación como elemento importante en el proceso de aprendizaje, ha encontrado respuestas positivas en la obra de Vygotski. Su teoría ofrece argumentos que confirman las premisas planteadas en este trabajo, permitiendo llegar a las siguientes conclusiones:

La estrecha relación que guardan el proceso de aprendizaje y el del desarrollo psicológico puede comprenderse mediante el análisis que Vygotski realizó considerando tres *líneas del desarrollo*: la filogenética, la histórico-cultural y la ontogenética.

En la *línea filogenética*, se encontró que la adquisición de la lengua es un proceso -entre otros- con el cual se enlazan aprendizaje y desarrollo. Vygotski detectó que en determinada etapa evolutiva el desarrollo mental del ser humano y del simio superior son equiparables en tanto que ambos recurren a herramientas para resolver problemas. Sin embargo, en dicha etapa, hay un momento crucial donde el desarrollo mental del *homo sapiens* se despliega notablemente sobre el del mono superior. Ese momento es precisamente cuando el ser humano aprende a hablar. A partir de las primeras muestras del habla, el humano comienza a expresar su pensamiento, es decir, la conciencia que tenía de las cosas se materializa con el lenguaje. Sus actitudes se vuelven cada vez más diferenciadas debido a que cuando requiere resolver problemas, primero habla consigo mismo, planea diversas formas de superarlos y después actúa para lograr soluciones; el lenguaje interno le permite controlar su comportamiento y estar más consciente de él, situaciones que no se presentan en los animales.

Tomando en cuenta que la aparición del lenguaje es el momento en que se activa mayormente el desarrollo psicológico y que para que el lenguaje aparezca el niño deberá aprenderlo a través de la imitación, es necesario vincularla con el aprendizaje

de la lengua; imitando, el individuo se apropia del idioma que le corresponde como miembro de un determinado grupo social.

En la línea Histórico-cultural, se puede explicar que el proceso de aprendizaje interviene en el desarrollo del individuo de manera esencial, ya que lo que aprende lo transmite a las generaciones futuras mediante diversas herramientas, entre las cuales es necesario mencionar a la imitación, ya que los jóvenes aprenden el manejo de los instrumentos de su cultura imitando a los adultos. En la línea *Histórico-cultural* Vygotski descubrió que la evolución del ser humano no ocurrió en el plano morfológico, sino en el de las relaciones sociales en las que interactúa, puesto que los logros y fracasos del pasado influyen y trascienden a las generaciones venideras. Históricamente la humanidad evoluciona a medida que su aprendizaje y por consecuencia su desarrollo intelectual se vuelven más complejos. En cambio en los animales no sucede lo mismo: a través del tiempo su comportamiento sigue siendo el mismo.

Vygotski asegura que en el desarrollo ontogenético del individuo interactúan *fuerzas naturales y sociales o culturales*. Las primeras se vinculan a las funciones psicológicas elementales y las segundas a las psicológicas superiores. Las fuerzas naturales corresponden a un proceso simple de estímulo-respuesta, es decir, a un proceso donde entre estímulo y respuesta no interviene la influencia de mediadores externos. Vygotski las representa gráficamente de la siguiente manera: S—R (S=*signo o estímulo*, R=*respuesta*)³. Sin embargo, cuando entre estímulo y respuesta intervienen mediadores que el individuo percibe del ámbito de las relaciones sociales, las funciones psicológicas elementales evolucionan, se complejizan y se convierten en funciones psicológicas superiores. Vygotski las representa:



(X=*signo de segundo orden o estímulo auxiliar* (Vygotski, 1979. pp. 70,80))

³ Se explican los conceptos funciones psicológicas elementales y superiores en el punto 2, pp. 27-32 de este trabajo.

