



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

“EL PAPEL DE LA INSTRUCCIÓN EN EL PROCESO DE LA
FORMACIÓN DE CONCEPTOS”

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
CARLOS RALPH MORA ÁVILA

DIRECTOR:

LIC. ALEJANDRO VELASCO RIVERA.

DICTAMINADORES:

LIC. ALEJANDRO GAONA FIGUEROA.

MTRO. ISAAC PÉREZ ZAMORA.



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO 2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

Dedicatorias.

Cualquier celebración personal por este logro sería un desplante de vanidad si no reconociera en su dedicación, compromiso y amor, la fuerza que ha impulsado mis andares en la vida. No puedo conformarme con un simple agradecimiento por su apoyo, sería muy poco y francamente insuficiente, me debo a ustedes y quiero ofrecerles, de todo corazón, mi coraje y mi esfuerzo para seguir adelante. Me siento orgulloso de ser su hijo, gracias por demostrarme, papás, lo que signífico en su vida.

Siempre humilde y noble, siempre dispuesto a compartir, has sabido ser mi amigo y agradezco a la vida el tenerte como hermano. Gracias por tu compañía, te quiero Abraham.

Si tuviera que elegir a la persona que marcó mi paso por la universidad, te elegiría a ti, porque siempre me brindaste tu amistad, tu escucha y tu cariño, porque siempre tuviste la palabra justa para hacerme recapacitar, porque siempre estuviste ahí, a mi lado, en las buenas y en las malas. Saberme acompañado en cada momento, por tu apoyo y tu confianza, me dio ánimos para continuar. Hiciste agradables los momentos difíciles, y aunque no ha sido fácil llegar hasta aquí, a tu lado, agradezco al destino por haberte puesto en mi camino. Te dedico estas palabras, el sentimiento detrás de ellas, el amor que las impulsa y la esperanza de compartir a tu lado más momentos como este. Gracias por todo Grace.

Todas las palabras juntas de los profesores que tuve en el transcurso de la carrera no alcanzarían para enseñarme lo que aprendí a su lado, ha pasado ya algún tiempo desde que compartí con ustedes uno de esos momentos que disfrutaba tanto, pero ni el mayor de los problemas ahuyentará de la memoria lo que ha quedado marcado para siempre, he tenido en esta etapa de mi vida tres amigos de verdad.

Gracias a mi asesor y sinodales de tesis por la confianza y el respaldo.

INDICE.

Introduccion.....	1
Capitulo 1.	
La obra de Vygotsky y su inserción en el campo de la psicología.....	4
Capitulo 2.	
Premisas teoricas de la escuela historico cultural.....	8
2.1. Psicologicas.....	9
2.2. Filosoficas.....	14
Capitulo 3.	
Objeto de la psicología	18
Capitulo 4.	
Conceptos fundamentales.....	23
4.1. Psiquismo.....	24
4.2. Conciencia.....	25
4.3. Funciones psicicas inferiores	29
4.4. Funciones psicicas superiores	37
4.5. El desarrollo psicologico	38
4.6. Zona de desarrollo proximo	44
Capitulo 5.	
Pensamiento y lenguaje.....	49
5.1. Pensamiento.....	49
5.2. Lenguaje.....	52
5.3. Metodo de analisis por unidades.....	54
5.4. Relacion entre pensamiento y lenguaje.....	55
5.5. Desarrollo de los conceptos	59

Metodo.....	69
Resultados	73
Conclusion.....	78
Referencias.....	81

INTRODUCCIÓN.

Uno de los principales factores que motivaron la realización del análisis genético del significado de la palabra propuesto por Vygotsky, fue la firme creencia en la capacidad que tienen los niños para descubrir dicho significado, en lugar de pasar por una secuencia de estudios que culminan en la forma madura de categorización y generalización.

De acuerdo con González (1997), Vygotsky parte de la idea de un hombre que inmerso en su cultura y en sus relaciones sociales está permanentemente internalizando formas concretas de su actividad interactiva, mismas que se convierten en sistemas que mediatizan y organizan el funcionamiento integral de todas sus funciones psíquicas. El desarrollo de los sistemas de signos, operaciones intelectuales cada vez más complejas, se apoyan no sólo en los sistemas actuales de comunicación del hombre, sino también y de manera esencial en la continuidad histórica del desarrollo cultural, posible sólo por los distintos sistemas de lenguaje en que se sintetizan los logros esenciales de la cultura a través del tiempo, lo que garantiza la continuidad de su progresiva complejidad en una dimensión histórica. De esta manera, el vínculo entre pensamiento y lenguaje se desarrolla a través de la definición del significado como unidad del pensamiento verbal.

Vygotsky (1983), argumenta que las estructuras mentales se forjan a partir de la internalización de estructuras interpersonales, como internalización se debe entender la reconstrucción interna de una operación externa. Así por ejemplo, el pensamiento verbal es el producto de la internalización de la actividad lingüística social.

Vygotsky no identifica el pensamiento con el lenguaje, o el pensar con el hablar, como lo hacen los conductistas. Por el contrario, señala que existe un pensamiento no lingüístico, como el que se puede encontrar también en los simios, en los niños pre-verbales y en nuestra inteligencia práctica. Así como

existe también un lenguaje puramente emocional, no conceptual, en los animales y los niños. El pensamiento típicamente humano surge cuando convergen pensamiento y lenguaje, sólo allí puede construirse una mente altamente estructurada como la nuestra (Galperin, 1982).

Para Vygotsky, el significado de las palabras continúa desarrollándose más allá del momento en que aparecen palabras nuevas en el habla de los niños. Es así como sostenía que aunque es tentador decir que los niños comprenden completamente el significado de la palabra cuando empiezan a usar las formas de la palabra de un modo aparentemente apropiado, la aparición de palabras nuevas marca el principio del desarrollo del significado (Galperin, 19982).

Según Baquero (2004), desde la década de los setentas el estudio del sistema conceptual humano ha despertado un gran interés, sobre todo a partir del descubrimiento de un posible sistema jerárquico clasificatorio de las categorías que lo componen. Por otra parte, durante años el interés de la investigación ha discurrido por dos vías principales; el estudio de las categorías básicas como las predominantes en el sistema conceptual, y por otro lado el interés por el efecto de la tipicidad de algunos ejemplares de las categorías; con respecto al lenguaje hablado, es evidente que las primeras palabras que se aprenden son las referidas a miembros de las categorías básicas; sólo más tarde se adquieren los términos superordinarios y por último los subordinarios.

Para García (2000), la construcción de conceptos se inicia aproximadamente a los dos años de edad, esta se caracteriza porque un conjunto de actos motores realizados sobre objetos particulares se convierte en forma progresiva a lo largo de la vida de los individuos, en una serie de operaciones mediante las cuales se determina lo que es común a la generalidad de las cosas, de ese modo, los seres humanos adquieren un conocimiento abstracto del mundo.

En el proceso de desarrollo cognitivo, el lenguaje favorece la construcción de esas determinaciones generalizadoras a las que se les ha dado el nombre de conceptos. Los conceptos son dinámicos, se conforman a lo largo de toda la vida, sea en las interacciones cotidianas o bien, para el caso de los conceptos científicos, en el curso del aprendizaje que tiene lugar en la vida escolar (García, 2000).

En la elaboración primera de los conceptos, los niños llevan a cabo agrupamientos de objetos según criterios que varían de momento a momento, pero después se basan en la consideración de que los grupos, para no conjuntar individuos dispares, sólo pueden constituirse si se encuentran en cada individuo características afines, o sea, si comparten elementos que le sean comunes y si, mediante la ayuda proporcionada por el lenguaje, esos elementos son destacados y se mantienen como guía para la inclusión dentro del grupo de cada uno de los individuos que lleguen a poseer aquellos elementos distintivos gracias a los cuales será posible tomarlos como análogos (Alcaraz, 1980).

CAPÍTULO 1.

LA OBRA DE VIGOTSKY Y SU INSERCIÓN EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA.

Lev Seminovitch Vygotsky nació en un pequeño poblado de la región de Bielorrusia llamado Orsha. El escenario, sin embargo, en el cual transcurriría su niñez y adolescencia sería la ciudad de Gomel, ubicada también en Bielorrusia. El ambiente familiar que rodeó al joven Lev no pudo ser más afortunado. Por el lado materno, Lev recibió una atención esmerada que nunca estuvo exenta de cariño, su madre fue una persona con una sólida cultura y una formación profesional de maestra, además de hablar varios idiomas. Esta actitud fue perfectamente asimilada por Vygotsky quien hablaba ruso, inglés, alemán y podía traducir del latín, griego, hebreo y francés. Por la línea paterna aprendió las ventajas del trabajo disciplinado. Uno de los inconvenientes que se presentaron en los primeros años de la vida de Vygotsky surgió a raíz de su descendencia judía, de esta manera, y debido a su ingreso restringido a las escuelas e institutos de la Rusia zarista, los padres de Lev decidieron ponerlo durante varios años, bajo la dirección de un tutor particular (Medina, 1995).