Por lo que se puede apreciar en el análisis de Vygotski a la línea ontogenética, la diferencia entre estas dos funciones psicológicas reside en que en las funciones psicológicas superiores intervienen como mediadores estímulos socio-culturales, mientras que en las funciones psicológicas elementales no hay mediación alguna de estímulos. En la línea ortogenética aprendizaje y desarrollo están interrelacionados, ya que el aprendizaje es vital para que las funciones psicológicas elementales se transformen en superiores o complejas. Dicha transformación se cumple cuando el individuo aprende. Aprender abre más y mejores posibilidades de éxito en la solución de problemas, por ejemplo y sobre todo, con el aprendizaje escolar, porque en ese ámbito se puede acceder al conocimiento científico, tecnológico, artístico y tener un mayor desarrollo mental cuantitativa y cualitativamente hablando.

En esta línea la imitación es uno de los recursos que intervienen en el aprendizaje, y que pueden permitir cada vez mayor complejidad en los procesos mentales. Vygotski asegura que el niño, al imitar, puede ir más allá de lo que sus propias fuerzas le permiten. Es decir, si el niño imita actividades más complejas de las que normalmente puede hacer por sí solo, logra un avance en su desarrollo provocando que sus funciones psicológicas elementales se complejicen convirtiéndose en funciones psicológicas superiores.

Por tanto, la teoría de Vygotski ofrece suficientes argumentos teóricos que explican cómo desarrollo y aprendizaje son procesos sumamente complejos que se interrelacionan para que el individuo evolucione cognitivamente, al tiempo que conquista mayores aptitudes para aprender.

*

En lo que se refiere a la concepción de aprendizaje del enfoque Dialéctico Contextual, se encontró que para esta teoría el aprendizaje no es un proceso que provenga del interior del individuo, sino del exterior, ya que éste aprende con la mediación de las personas, del lenguaje, de las situaciones, y de las cosas que lo rodean.

Los estímulos mediadores procedentes del ámbito social son llamados *signos* o *herramientas*. Así como las herramientas son los instrumentos externos con los que el individuo somete la naturaleza a sus necesidades, Vygotski recurrió al mismo término para designar los recursos que el hombre y la mujer utilizan para resolver sus problemas. Para él las herramientas son los *estímulos de segundo orden* que median entre el estímulo inicial y la respuesta, como puede ser recurrir a los dedos para ayudarse a realizar una operación matemática o atarse un hilo en el dedo para no olvidar hacer algo; el signo es un recurso psicológico con el cual dirige o controla su propia conducta o la de los demás⁴.

Con base en el enfoque Dialéctico Contextual, en el proceso de aprendizaje interviene otro proceso psicológico muy específico del ser humano: el de *internalización*. Dicho proceso es la reconstrucción mental de una operación externa o social. Ello significa que una actividad que inicialmente se llevó a cabo entre personas, se reconstruye mentalmente y comienza a suceder internamente.

El proceso de *internalización* está muy ligado a la transformación de las funciones psicológicas elementales en superiores porque la internalización permite que el aprendizaje pase del plano interpersonal (entre personas o social) a un plano intrapersonal (entre procesos psicológicos o mentales).

Así mismo, el proceso de internalización está implícito en el de imitación, dado que la actividad imitada se reconstruye mentalmente, es decir, dicha actividad se internaliza incorporándose a los procesos mentales del individuo. Por tanto, lo imitado se convierte en una *recreación*. Entendida así la imitación no es copia fiel del modelo, es una recreación individual, porque imitar implica crear.

⁴ Estos conceptos se ejemplifican con el tratamiento que Vygotski hizo a un enfermo de Mal de Parkinson, valiéndose de hojas de papel blanco (herramientas) y pidiéndole (signo) que caminara. Véase Werstch, 1988. p. 94.

De tal manera, la imitación es una herramienta mediadora entre el proceso de aprendizaje y el del desarrollo, puesto que puede contribuir a que el desarrollo psicológico alcance formas más complejas y superiores de pensamiento.