Años después, cuando Vygotsky tenía 13 años de edad, se le dio la oportunidad de poner en práctica algunas de las ideas de su tutor con jóvenes judíos menores que él, ya que durante varios años, se dedicó a la tarea de dirigir diversos seminarios sobre filosofía e historia (Medina, 1995).

En 1913 Vygotsky entró a la Facultad de Medicina de Moscú; la elección de la carrera de medicina correspondió a sus padres, que tenían cifradas muchas esperanzas en ella, ya que para un judío esta carrera podía proporcionar respetabilidad social, estabilidad económica y cierta independencia del régimen. Vygotsky empero, desde muy joven mostró otro tipo de intereses, su pasión eran las ciencias y el arte, su inclinación, social y humanista. Por esta razón abandonó la Facultad de Medicina a los pocos meses de haber entrado y se matriculó en la Facultad de Derecho, que era lo

más cercano a sus inquietudes. En 1917 se graduó en Leyes, pero nunca ejerció dicha profesión, prefiriendo trabajar dentro del campo de las letras. Desde 1914, paralelamente a sus estudios en la Universidad de Moscú, Vygotsky había comenzado a asistir a algunas de las cátedras impartidas en la Universidad Popular de Shanyavskii, se trataba de un centro educativo independiente en el cual Lev se dedicó al estudio de aquello que más lo motivaba, la filosofía y la historia. Ahí profundizó en el pensamiento de Spinoza, Hegel, Marx y Engels, el impacto de tales autores sería tan decisivo para su forma de pensar que delimitó el camino que seguiría su posterior postura psicológica (González 1997).

Después de finalizar sus estudios en Moscú, Vygotsky regresó a Gomel. Durante su estancia no se ocupó de las leyes, sino que se dedicó a impartir clases de literatura en una escuela particular. Tiempo después, Vygotsky comenzó a editar una revista literaria que llevó el nombre de Verask, en ella publicó sus primeros estudios sobre los aspectos creativos del arte, en los cuales se comienza a organizar su interés por las relaciones existentes entre los problemas de la conciencia, la enseñanza y la creación artística. Posteriormente en 1925, estos ensayos se publicarán como libro con el título de "Psicología del arte" (Medina 1995).

Hacia finales de 1923, Lev comenzó a trabajar en una ponencia que versaba sobre la metodología en psicología, este ensayo estaría destinado a marcar su ingreso definitivo al terreno de la psicología. Aproximadamente en estas fechas, Vygotsky fundó un laboratorio de psicología en el Instituto de Instrucción de Profesores, en el cual impartió un curso de psicología cuyo contenido sirvió como base para su obra "Psicología pedagógica" (Medina 1995).

La década comprendida entre 1924 y 1934, corresponde al último periodo de la vida de Vygotsky y también al más profundo y productivo. En este punto es cuando Vygotsky se dedicó por entero a los problemas de la psicología y la pedagogía. En 1924, se publicó "Psicología pedagógica", obra en la que Vygotsky reunió sus experiencias en Gomel como docente. En ella, aunque

aún se vislumbraban los conceptos propios de una postura reflexológica, Vygotsky mostraba su precoz interés por relacionar sus inquietudes pedagógicas con los principios del aprendizaje y desarrollo psicológicos (Lipman, 2004).

En 1927, Vygotsky ya había logrado congregarse un numeroso grupo de trabajo que colaboraba con él intensamente, es en esas épocas cuando realizó el manual de psicología experimental y un conjunto de lecturas de psicología, ambas publicaciones se emplearon muy activamente en la formación práctica y teórica de los estudiantes de psicología en Moscú (González, 1997).

Con base en los conceptos y metodologías precedentes de disciplinas tan diversas como la semiología, pedagogía, filosofía, marxismo, teoría del arte y, por supuesto, la propia psicología, Vygotsky logró conjuntar una perspectiva tan singular como trascendente. Sin embargo, su admirable obra quedó inconclusa, ya que, cuando Vygotsky apenas comenzaba a bosquejar la integración de su perspectiva, la tuberculosis acabó con su vida en 1934, cuando aun no cumplía los 38 años de edad (González 1997).

El periodo comprendido entre 1928 y 1934, fue excepcionalmente activo y fructífero para Vygotsky, quien, quizá ante la permanente amenaza de su enfermedad, trabajaba cada vez más a un ritmo acelerado. Había iniciado nuevamente sus estudios de medicina, debido a su interés en los aspectos neurológicos de la defectología y viajó incansablemente por la URSS, siempre con el propósito de ofrecer su capacidad y esfuerzo para introducir mejoras en los sistemas educativos de las escuelas de provincia. Fundó numerosos institutos y laboratorios de psicología experimental en zonas alejadas de la capital. En el renglón de la docencia, su actividad no fue menor, impartió clases en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Estatal de Moscú, en la Academia de Educación Comunista, en el Instituto para la Salud Infantil y Adolescente, en el Departamento de Pedagogía del Conservatorio de Moscú y en el Instituto Pedagógico Industrial Libkenskht, entre otros. Sus publicaciones más trascendentes pueden ser las siguientes: 1930, "Problemas de defectología", 1931, "Diagnóstico del

desarrollo y clínica pedagógica para el niño con dificultades”, “Paidología de los adolescentes”, “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, 1932, “La problemática de la instrucción y el desarrollo cognitivo en la edad escolar”, 1934, “Fundamentos de paidología”, “Pensamiento y esquizofrenia” y “Pensamiento y lenguaje”, la cual fue sin duda, su trabajo más importante, publicado póstumamente (Lipman, 2004).

CAPÍTULO 2.

PREMISAS TEÓRICAS DE LA ESCUELA HISTÓRICO CULTURAL.

Vygotsky surge en la psicología en un momento significativo para la nación rusa. Inmediatamente después de haberse consolidado la revolución, emerge una nueva sociedad, que, consecuentemente, exige la constitución de un nuevo sujeto. En ese sentido, la primera misión que la Revolución imprimió a la psicología fue el análisis de los problemas prácticos. Por su formación humanista y su bagaje cultural, Vygotsky reunía las condiciones necesarias para idealizar una nueva concepción de la Psicología (Baquero, 2004).

Vygotsky dedicó su corta vida a la construcción de lo que consideraba una psicología científica apoyada en la posición del materialismo dialéctico e histórico, consideraba que los procedimientos culturales pueden descomponerse totalmente y ser reducidos a los procesos psíquicos naturales (Baquero, 2004).

Aplicando de forma creadora la filosofía marxista a la psicología, Vygotsky formula un conjunto de tesis sobre el desarrollo ontogenético histórico-social del hombre, que se contraponen tanto a las corrientes biologicistas e idealistas predominantes en la psicología, como a los puntos de vista sobre el desarrollo de la cultura, independientemente de la historia de la sociedad, las cuales ejercen una enorme influencia en el desarrollo de la psicología a nivel mundial (Benbenaste, Luzzi y Costa, 2007).

Su concepción materialista de la psique, considera a esta como una propiedad del hombre como ser material, pero a la vez como un producto social, resultado del desarrollo histórico de la humanidad. Por tanto, la clave para explicar la psique humana, no puede buscarse en las leyes de la evolución biológica, sino en la acción de otras leyes, las del desarrollo histórico-social (Benbenaste, Luzzi y Costa, 2007).

Continuando hacia un análisis más específico de esta postura epistemológica sobre los procesos psíquicos, y coherente con el legado de Marx y Engels, Vygotsky considera que lo que diferencia al hombre del animal es el uso de herramientas. La actividad es el motor de la humanización. Es mediante la actividad instrumental que el hombre no se limita, sin más, a responder ante los estímulos, sino que actúa gracias a los mediadores (Benbenaste, Luzzi y Costa, 2007).

Distingue dos tipos diferentes de mediadores: la herramienta mediante la cual el hombre actúa sobre los estímulos y los signos que modifican al sujeto y a través de este, a los estímulos. En una palabra, el animal no hace más que usar su ambiente, y provoca cambios en él, tan sólo con su presencia; con sus cambios, el hombre lo hace servir a sus fines, lo domina. Esta es la diferencia final esencial entre el hombre y los otros animales, y una vez más, es el trabajo el que la produce (Echemendía 2003).

De esta manera, al igual que para Marx y Engels, para Vygotsky la actividad, o mejor dicho, el trabajo, es el motor de la humanización, es un proceso de transformación del medio en la cual el hombre se vale de instrumentos. Pero el autor ruso hace una analogía entre el uso de herramientas y el signo. Por un lado estarían las herramientas que actúan directamente sobre los estímulos, estas modifican materialmente al objeto. Por otro lado, está el signo lingüístico que modifica al sujeto y a través de éste a los estímulos (Baquero, 1998).

Si la actividad es el motor de la humanización y es mediante el uso de instrumentos que ésta se lleva a cabo, Vygotsky propone el término de actividad instrumental y haciendo referencia al método por el cual debe analizarse los procesos psicológicos superiores, el término de método instrumental (Baquero, 1998).

2.1. Premisas psicológicas.

Vygotsky irrumpió en la psicología soviética en el segundo congreso pan-ruso de psiconeurología que se celebró en Leningrado en 1924, en la cual se abordó como tema central la incapacidad de la reflexología para explicar adecuadamente la conciencia. En el mismo año Vygotsky realiza una conferencia sobre la conciencia como problema de la psicología de la conducta, la cual se convertiría en el manifiesto de la escuela sociocultural de Moscú, y en el que ya se formula con claridad el principio que terminaría por constituirse en núcleo fundamental de la psicología vigotskiana: el principio de la génesis social de la conciencia (Lucci, 2006).

Uno de los aspectos centrales que permiten dar cuenta de la conciencia entendida como producto social es la actividad del sujeto, éste no se concreta a responder a los estímulos, sino que usa su actividad para transformarlos. Para llegar a la modificación de los estímulos el sujeto usa instrumentos mediadores. Estos son proporcionados por la cultura; la cual está constituida fundamentalmente por signos y símbolos, mismos que actúan precisamente como mediadores de las acciones (Galperin, 1982).

Es así como en el andamiaje conceptual entre lo cultural y lo psíquico tiene un lugar central la noción de instrumento psicológico, referido a dispositivos como el lenguaje, los signos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los mapas, los dibujos, etc., que tendrían como función central dominar los procesos psíquicos. Para Vygotsky, los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza (Galperin, 1982).

El lenguaje es el más privilegiado de los sistemas mediadores en la transmisión racional, cultural, intencional y del pensamiento a los demás. El lenguaje, como instrumento simbólico que regula las relaciones con los demás, está integrado funcionalmente a la acción, al convertirse en un instrumento del pensamiento dedicado a la búsqueda y a la planificación de tareas cognoscitivas y prácticas (Galperin, 1982).

Por lo tanto, una de las principales tesis de la teoría histórico-cultural se encuentra en relación con el carácter mediatizado de los procesos psíquicos. De acuerdo con Vygotsky (1983), la psicología no sólo debe estudiar la actividad laboral humana como punto de partida del desarrollo psíquico del hombre, sino también debe explicar cómo éste nuevo tipo de actividad produce una reestructuración de la psique. Su idea sobre este aspecto consiste en que, al igual que la actividad humana se convierte en una actividad mediatizada a partir de los instrumentos que el hombre utiliza en su ejecución, los procesos psíquicos se hacen también mediatizados, actuando como elementos mediadores los fenómenos de la cultura humana.

En lo que respecta a la cultura, la concepción vigotskiana la refiere como el producto de la vida y de la actividad social del hombre y se expresa a través de los signos, los cuales tienen un significado estable ya que se han formado en el desarrollo histórico y transmitido de generación en generación. “Es a través de la apropiación que hace el hombre de la experiencia histórico-social que éste asimila no sólo las distintas formas de actividad humana, sino también los signos o medios materiales elaborados por la cultura” (Lucci, 2006, pág. 6).

Por tanto, los procesos psíquicos inicialmente tienen un carácter interpsicológico, se dan en el plano del sistema de relaciones sociales, de comunicación que el niño establece con otras personas en la realización de una actividad conjunta y posteriormente estas funciones psíquicas se interiorizan, adquieren un carácter intrapsicológico (interno) y forman parte de la actividad individual del hombre. Los signos, que inicialmente tenían un carácter externo, se han convertido en signos internos mediatizando el tránsito de las funciones psíquicas superiores (Slivestri, 1993).

De esta manera, los símbolos median los procesos psicológicos y su dominio se alcanza en las relaciones interpsicológicas, permitiendo así su empleo individual en el plano intrapsicológico mediante la interiorización, como reconstrucción interna de una operación externa. Lo anterior llevó a Vygotsky

a formular la ley psicogenética del desarrollo, que en esencia se refiere a lo siguiente: cualquier función en el desarrollo intelectual del niño aparece en esencia dos veces, en dos planos; primero, como algo social, después, como algo psicológico; primero, entre la gente como una categoría ínter psíquica, después, dentro del niño como una categoría intra psíquica (Slivestri, 1993).

De acuerdo a Vygotsky (1983), la interiorización es una propiedad esencial del aprendizaje. Durante el proceso de aprendizaje, el adulto muestra al niño la manera como puede aprovechar ciertos instrumentos simbólicos para la solución más eficiente de las tareas; una vez que han internalizado esos recursos semióticos, éstos se convierten en elementos propios del desarrollo del niño. Esta internalización de los recursos semióticos no sólo es válida para el lenguaje, sino para todas las adquisiciones simbólicas del niño, es decir, gráficos, números, modas, etc.

La culminación y síntesis de la conceptualización vigotskiana del desarrollo como apropiación e internalización de los instrumentos semióticos proporcionados por el entorno sociocultural lo representa el concepto de zona de desarrollo próximo, el cual fue definido por Vygotsky como la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Empleando esta noción, se pueden tomar en consideración no sólo los procesos de maduración intelectual que ya se han completado, sino también aquellos que se hallan en estado de formación, es decir, que han comenzado a madurar y desarrollarse. A diferencia de las concepciones tradicionales del desarrollo, que se avocan a una evaluación retrospectiva o actual del mismo, Vygotsky proporciona la posibilidad de un análisis prospectivo. De este modo, la zona de desarrollo próximo permite proyectar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, identificando no solamente lo que ha sido interpretado en el desarrollo, sino también aquello que está en curso de evolución (Kozulin, 1990).

Otro aporte incuestionable de la concepción histórico-cultural radica en la creación de una nueva metodología de investigación del psiquismo. Para Rubinstein (1983, pág. 58), “el método causal-genético propuesto por Vygotski y desarrollado por sus discípulos y continuadores no se limita a constatar el desarrollo alcanzado en las diferentes funciones psíquicas sino que revela el origen, siguiendo el proceso de su génesis”. Esto implica la necesidad de investigar las funciones psíquicas en el momento mismo de su construcción genética y no después de su cristalización en estructuras terminadas que hacen más difícil su estudio.

Por lo tanto, se presentaba la necesidad de encontrar un conjunto de categorías y principios que debían configurar una especie de psicología fundamental, que fuese al mismo tiempo no reduccionista, explicativa y de carácter genético y dialéctico. Se trataba en definitiva, de desarrollar categorías que mediaran entre los procesos elementales de carácter reflejo y las funciones superiores y concientes. Para ello, había que salir de los límites de lo subjetivo y de lo meramente biológico, acudir a las formas objetivas de la vida social y de la relación del hombre con la naturaleza. Encontrar alguna clase de unidades que, sin dejar de ser psicológicas, conservaran la marca de referencia al contexto social y natural, originante de la conciencia y de sus productos culturales más elaborados. Unidades que mantuvieran las propiedades de las totalidades más complejas de la conciencia, en vez de reducirlas a elementos que, como los reflejos, dejaban sin explicar las propiedades genuinas y emergentes de las funciones superiores (Rubinstein, 1983).

Vygotsky definió como unidad a la actividad misma, una actividad no concebida simplemente como respuesta o reflejo, sino como sistema de transformación del medio con ayuda de instrumentos, es decir, una actividad entendida como mediación. El empleo de útiles representa, al mismo tiempo, el desarrollo de un sistema de regulación de la conducta refleja y la unidad esencial de construcción de la conciencia. De forma que las herramientas, los instrumentos, las mediaciones, son tan necesarias para las construcciones del medio externo humano, de la cultura material, como el medio interno de la

conciencia, porque permiten la regulación y la transformación del medio externo, pero también la regulación de la propia conducta y la de los demás a través de los signos, que son utensilios especiales que median la relación del hombre con los otros y consigo mismo. Y como la conciencia humana, en su sentido más pleno es precisamente contacto social con uno mismo, tiene una estructura semiótica, esta hecha de signos, tiene literalmente un origen cultural, y es al mismo tiempo una función instrumental de adaptación (Rubinstein, 1983).