La Zona de Desarrollo Próximo representa el lugar propicio para que la acción educativa obtenga mayores y mejores frutos. Esta zona se refiere a la distancia entre el Nivel de Desarrollo Real y el Nivel de Desarrollo Potencial del individuo. El Nivel de Desarrollo Real indica los conocimientos, capacidades y habilidades que el sujeto ya posee y expresa sin ayuda alguna; el Nivel de Desarrollo Potencial lo constituye los conocimientos, capacidades y habilidades que está próximo a poseer.

La Zona de Desarrollo Próximo es una de las aportaciones más importantes que Vygotski ha hecho a la Pedagogía ya que la señala como el campo de acción del aprendizaje y por tanto donde la imitación contribuye con éste a que se activen procesos psicológicos superiores y le otorga la calidad de instrumento de evaluación. Es el campo de acción del aprendizaje debido a que si invitamos o propiciamos que el niño realice actividades compartidas, le ofrecemos ejemplos, que imite ciertas actitudes u observe a personas más expertas, estaremos estimulando su Zona de Desarrollo Próximo y por consecuencia obtendrá mayores oportunidades de aprender; es el lugar donde la imitación contribuye con el aprendizaje a que se activen procesos psicológicos superiores. Si se invita o se ayuda al alumno a que imite actividades o actitudes de quienes son más expertos que él, más tarde podrá realizar aquello que imitó, por sí sólo; es un instrumento de evaluación porque detectando la Zona de Desarrollo Próximo del alumno pueden evaluarse los conocimientos que está por adquirir, facilitándose la aplicación de estrategias didácticas pertinentes para transformar los conocimientos potenciales en conocimientos reales.

Como podemos apreciar en la Zona de Desarrollo Próximo la imitación tiene un papel de vital importancia debido a su complicidad con el aprendizaje, puesto que interviene en el momento en que el sujeto aprende observando la actitud o actividad de otras

personas, coparticipando con compañeros o adultos más expertos que él o cuando realiza su trabajo a partir de un modelo.

Por tanto la Zona de Desarrollo Próximo puede conducir la labor educativa con más eficiencia hacia un mayor aprendizaje del alumno, porque con la intervención de la imitación, puede indicar con mayor precisión qué conocimientos está por adquirir para promoverlos.

*

El concepto imitación ha sido muy discutido por diversas teorías psicológicas y pedagógicas. Por ejemplo, para las teorías mecanicistas como el conductismo, la imitación es el resultado de un proceso de acondicionamiento a base de reforzadores externos; la conducta imitada debe ser igual a la del modelo. Es también una técnica de adiestramiento para reducir el tiempo de aprendizaje empleada con frecuencia para tratar de superar problemas en personas con retardo mental; es decir, la imitación es el resultado de un procedimiento predeterminado unilateralmente; para las teorías enmarcadas dentro del modelo organicista como la teoría de Piaget, la imitación es producto del proceso asimilación-acomodación; como tal, es una actividad psíquica que aparece temporalmente en el niño en los estadios I a VI del nivel sensorio-motor. Para esta teoría la imitación es una actividad en la cual nada tiene que ver el proceso educativo y por tanto tampoco la interacción social, ya que la capacidad de imitar es resultado de un proceso mental; para las teorías del modelo Dialéctico Contextual, la imitación es un acto consciente; es una actividad que implica creatividad; es un instrumento que contribuye a evaluar los conocimientos potenciales del sujeto y una herramienta útil para el proceso de aprendizaje humano.

De esta manera, en el Modelo Dialéctico Contextual se encontraron razones importantes para legitimar el valor pedagógico de la imitación, reconocer que su intervención no ha dejado de contribuir en la educación formal, es decir, su participación

en la educación institucionalizada no ha desaparecido por más que se "modernicen" los métodos didácticos. La imitación es un recurso didáctico presente a través de la historia del ser humano, como se ha mencionado, vital para la transmisión de la cultura, gran parte de los conocimientos científicos y tecnológicos y el desarrollo del arte.