Por lo anterior, el análisis de los signos se convierte en el único método adecuado para investigar la conciencia humana, signos entendidos como funciones intencionales de adaptación, cuyo origen y meta reside en la comunicación misma, en el contacto social del sujeto con los demás y consigo mismo (Rubinstein, 1983).

En suma, Vygotsky formuló una psicología interaccionista, cuyo objeto de explicación fue la conciencia en sus formas más elaboradas y específicamente humanas, y una psicología objetiva, cuyos métodos serían idénticos a los de la ciencia de la naturaleza. Para ello, se tuvo que ir más allá del sujeto, a las formas colectivas e históricamente determinadas de vida social. Vygotsky insistía en que la conciencia y las funciones superiores tienen su raíz en el espacio exterior y no en el interior. No son el resultado de las asociaciones reflejas del cerebro, ni una consecuencia del despliegue de las posibilidades prefiguradas de un espíritu solitario, sino construcciones resultantes de la relación misma (Galperin, 1982).

2.2. Premisas filosóficas.

La psicología pertenece al grupo de ciencias en las cuales claramente se advierte el significado de un enfoque filosófico en la elaboración no sólo de los problemas teóricos generales, sino de aspectos concretos del conocimiento de la personalidad humana y de las relaciones interpersonales (Petrovsky, 1980).

En el siglo XX tiene lugar el proceso de separación de la psicología de la filosofía idealista y metafísica. La psicología científica contemporánea se basa en concepciones filosóficas científicas y en el enfoque dialéctico-materialista de la psiquis como una propiedad del cerebro consistente en el reflejo de la realidad objetiva. Así, “la filosofía y su parte integrante, la teoría del conocimiento o gnoseología, resuelve el problema sobre la relación entre la psiquis y el mundo circundante e interpreta la psiquis como un reflejo del mundo, subrayando la primacía de la materia y el carácter derivado de la conciencia. La psicología aclara el papel que juega la psiquis en el desarrollo y actividad del hombre, realizando con este objetivo un profundo análisis científico” (Petrovsky, 1980, pág. 39).

La psicología soviética al remitirse a los trabajos de Marx, destaca en primer lugar tres ideas filosóficas que tuvieron una importancia significativa en la elaboración de los principios fundamentales de la investigación psicológica y la comprensión de la conciencia humana, dichos principios son los siguientes:

1. La esencia de la conciencia radica en que la relación con el medio externo aparece en la conciencia del hombre por medio de su reflejo ideal. Este reflejo ideal se ubica entre la situación existente y la acción mediante la cual se realiza la transformación de la situación, o en forma más amplia, la transformación del mundo circundante. Al final del proceso de trabajo, brota un resultado que antes de comenzar el proceso existía ya en la mente del hombre; es decir, un resultado que tenía la existencia ideal.
2. La actividad humana, tanto práctica como teórica, juega un papel determinado en la formación de la psiquis humana. Como resultado de lo anterior, el mundo material creado por la actividad humana condiciona todo el desarrollo de la psiquis humana. En el trabajo, la actividad del sujeto y su objeto, o sea el producto del trabajo, se compenetrán recíprocamente el uno con el otro. Marx mencionó que al transformar la naturaleza exterior, el hombre transforma su propia naturaleza. De aquí se extrae una conclusión de un significado

fundamental para la teoría psicológica consistente en que las fuerzas esencialmente humanas, la psicología del hombre, sus sentimientos, aspiraciones y pensamientos, están condicionados por los productos de la actividad humana. Las necesidades humanas, que condicionan la necesidad de producir, surgen y se desarrollan a su vez con la producción, su surgimiento está condicionado por los resultados de la producción, los cuales se crean para satisfacer las necesidades humanas.

3. La actividad del hombre, y por consiguiente su psicología, tienen un carácter social. La psicología es producto de la historia. El carácter social es propio de todo movimiento, así como la sociedad crea al hombre como tal, así mismo él crea la sociedad. La actividad y el goce de sus frutos, tanto por su contenido como por el modo de existir, tienen carácter social. Las ideas de Marx abrieron a la psicología la posibilidad de realizar un análisis de los hechos de la conciencia y de la actividad desde las posiciones de su condicionamiento social. Así por ejemplo, el problema complejo de la correlación entre lo innato y lo adquirido en las capacidades de la personalidad recibió un enfoque científico en base al marxismo. Las capacidades humanas surgen en base a las particularidades naturales pero dependen de formas de trabajo históricamente condicionadas y cambiantes, además de las condiciones de la vida material de la sociedad. El que un individuo pueda desarrollar su talento depende enteramente de la demanda, la que, a su vez, depende de la división del trabajo y de las condiciones de cultura de los hombres que de ello se derivan (Petrovsky, 1980).

Las tres proposiciones formuladas en los párrafos precedentes han determinado de manera relevante los rasgos fundamentales de la psicología soviética. Para Zumalable (2006), en el centro de la concepción filosófica de Marx está el hombre, no un hombre abstracto ni una abstracción de él, sino un hombre real y concreto que vive en unas determinadas circunstancias formadas y desarrolladas históricamente, y que se encuentra en determinadas relaciones sociales con las demás personas

En las obras de Engels también se formula una serie de principios filosóficos fundamentales, que son aplicados ampliamente por la psicología científica contemporánea. Para la comprensión del desarrollo histórico de la conciencia humana y de las diferencias de principio entre la psiquis humana y la animal, tuvieron un gran significado las ideas de Engels sobre el papel del trabajo en el origen del hombre. Al continuar desarrollando los pensamientos de Marx, sobre el carácter histórico de la psicología humana, Engels analiza las necesidades como la fuente de la actividad humana. En este sentido, son especialmente importantes las ideas de Engels sobre la influencia de la actividad en el pensamiento del hombre. Tanto en las ciencias naturales como en la filosofía se ha ignorado hasta ahora la investigación de la influencia de la actividad del hombre en su pensamiento. Se sabe que de una parte se encuentra la naturaleza y de la otra el pensamiento. Sin embargo, la base esencial y más próxima de pensamiento humano es precisamente la transformación de la naturaleza por el hombre y no sólo la naturaleza como tal, también el intelecto del ser humano se desarrolló en la medida en que el hombre aprendió a modificar la naturaleza (Benbenaste, Luzzi y Costa, 2007).

Las sensaciones, que al igual que la conciencia humana son un producto de la materia organizada en una forma especial, son la fuente fundamental de todo el conocimiento humano. Lenin escribió, que si no es a través de las sensaciones, nosotros no podríamos saber nada sobre las formas de los objetos, o sobre las formas del movimiento. Del mismo modo, Lenin subrayaba que las sensaciones reflejan la realidad objetiva, que existe independientemente del sujeto que la conoce. Siendo un reflejo correcto de la realidad, las sensaciones son el eslabón primario en el proceso del conocimiento de la realidad por el hombre (Zazzo, 1973).

La teoría del reflejo, formulada por Lenin, no solamente abrió amplias posibilidades para la interpretación dialéctico-materialista de numerosas investigaciones sobre los procesos del conocimiento sensorial, del pensamiento y de la fantasía como componente de la actividad creadora, sino

que al mismo tiempo fue plataforma para la elaboración posterior de los problemas teóricos de la psicología científica (Zazzo, 1973).

El enfoque sugerido por los principios de la teoría leninista del reflejo para el estudio de la psiquis (el problema de la fuente y veracidad del conocimiento del mundo por el hombre, o sea de lo adecuado del reflejo), está indisolublemente ligado con un enfoque científico concreto que permite llevar a cabo planteamientos más precisos con respecto a esta, de esta forma se facilita la explicación del proceso de transformación de las influencias externas en estados psíquicos internos del sujeto, el proceso de transformación de lo reflejado en reflejo. Así, los conceptos con los cuales la psicología describe y caracteriza este enfoque específico de la investigación se encuentran en evidente dependencia de la teoría del reflejo (Zazzo, 1973).

De esta manera, el pensamiento de Vygotsky es indisoluble del materialismo histórico y del materialismo dialéctico, pero no a la manera de un legado, no como una herencia mecánica o ideológica que le fuera dada continuar, sino como ocasión para la propia transformación de la teoría de la que se nutre (Cerroni, 1980).

Por lo tanto, se tiene que ir al pensamiento de Marx para acercarse a la psicología vigotskiana. Como ya se mencionó, ésta se fundamenta de manera preponderante sobre los postulados marxistas, es decir, sobre su filosofía, misma que determina en gran medida el camino y la orientación que sigue (Cerroni, 1980).

CAPÍTULO 3.

OBJETO DE LA PSICOLOGÍA.

La particularidad del objeto de estudio de cada ciencia es la que promueve las diferencias entre ellas, de esta manera, aclarar las particularidades específicas de los fenómenos que estudia la psicología ofrece una dificultad mucho mayor en comparación con muchas otras ciencias, y su comprensión depende de la concepción del mundo que tienen las personas ocupadas en la ciencia psicológica (Petrovsky, 1980).

La dificultad que se presenta al intentar determinar el objeto de estudio de la psicología se debe a que las particularidades específicas de los fenómenos que estudia, fueron destacadas desde hace mucho tiempo por la inteligencia humana, y fueron delimitadas de otras manifestaciones de la vida, como fenómenos particulares. De esta manera, resulta evidente que la percepción que tiene un hombre, por ejemplo de una máquina de escribir, es algo totalmente especial y diferente de la real máquina de escribir, del objeto concreto que está frente a él. Así, poco a poco se forman las nociones sobre las diferentes clases de fenómenos que se comenzaron a denominar psíquicos, tales como funciones, propiedades, procesos, estados psíquicos, etc. Su particularidad está en que pertenecen al mundo interior del hombre y se diferencian de lo que lo rodea, se vinculan al campo de la vida espiritual, contrapuesto a los hechos y acontecimientos reales. Estos fenómenos agrupados bajo la denominación de percepción, memoria, pensamiento, voluntad, sentimiento, etc. en su conjunto conforman lo que se denomina psiquis (Petrovsky, 1980).

Aun cuando en la vida diaria se observan directamente diversos actos de conducta de otras personas, se tienen que diferenciar los procesos psíquicos que se esconden tras los comportamientos exteriores. Por la forma de actuar se juzgan las intenciones y los motivos que guían a la persona, y por las relaciones ante uno u otro acontecimiento, se conocen las particularidades del carácter. Por esto, mucho tiempo antes de que los procesos psíquicos,

las propiedades, los estados de ánimo se conviertan en objeto de análisis científico, se acumuló el conocimiento psíquico vital que tenían unas personas sobre otras (Galperin, 1982).

De esta manera, los conocimientos psicológicos, extraídos de la experiencia social y personal, forman los conocimientos psicológicos precientíficos. Ellos pueden ser suficientemente vastos, pueden contribuir hasta un grado determinado a orientarse sobre la conducta de las personas que nos rodean y pueden, dentro de determinados límites, ser correctos y corresponder a la realidad. Sin embargo, en su conjunto, estos conocimientos carecen de sistematización, de profundidad y de pruebas y por consiguiente no pueden convertirse en una base sólida para realizar un trabajo serio, ya sea de tipo pedagógico, clínico, organizativo, etc., ya que requiere un conocimiento científico, es decir, conocimientos objetivos y fidedignos sobre la psiquis del ser humano, que permitan pronosticar su conducta en una u otras circunstancias. (González, 2006).

Por lo tanto se abre el espacio para plantear el siguiente cuestionamiento, ¿Cuál es entonces el objeto de estudio de la psicología? Ante todo, los actos concretos de la vida psíquica caracterizados cualitativa y cuantitativamente. Así, por ejemplo, investigando el proceso de percepción que lleva a cabo el hombre de los objetos que lo rodean, la psicología estableció un hecho muy importante, la representación del objeto conserva una permanencia relativa aun cuando cambien las condiciones de la percepción. En este caso particular, se tiene una característica cualitativa de un hecho psicológico. Como ejemplo de una característica cuantitativa del hecho psicológico, se puede mencionar la rapidez de reacción que tiene una persona ante un estímulo que influye sobre ella (Petrovsky, 1980).

Aun teniendo en cuenta lo anterior, la psicología científica no puede limitarse a describir el hecho psicológico por interesante que este sea. El conocimiento científico exige necesariamente pasar de la descripción de fenómeno a su explicación y esto último presupone descubrir las leyes a las cuales están sometidos estos fenómenos. Por eso el objeto de estudio en la psicología no

son solamente los hechos psicológicos, sino también las leyes psicológicas. Así, la aparición de algunos hechos psicológicos se observa necesariamente siempre que existan las correspondientes condiciones, es decir, debido a una regularidad. El ejemplo sobre la percepción señalado en el párrafo anterior, puede ser retomado para especificar la manera en cómo se manifiesta dicha regularidad, así, investigaciones especiales mostraron que la permanencia de la percepción no le es dada al hombre desde el momento del nacimiento, sino que se forma poco a poco según leyes precisas. Si no existiera permanencia en la percepción, el hombre no podría orientarse en el medio externo y cualquier pequeño cambio de su situación con respecto a los objetos que lo rodean le produciría un cambio radical del cuadro del mundo visible y los objetos se percibirían desfigurados (Vygotsky, 1983).

El conocimiento de las relaciones regulares por sí solo no proporciona los mecanismos concretos por intermedio de los cuales puede manifestarse la regularidad, de esta manera, como menciona Petrovsky (1980), paralelo al estudio de los hechos y de las regularidades psicológicas, a la psicología le corresponde analizar los mecanismos de la actividad psíquica. En la medida en que estos mecanismos de la actividad psíquica suponen el trabajo de aparatos concretos anatomofisiológicos, que realizan uno u otro procesos psíquico, entonces la naturaleza y la acción de estos mecanismos son explicadas por la psicología conjuntamente con otras ciencias como la fisiología, la bioquímica, la cibernética, etc. Así, la psicología como ciencia estudia los hechos, las regularidades y los mecanismos de la psiquis.

La regulación activa de la conducta supone el funcionamiento del sistema de aferentación de retorno. La noción de aferentación de retorno se utiliza ampliamente en psicología y en fisiología, y significa que cada acto de respuesta es valorado por el cerebro desde el punto de vista de la tarea que se está resolviendo. En consecuencia se supone la existencia de un sistema cíclico único, en donde ni un sólo momento de lo que se está sancionando desde el centro de acción de respuesta puede ser concluido sin que se envíen inmediatamente en la dirección inversa, es decir, de la periferia al centro, informaciones sobre los resultados de la acción (Petrovsky, 1980).

“Con la ayuda de la aferentación de retorno se produce la confrontación del resultado de la acción con la imagen cuyo surgimiento se adelanta a este resultado y se le anticipa como un modelo particular de la realidad” (Petrovsky, 1980, pág. 8).

De esta manera, tomaremos como definición general del objeto de estudio de la psicología la mencionada por Petrovsky (1980, pág. 33), “la psicología estudia la actividad psíquica, la esencia y estado del hombre, investiga los procesos de transformación de las influencias externas en internas y los diferentes estados psíquicos, aclara la regularidad de estos procesos y su dependencia en la práctica”.

CAPÍTULO 4.

CONCEPTOS FUNDAMENTALES.

Vygotsky (1983), plantea como un aspecto fundamental, el hecho de que el desarrollo del sujeto se da a través de la mediación social. Por lo tanto, el sujeto se concibe como un ser social que presenta acciones complejas, producto de la interacción y de la capacidad de pensar sobre la acción. Así, el desarrollo de la personalidad está mediado por la relación con otros. El ser social se constituye a partir de las experiencias sociales peculiares, que le permiten aprender a negociar significados en forma congruente con la cultura en la cual está inmerso.

La diversidad de las raíces intelectuales y los intereses de investigación que caracterizaron la teoría desarrollada por Vygotsky, conducen a que cualquier intento de identificar un núcleo de temas unificados dentro de su trabajo aparezca como un esfuerzo vano. Sin embargo, sólo mediante la identificación de los temas generales se pueden concretar los problemas específicos que interesaron a Vygotsky. Los temas centrales que constituyen el núcleo de la estructura teórica de Vygotsky son: 1) la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales y 2) la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores (Wertsch, 1988).

De esta manera, se hace necesaria la indagación de las temáticas generales que involucran los planteamientos anteriormente mencionados. Así, los conceptos de psiquismo, conciencia, funciones psicológicas superiores e inferiores, desarrollo psicológico y zona de desarrollo próximo, proporcionan las bases que permiten tener una mejor comprensión de los conceptos que sirven como cimientos a la teoría histórico cultural.

4.1. Psiquismo.

La psiquis es una propiedad del cerebro. La sensación, el pensamiento y la conciencia, son el producto supremo de la materia organizada de un modo especial (Petrovsky, 1980).