*

La revisión documental que se llevó a cabo en este trabajo arrojó resultados positivos, pues logró responder a los cuestionamientos planteados y concluir que la teoría de Vygotski permite definir a la imitación como una actividad que lejos de frenar el desarrollo intelectual del individuo, lo promueve; la imitación no limita la capacidad de análisis y reflexión, ni produce seres pasivos; por el contrario, contribuye al avance de su desarrollo intelectual pues la imitación ejercida por el ser humano, conlleva creatividad: quien imita modifica cualitativamente sus estructuras mentales. De este modo, la imitación es una excelente alternativa para apoyar la labor educativa y un tema interesante para investigar experimentalmente desde tres perspectivas:

1. *Como técnica de evaluación para determinar la Zona de Desarrollo Próximo del alumno.* Si el niño puede imitar con la ayuda de alguien más experto, como se ha mencionado, se debe a que está a punto de lograr un avance en su desarrollo psicológico, lo cual requiere el apoyo de estrategias educativas para que la actividad que está imitando, con ayuda, la realice en un momento próximo por sí sólo.
2. *Como elemento susceptible de integrar al diseño de las actividades de aprendizaje en los programas de estudio del Nivel Preescolar.* Aprovechando la actividad lúdica, característica del niño, y su tendencia a imitar, se recomienda destinar sesiones específicas para que jugando imite las actividades que en el programa se hayan diseñado para ello.

3. Como elemento necesario en el proceso de socialización del niño.

Motivándolo en una relación de cooperación, a imitar las actitudes del adulto, desde luego, las destinadas a fomentar los valores que la sociedad reconozca como importantes.

Por tanto, las premisas planteadas en este trabajo se confirman:

El aprendizaje impulsa el desarrollo

La imitación contribuye en el aprendizaje

La imitación contribuye e impulsa el desarrollo

Solamente la tesis se modifica, quedando como sigue:

El aprendizaje impulsa el desarrollo

La imitación contribuye en el aprendizaje

La imitación coparticipa en el desarrollo.

La imitación coparticipa en el desarrollo intelectual del individuo debido a que media en la conducta del individuo entre el estímulo y la respuesta paralelamente a otras herramientas como la observación, el trabajo compartido, la ayuda de los expertos y la *herramienta de herramientas*: el lenguaje. No se puede considerar a la imitación el único o mejor recurso para el aprendizaje, pero sí una de las más útiles herramientas que intervienen en él.

Reconocer que la imitación media entre el estímulo y la respuesta es aceptar que la imitación interviene en el proceso de aprendizaje; y puesto que éste impulsa el proceso de desarrollo psicológico del ser humano, entonces la imitación coparticipa en dicho proceso de desarrollo. De este modo la imitación contribuye para que los procesos mentales del sujeto se transformen de procesos psicológicos elementales a procesos psicológicos superiores.

Lo antes expuesto permite comprender que el acto imitativo puede recuperar el prestigio que le corresponde, por su innegable valor en todo acto educativo, formal o no-formal. Como se ha expresado en este trabajo, la imitación interviene en la transmisión cultural, de la ciencia, la tecnología, del arte, las costumbres o de nuestro lenguaje. Vygotski nos demuestra que la imitación conlleva creatividad, porque al imitar algo inevitablemente estamos activando procesos psicológicos cada vez más complejos en la medida que la actividad imitada también lo sea.

La teoría de Vygotski reivindica el concepto de imitación, al dejar de atribuirle efectos negativos y reconocer que si bien en los animales la imitación de actitudes no representa un aprendizaje estable, el ser humano, gracias a la dialéctica de sus funciones psicológicas y a su especial estructura mental, puede hacerlo creativamente en beneficio de su desarrollo mental.

*

Como se mencionó, éste trabajo se fundamenta en la revisión teórica de la obra de Vygotski y de algunos investigadores que han retomado su teoría; por tanto puede ser el inicio de un estudio experimental que permita contrastar las premisas con las que se ha concluido en esta investigación documental:

El aprendizaje impulsa el desarrollo

La imitación contribuye en el aprendizaje

La imitación coparticipa en el desarrollo.