Es preciso considerar a la psiquis “como una imagen subjetiva del mundo objetivo, como un reflejo de la realidad en el cerebro. La psiquis se caracteriza por ser activa y una parte indispensable de ella la componen los impulsos, es decir, las motivaciones. El reflejo psíquico no es como el de un espejo, ni es pasivo, sino que está unido a la búsqueda, a la elección y al balance de las diferentes variantes de la acción, y es un aspecto necesario de la actividad de la personalidad” (Petrovsky, 1980, pág. 22).

De esta manera, la actividad psíquica del organismo se realiza por intermedio de una multitud de componentes especiales. Algunos de ellos perciben las influencias, otros las transforman en señales, estructuran el plan de conducta y lo controlan, algunos más brindan a la conducta energía e impetuosidad, mientras que los últimos conducen los músculos a la acción. Todo este complejo trabajo garantiza una orientación activa en el medio y la solución de las tareas vitales (Petrovsky, 1980).

El órgano regulador de que contiene la psiquis es el cerebro, que representa un sistema complejo de órganos, cuya actividad condiciona la psiquis de los animales superiores y del hombre. La fuente del contenido de la psiquis es el mundo externo con el cual el ser vivo interacciona. Para el cerebro del hombre el mundo externo no es un medio biológico, como para el cerebro de los animales, sino un mundo de fenómenos y objetos creados por el hombre en el proceso de su vida social (Vygotsky, 1983).

Ahora bien, los mecanismos de la psiquis tienen que ser considerados, como se mencionó anteriormente, como una imagen subjetiva del mundo objetivo, como un reflejo de la realidad en el cerebro. Tal noción sobre la esencia de la

psiquis responde a la teoría del reflejo desarrollada por Lenin, para dicho autor, lo psíquico y la conciencia representan el punto supremo de la materia, son funciones de ese fragmento particularmente complejo de materia que se llama cerebro humano. De esta manera, las sensaciones y en general la conciencia, son sólo la imagen del mundo exterior. La teoría leninista del reflejo es la base gnoseológica de la psicología científica y de una comprensión filosófica correcta de la esencia de la psiquis como actividad refleja, que constituye una propiedad del cerebro. Esta teoría se contrapone tanto a los criterios idealistas como a los mecanicistas sobre los fenómenos psíquicos. El idealismo aísla la psiquis de la materia y la convierte en un mundo interior cerrado que no depende de la realidad que nos rodea. El mecanicismo no ve las diferencias cualitativas que existen entre la psiquis y la materia e identifica la psiquis con los procesos nerviosos. La gnoseología es una teoría del conocimiento, teoría sobre la esencia, las leyes, las formas y los métodos del conocimiento, sobre los caminos para lograr la verdad y aborda el estudio de la psiquis con el objeto de aclarar la interrelación que existe entre el sujeto y el objeto, el problema de la veracidad del conocimiento que tiene el hombre sobre el mundo, el problema de la adecuación del reflejo, etc. La psicología tiene sus propias tareas concretas científicas en el estudio de la psiquis y tiene su objeto concreto de investigación (Wertsch, 1988).

Así, la existencia de la psiquis permite construir un programa consecuente de acción y producir operaciones ante todo en el plano interno que posteriormente permita llevar a cabo la acción (Vygotsky, 1983).

4.2. Conciencia.

La psiquis como conjunto de procesos de reflejo de la realidad en el cerebro del hombre se caracteriza por tener distintos niveles. El más alto nivel de la psiquis, que es propio del hombre, lo forma la conciencia. “La conciencia es la forma superior integrante de la psiquis del hombre que se ha formado como resultado de las condiciones histórico-sociales en la actividad laboral y en la permanente comunicación oral con las demás personas. De esta

manera, la conciencia debe ser entendida como un producto social” (Petrovsky, 1980. pág. 23).

Es de suma importancia abordar con detenimiento la estructura y las características psicológicas de la forma superior integrante de la psiquis del hombre. Leontiev (1983), señala que el paso a la conciencia es el principio de una etapa superior de desarrollo psíquico, así, el reflejo consciente, a diferencia del reflejo psíquico propio del animal, es el reflejo de la realidad concreta, separada de las relaciones existentes entre ella y el sujeto, es decir, un reflejo que distingue las propiedades objetivas estables de la realidad.

¿Cuál es, entonces, la estructura de la conciencia y sus características psicológicas más importantes? La primera característica está dada por la inclusión de todos los conocimientos sobre el mundo que nos rodea. De esta manera, forman parte de la psiquis los procesos cognoscitivos más importantes, con cuya ayuda el hombre enriquece permanentemente el fondo de sus conocimientos. Entre estos procesos podemos incluir las sensaciones y las percepciones, la memoria, la imaginación y el pensamiento. Por medio de las sensaciones y de las percepciones que conllevan el reflejo directo de los estímulos que actúan sobre el cerebro en el nivel del reflejo inmediato de la realidad, se forma en la conciencia el cuadro sensitivo del mundo, tal como se le presenta al sujeto en un momento determinado. La memoria permite restablecer en la conciencia las imágenes del pasado, la imaginación estructura modelos figurados de aquello que es objeto de sus necesidades y que en el momento actual está ausente y el pensamiento garantiza la resolución de los problemas utilizando los conocimientos generalizados. La alteración o el desorden, sin hablar aun de una descomposición completa de cualquiera de los procesos psíquicos cognoscitivos señalados, se convierte inevitablemente en desorden de la conciencia (Petrovsky, 1980).

La segunda característica de la conciencia es la consolidación de la distinción precisa entre el sujeto y el objeto, lo que pertenece al yo de la persona y al no yo. El hombre es el único entre los seres vivos que tiene la capacidad de llevar a cabo el proceso de introversión, es decir, dirigir la actividad psíquica

al análisis de si mismo, el ser humano realiza una autovaloración conciente de sus actos. La diferenciación del yo y del no yo es un camino que recorre cada persona en la infancia. Es un proceso en el que se lleva a cabo la conformación de la autoconciencia del hombre (Petrovsky, 1980).

La tercera característica de la conciencia es la de garantizar con su ayuda las actividades del hombre que están dirigidas a un fin determinado. Dentro de la funciones de la conciencia está la formación de la finalidad de sus acciones bajo la cual están contenidos sus motivos, se toman resoluciones volitivas, se considera la vía para llevar a acabo la acción, se hacen las correcciones necesarias, etc. (Petrovsky, 1980).

Por último, la cuarta característica de la conciencia es la inclusión en su estructura de una determinada relación del hombre con la realidad que lo rodea y consigo mismo. En la conciencia del hombre necesariamente está incluido el mundo de los sentimientos en los que se reflejan las relaciones objetivas complejas, y ante todo, sociales en las que está incluido el hombre (Petrovsky, 1980).

La conciencia humana no es inmutable, algunos de sus rasgos característicos son, en unas determinadas condiciones históricas concretas, progresivos, con perspectivas de desarrollo; otros, en cambio, son supervivencias condenadas a desaparecer. Por lo tanto, se debe considerar a la conciencia, y por lo tanto al psiquismo, en su cambio y en su desarrollo, en su dependencia del modo de vida, que se halla determinado por las relaciones sociales existentes y por el lugar ocupado por el individuo considerado dentro de esas relaciones. Para ello, hay que considerar el desarrollo del psiquismo humano como un proceso de transformaciones cualitativas. De este modo, puesto que las condiciones sociales de existencia de los hombres se desarrollan por modificaciones cualitativas y no sólo cuantitativas, la conciencia humana se transforma igualmente de manera cualitativa en el transcurso del desarrollo social e histórico (Leontiev, 1983).

Ahora bien, no se puede limitar el estudio de la conciencia a las transformaciones de los procesos psíquicos más relevantes, como la memoria, la percepción, el pensamiento o la palabra, esto sería un obstáculo para la comprensión de la historia real del desarrollo del psiquismo humano. Evidentemente, los hombres que han vivido en épocas diferentes de la historia, en condiciones sociales diferentes, se distinguen también por lo que para ellos significan los procesos de percepción, de memoria, de pensamiento, etc. Sin embargo, esta diferencia en los procesos no basta para explicar las divergencias del psiquismo ya que también se producen en el transcurso del desarrollo histórico, modificaciones del carácter general de la conciencia humana, engendradas por el modo de vida (Leontiev, 1983).

Por lo tanto, encontrar la estructura de la actividad humana engendrada por unas condiciones históricas concretas y luego, a partir de dicha estructura, poner en evidencia las particularidades psicológicas esenciales de la conciencia de los hombres, representa el punto crítico en el estudio del psiquismo humano (García, 2000).

De esta manera, el concepto de conciencia es utilizado en psicología, en psiquiatría y en otras áreas desde el punto de vista que responde a las características fundamentales señaladas anteriormente. Los psiquiatras, por ejemplo, ante quienes permanentemente surge la cuestión de la presencia, la conservación o el deterioro de la conciencia en el enfermo, entienden que en la psiquis de una persona dada están incluidas las posibilidades de dar cuenta sobre el lugar, el tiempo, la situación que lo rodea, el estado y la manera de obrar de la propia personalidad. El hombre que conserva clara la conciencia, evalúa la información nueva que llega del cerebro tomando en cuenta los conocimientos que ya tiene, se distingue del medio que lo rodea, conserva el sistema de relaciones con otras personas y con la situación de la actividad y a base de todos estos datos dirige su conducta (García, 2000).

Entendiendo que la conciencia es un producto social que está presente solamente en el hombre, y que representa el nivel más alto de organización de la psiquis, se tiene que mencionar su contraparte, es decir, el

subconsciente, que constituye el nivel más bajo de la psiquis. Incluyéndose dentro de lo psíquico, el subconsciente es esa forma de reflejo de la realidad en el que no se toman en cuenta las acciones que se cumplen, se pierde la orientación plena sobre el tiempo y el lugar de la acción y se altera la relación articuladora de la conducta (Petrovsky, 1980).

En la esfera de lo subconsciente se encuentran los fenómenos psíquicos que surgen en el sueño, las reacciones de respuesta provocadas por la influencia de estímulos reales pero imperceptibles, movimientos que en el pasado fueron conscientes pero que a fuerza de repetirlos se automatizaron, algunos impulsos para actuar en los que está ausente la conciencia de su finalidad, etc. También pertenecen a los subconscientes algunos fenómenos patológicos que aparecen en la psiquis de la persona enferma, por ejemplo, las alucinaciones y el delirio. No sería correcto, sobre esta base, decir que lo subconsciente es lo opuesto a la conciencia y equipararlo a la psiquis animal, lo subconsciente es un carácter tan específico de la manifestación psíquica humana como la conciencia y está determinado por las condiciones sociales de existencia del hombre, que aparece como un reflejo insuficientemente adecuado y parcial del mundo en el cerebro del hombre (Petrovsky, 1980).

El análisis ulterior de las relaciones que existen entre la psiquis y el cerebro, su relación con la realidad que lo rodea y con la actividad desarrollada con la ayuda de la regulación, la programación y la dirección psíquicas, hacen necesario referirse al problema del desarrollo de la psiquis. Sólo entendiendo como surgió, se desarrolló y cambió en los diferentes niveles de la escala de la evolución del reflejo psíquico, y cómo surgió y se desarrolló la formación de la conciencia humana, se pueden establecer las regularidades más importantes de la psiquis y demostrar los hechos psicológicos fundamentales (Petrovsky, 1980).

4.3. Funciones psíquicas superiores.

Uno de los aspectos a los cuales Vygotsky dirigió especial atención, fue al análisis de las funciones psíquicas superiores, su génesis y estructura, ya

que, de acuerdo con sus formulaciones, el camino a la verdadera psicología objetiva del hombre, se traduce en hallar la especialidad de sus fenómenos psíquicos y la forma en que se manifiestan sus leyes. Delimitando, por ejemplo, cuáles son aquellos procesos psíquicos inherentes al hombre, a los cuales se les llamó funciones psíquicas superiores (Cole, 2002).

La distinción básica entre funciones psíquicas superiores e inferiores surge de la necesidad de separar los fenómenos psicológicos comunes a animales y humanos de los específicamente humanos. Estos últimos son contemplados como producto de la cultura en la que vivimos inmersos, básicamente, los procesos psicológicos superiores representan un nivel cualitativamente superior de funcionamiento psicológico. De este modo es imposible explicar los procesos superiores a partir de los principios explicativos que rigen las funciones elementales (Cole, 2002).

Para Vygotsky (1983), la función psíquica superior constituye una nueva formación psíquica que nunca se presenta en su forma acabada y que consecuentemente es el resultado del desarrollo filogenético y ontogenético, originado en el proceso de manejar los medios culturales y exteriores del desarrollo de la sociedad, lenguaje, escritura, cálculo, dibujo, etc. Todo el problema de las funciones psíquicas superiores, es el problema del origen y desarrollo de los fenómenos psicológicos del hombre.

Ahora bien, es esencial resaltar la diferencia fundamental que subyace a la línea de razonamiento sobre las funciones psicológicas elementales y superiores. La estrategia general de Vygotsky consistía en examinar cómo las funciones psicológicas como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento, aparecen primero en forma primaria para luego cambiar a formas superiores. Vygotsky distingue entre la línea de desarrollo natural y la línea de desarrollo social. El desarrollo natural produce funciones como formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores. Es la transformación de los procesos elementales en superiores lo que Vygotsky tiene en mente cuando se refiere a la naturaleza cambiante del desarrollo (Wertsch, 1999).

De acuerdo con Vygotsky (1983), existen cuatro criterios principales para distinguir entre funciones psicológicas elementales y superiores, la primera se refiere al paso del control del entorno del individuo, es decir, la emergencia de la regulación voluntaria, la segunda tiene que ver con el surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos, el tercero hace referencia a los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores y por último, el uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores.

La característica esencia de las funciones psíquicas superiores es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas del comportamiento (Vygotsky, 1983).

De esta manera, Luria (1987), menciona que una de las formulaciones centrales de la teoría histórico cultural hace referencia a que los procesos psicológicos superiores se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. Tal afirmación implica una concepción particular acerca de los orígenes mismos del psiquismo y aporta criterios específicos acerca de cómo han de comprenderse los procesos de desarrollo. Es decir, la teoría se propone centralmente analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas.

Tal especificidad deriva de que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores depende esencialmente de las situaciones sociales específicas en las que el sujeto participa. Los procesos psicológicos superiores son específicamente humanos, en tanto que histórica y socialmente constituidos. Son producto de la línea de desarrollo cultural, y su constitución es, en cierto sentido, contingente. Presuponen la existencia de los procesos elementales, pero estos no son condiciones suficientes para su aparición. Es decir, los procesos psicológicos superiores no son el estado avanzado de los procesos elementales, que por su evolución intrínseca se convierten en superiores, el

proceso es mucho más complejo, ya que el desarrollo parte de involucrar cambios en la estructura y función de los procesos que se transforman (Luria, 1987).

De esta manera, para Hac y Ardila (1977), el comportamiento de una persona adulta, es el resultado de dos procesos diferentes del desarrollo. De una parte el proceso de la evolución biológica de las especies animales, y por otra parte, el proceso del desarrollo histórico, camino a través del cual el hombre primitivo se transformó en hombre con cultura.

Ahora bien, para limitar las diferencias fundamentales y determinantes del proceso histórico al evolutivo hay que tener en cuenta que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores se lleva a cabo sin un cambio en el tipo biológico del hombre, en primer plano actúa el desarrollo de los órganos artificiales, es decir, utensilios o herramientas, sin un cambio de los órganos y la configuración del cuerpo (Vygotsky, 1983).

Su esencia se resume en la adquisición de un mecanismo mediador; lo mismo que el trabajo es la primera y principal forma de actividad del hombre; por medio de los instrumentos técnicos, inherentes solamente al hombre, las funciones psíquicas superiores se valieron de aquellos estímulos, los cuales lo condujeron a la actividad del mismo hombre. Estos estímulos pueden ser, por ejemplo, los instrumentos auxiliares de la memoria, desde las primeras huellas naturales hasta la escritura contemporánea, al ser estos una creación humana, se les llama artificiales. Estos estímulos siempre significan algo. Gracias a estas señales, el hombre posee una forma propia de representación de la realidad (Vygotsky, 1983).

De este modo, además de la experiencia heredada cuyo origen fue clarificado en general por la teoría de la evolución, el mecanismo de los reflejos condicionados establecido por Pavlov, comunes en los animales y en el hombre, en el comportamiento humano se agrega otro nuevo mecanismo significativo, señalado por Vygotsky, dicho mecanismo tiene una experiencia doble, de esta manera, el principio de significación fue basado en la comunicación del hombre con el mundo objetivo, por una parte y con la

característica para el hombre de la actividad, por otra parte (Hac y Ardila, 1977).

Así, la formación y desarrollo y de las funciones psíquicas superiores se lleva a cabo por el principio de significación. Las funciones psíquicas llegan a ser superiores cuando adquieren el carácter mediativo gracias a los símbolos. Por eso las funciones psíquicas superiores se entendieron como una actividad simbólica compuesta de sus formas exteriores, es decir, lenguaje externo, lectura, escritura, dibujo, etc., y de sus formas interiores, forma superior de percepción, memoria lógica, atención dirigida, pensamiento conceptual, etc., (Hac y Ardila, 1977).