Por otro lado, es necesario mencionar que en el desarrollo de este trabajo surgió una pregunta que, al no formar parte de nuestro objeto de estudio, no pudo ser contestada: ¿para apropiarse de la cultura es necesaria, la voluntad de imitar? Este cuestionamiento se suscitó porque Rogoff, por su parte, constató que los niños aprendieron imitando aun sin que hubiera intención o voluntad de hacerlo por parte de

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

ellos ni de sus padres. K. Kaye asegura que para que a la imitación se le considere como tal, el niño debe tener voluntad de imitar. Para dar una respuesta con validez científica a este planteamiento sería necesaria una investigación destinada específicamente a encontrarla.

Las sólidas argumentaciones que Vygotski expone a lo largo de su obra permiten reconocer que el ser humano no vive desvinculado ni del medio social en que se desenvuelve, ni tampoco de su historia. No vive desligado de su medio social porque gracias a las cualidades de su naturaleza en constante evolución, recibe de su entorno social infinidad de estímulos que lo mantienen en continua transformación; los otros son quienes le van heredando las características propiamente humanas como el lenguaje o el manejo de las técnicas para descubrir lo que supone ignorar. Así mismo, el ser humano está profundamente asociado a su historia, porque los éxitos y fracasos del pasado representan un legado invaluable de experiencias que han contribuido al progreso de la ciencia, la tecnología y en consecuencia de su propio desarrollo intelectual y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALBERGUI, Historia de la pedagogía; Tr. Jorge Hernández Campos. México, FCE, 1964. 9ª reimpresión 1990.
- ANDRADE HERRERA, MA. DEL ROSARIO. El aspecto de las diferentes clases de respuesta en la imitación generalizada. Tesis para obtener el título de licenciatura. México, Fac. de Psicología, UNAM, 1976.
- BAQUERO, RICARDO. Vygotski y el aprendizaje escolar. Argentina, AIQUE, s/a.
- BATTRO, ANTONIO. Diccionario de epistemología genética; Tr. Floreal Mazia. Argentina, Proteo, 1971.
- CARDOSO GÓMEZ, MARCO ANTONIO. Efectos del control de estímulos en la imitación generalizada. Tesis para obtener el título de licenciatura. México, Fac. de Psicología, UNAM, 1985.
- CARRETERO, MARIO. "La concepción del desarrollo". En: Cuadernos de Pedagogía. N° 141. México, s/a.
- CASTORINA, JOSE ANTONIO y OTROS. Vygotski: contribuciones para replantear el debate. México, Paidós, 1996.
- CHATEAU, JEAN. Los grandes pedagogos; Tr. Ernestina de Champourcin. México, FCE, 1992.
- COLL, CÉSAR y JESÚS PALACIOS. Educación y desarrollo. Madrid, Alianza, 1990.
- COLOSOS DE LA HISTORIA. Tr. Ma. Dolores Sánchez Díaz y M. García Viffo. Italia, Arnoldo Mondadori-Promexa, 1981. Vol. Leonardo-Miguel Angel.
- CUBERO PÉREZ, MERCEDES y ANDRÉS SANTAMARÍA. "Una visión social y cultural del desarrollo humano". En: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos. Andalucía, Universidad de Sevilla, 1992. N° 35.
- DELVAL, JUAN. El desarrollo humano. México, Siglo XXI, 1994.
- DICCIONARIO BÁSICO ENCICLOPÈDICO: 10ª ed. Barcelona, Plaza & Janès, 1974.
- FREINET, CELESTIN. Técnicas freinet de la escuela moderna; Tr. Julieta Campos. 29ª. ed. México, Siglo XXI, 1994.

- GARCIA MADRUGA, JUAN ANTONIO y PILAR LACASA, (directores). Psicología Evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social. Madrid, Universidad Nacional de Educación a distancia, 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ y ANGEL PÉREZ GÓMEZ. Comprender y transformar la enseñanza; 4ª ed. Madrid, Morata, 1995.
- GONZÁLEZ SALAZAR, JUDITH DEL CARMEN. Cómo educar la inteligencia del preescolar. Manual de actividades cognitivas. México, Trillas, 1984. 2ª reimpresión 1986.
- IVIC, IVAN. "Perfiles de educadores". En: Perspectivas. UNESCO. v. 19, Núm. 3 (71), Julio-Septiembre, 1989.
- KAYE, KENNETH. La vida mental y social del bebé; Tr. David Rosenbaum. Barcelona, Paidós, 1986.
- MARX, KARL. El capital. Barcelona, Grijalbo, 1976.
- MARX, KARL. El capital; 13ª ed. México, Siglo XXI, 1983.
- MARX, MELVIN H. y WILLIAM A. HILLIX. Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos; Tr. Jorge Colapinto. Buenos Aires, Paidós, 1978. (Psicologías del Siglo XX).
- MEDINA LIBERTY, ADRIÁN. La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vygotski. México, OEA-LLOE, 1995.
- MORRIS L. BIGGE. Teorías del aprendizaje para maestros. México, Trillas, 1976.
- PALACIOS, JESÚS. La cuestión escolar; 2ª ed. Barcelona, LAIA, 1989.
- PIAGET, JEAN. La formación del símbolo en el niño; Tr. José Gutiérrez. México, FCE, 1961. 8ª reimpresión.
- PIAGET, JEAN y B. INHELDER. Psicología del niño; 11ª ed. Madrid, Morata, 1984.
- RIVIERE, ANGEL. Infancia y aprendizaje. Madrid, Visor, 1984.
- RIVIERE, ANGEL. Psicología de Vygotski; 3ª ed. Madrid, Visor, 1988.
- ROGOFF, BÁRBARA. Aprendices del pensamiento. Barcelona, Paidós, 1993.
- SAVATER, FERNANDO. El valor de educar. México, Ariel, 1997.

- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de Educación Preescolar. 1992.
- SIGUÁN, MIQUEL. (Coord.) Actualidad de Lev. S. Vygotski. España, Anthropos, 1987.
- SILVESTRI, ADRIANA y GUILLERMO BLANCK. Bajtín y Vygotski: La organización semiótica de la conciencia. España, Anthropos, 1991.
- SKINNER, BURRHUS F. Ciencia y conducta; Tr. Ma. Josefa Gallofré. 3ª ed. Barcelona, Fontanella, 1974.
- SKINNER, BURRHUS F. Tecnología de la enseñanza; Tr. José Ma. de la Mora; 5ª ed. Barcelona, Labor, 1982.
- VILLALÓN BRAVO, MALVA. "La zona de desarrollo próximo como un instrumento para la reflexión y la acción educativa". En: Pensamiento educativo. v. 15. Diciembre, 1994.
- YIGOTSKI, LEV. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores; Tr. Silvia Furió. Barcelona, Grijalbo, 1979.
- YIGOTSKI, LEV. S. Obras escogidas. T. I. Tr. José Ma. Bravo Madrid, Visor, 1991.
- YIGOTSKI, LEV. S. Obras escogidas. T. II. Tr. José Ma. Bravo. Madrid, Visor, 1993.
- YIGOTSKI, LEV. S. Obras escogidas. T. III. Madrid, Visor, 1995.
- YIGOTSKI, LEV. S. Pensamiento y lenguaje. 2ª ed. México, Quinto Sol, 1996.
- WERTSCH, J.V. Vygotski y la formación social de la mente. Barcelona, Paidós, 1985.
- XIRAU, RAMÓN. Introducción a la historia de la filosofía. 11ª ed. México, UNAM, 1990.
- YAROSHEVSKY, M.F. La psicología en el siglo XX. El desarrollo de la psicología y sus problemas teóricos; Tr. Augusto Vidal Roget. México, Grijalbo, 1984.
(Enlace)