Como menciona Wertsch (1999), por una parte, el hombre se dirige a los objetos del mundo y a la gente que lo rodea como si fuera a través de su propia actividad simbólica y de la misma manera, el hombre se dirige a sí mismo por medio de su actividad simbólica. O sea, que el concepto de la significación se encuentra siempre en estrecha relación no solamente con el concepto de mediación como se señaló anteriormente, sino también con el concepto de autoestimulación y autocontrol.

Los símbolos no constituyen otra cosa que creaciones de los hombres que viven y trabajan en sociedad. Por consiguiente, se consideran inicialmente como un fenómeno social y luego como un instrumento psicológico del hombre en particular. Por eso Vygotsky señaló que un nuevo principio regulador de la actividad del hombre lo encontramos en la determinación social de su comportamiento (Wertsch, 1999).

Por lo tanto, la historia de las funciones psíquicas superiores en el desarrollo filogenético estuvo entrelazada con la historia del desarrollo de la sociedad y su cultura. En la ontogénesis, para el niño, desde sus primeros días de la vida, es indispensable actuar en relación con el mundo que lo rodea, no de manera inmediata, sino a través de otra persona que le enseña a emplear los símbolos, nombres de los sonidos, lenguaje, etc. Estos símbolos al comienzo son los medios de comunicación social entre las personas, entre el niño y la otra gente, medios para ejercer influencia sobre otros (Wertsch, 1999).

Luego el niño poco a poco transforma los signos como medios para actuar sobre sí mismo, hace operaciones con estos símbolos de su propia actividad simbólica, primero su formación exterior y luego su formación interna. De esta manera, con la interacción con las personas que lo rodean, el niño adquiere instrumentos psicológicos gracias a los cuales aprende a dirigir su comportamiento (Wertsch, 1999).

Partiendo de la consideración marxista de la actividad del hombre en el trabajo como medio productivo y social, Vygotsky (1983), llegó al análisis de las funciones psíquicas del hombre y definió el problema de su formación y desarrollo. Como la actividad de trabajo, la actividad psíquica por su origen es también histórico-social, teniendo formación mediada y considerándose siempre como un proceso dinámico, es decir como un proceso de formación. El problema de la naturaleza de las funciones psíquicas superiores es en esencia el problema de su génesis y su desarrollo. El análisis de la actividad de trabajo y de la actividad psíquica que mostró rasgos comunes, permitió a Vygotsky señalar la similitud entre la forma exterior e interior de la actividad simbólica.

Este análisis lo llevó a la formulación de las leyes por las cuales se pasa en la formación y desarrollo de las formas superiores del comportamiento. Son las siguientes:

1. Ley del paso de formas naturales e inmediatas del comportamiento a funciones psíquicas adquiridas y mediadas.
2. Ley del paso de las formas de comportamiento colectivas y sociales a modos de comportamiento individuales, paso de las categorías inter-psíquicas a categorías intra-psíquicas.
3. Ley del paso de las funciones del exterior al interior; proceso de interiorización de las funciones psíquicas superiores.

4. Ley de formación del sistema de comunicación inter-funcional y la conciencia.

Por lo tanto, las funciones psíquicas superiores son consideradas como una copia de las relaciones colectivas y sociales entre las personas (Vygotsky, 1983).

Vygotsky (1983), consideró que las funciones psíquicas superiores en el sistema de las ideas psicológicas son el núcleo fundamental de la personalidad o de la autoconciencia. Por eso, tres de las leyes expuestas anteriormente, que se refieren a la formación y desarrollo de estas funciones tienen repercusión en la cuarta ley, de acuerdo a la cual la formación de la auto conciencia sigue estos tres estadios:

- a) Estadio del comportamiento naturalista, representado por medio del empleo de un símbolo puramente natural, el cual no tiene significado con la actividad dirigida con relación a otra persona, así como con relación a sí mismo. Un ejemplo de tal símbolo puede ser un gesto indicativo de un movimiento no afortunado o una palabra como grito afectivo. Estos gestos o gritos son “símbolos en sí mismos”.
- b) Estadio de adquisición de símbolos de las funciones sociales, que consiste en que los símbolos externos comienzan a tener posibilidades para dirigir la actividad de otra persona. Un gesto se convierte en gesto indicativo con significado completo, y una palabra – como medio de comunicación. Aquí ellos actúan como símbolos para otros.
- c) Estadio del modo de comportamiento consciente, el cual se forma por medio del símbolo para sí mismo, el individuo comienza a utilizar los símbolos como medios para la dirección de su comportamiento.

Para Kozulin (1990), se tiene que hacer una diferenciación en el interior mismo de las funciones psicológicas superiores. Esta discriminación consiste en entre procesos psicológicos superiores rudimentarios y avanzados, o superiores propiamente dichos.

Así, en los procesos psicológicos rudimentarios se sitúa, por ejemplo, el lenguaje oral, en tanto adquirido en la vida social general y por la totalidad de los miembros de la especie. Su adquisición, se produce por la internalización de actividades socialmente organizadas, como el habla. En este caso quedan involucradas las que parecen poseer cierto atributo de universalidad. Estando ligadas a lo constitutivo de lo humano (Kozulin, 1990).

Por otro lado, la búsqueda de atributos distintivos de los procesos psicológicos superiores avanzados puede hacerse siguiendo dos caminos relacionados e indisolubles. Uno de ellos ligado a sus características o propiedades y el otro a su modo de formación. En cuanto al primero, se caracteriza por poseer un grado significativamente mayor de uso de los instrumentos de mediación con creciente independencia del contexto, y de regulación voluntaria y realización consciente. Por ejemplo, la lengua escrita y su dominio competente, parece requerir cierto poder descontextualizador, es decir, de ruptura con el contexto inmediato, y de mayor control consciente y voluntario que la lengua oral, en la medida en que, en especial en su carácter de sostén del pensamiento conceptual científico, exige un manejo deliberado del lenguaje, una reflexión sobre el lenguaje mismo, una ponderación de los contextos posibles de los destinatarios del escrito, etc. (Kozulin, 1990).

El segundo punto que permite discriminar los procesos psicológicos superiores rudimentarios y avanzados a través de su modo de formación, indica que los últimos se adquieren en el seno de procesos de socialización específicos, por ejemplo, los procesos de escolarización. El dominio de la lectoescritura por ejemplo, no se produce habitualmente dentro de los procesos de socialización genéricos, como si parece ser el caso del habla (Kozulin, 1990).

La distinción entre procesos psicológicos superiores rudimentarios y avanzados se contextualiza en el intento vigotskiano por delimitar los aspectos centrales de las conquistas evolutivas, según los dominios genéticos en

cuestión. La distinción entre procesos psicológicos superiores y elementales se situaría en la transición entre el dominio filogenético y el sociocultural, mientras que la discriminación entre procesos rudimentarios y avanzados, que operaría en el interior de los procesos superiores, supone un tratamiento de las transiciones genéticas dentro del dominio sociocultural mismo (Kozulin, 1990).

4.4. Funciones psíquicas inferiores.

Si bien es cierto que con respecto al contenido y a los procesos que utilizamos al pensar, la cultura ejerce un efecto preponderante, Vygotsky señala que la estructura mental de todos los seres humanos es similar y comprende dos niveles de funcionamiento; el alto y el bajo. Los procesos psíquicos inferiores o elementales consisten en habilidades tales como la atención reactiva, que nos faculta para reaccionar ante colores, ruidos o cambios en nuestro entorno; la memoria asociativa, que nos permite desarrollar hábitos sencillos como detenernos ante una luz roja y las formas de pensamiento sensoriomotor en general (García, 2000).

Estas funciones son innatas, forman parte de nuestra herencia biológica e incluso compartimos algunas de ellas con ciertos animales. Para Vygotsky, los llamados procesos psíquicos inferiores son de naturaleza esencialmente biológica en su origen, producto del desarrollo espontáneo del niño en su proceso de desarrollo (García, 2000).

De esta manera, Vygotsky (1983) llama primitivas a las primeras estructuras (funciones psíquicas elementales); las cuales hacen referencia a un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. La peculiaridad principal de las estructuras primitivas consiste en que la reacción del sujeto y todos los estímulos se hallan en el mismo plano y pertenecen a un mismo complejo dinámico que, según demuestran las investigaciones, posee un marcado matiz afectivo.

Según Wertsch (1988), las líneas básicas de la versión de Vygotsky sobre la distinción entre las funciones psicológicas elementales y superiores se refleja en los siguientes comentarios sobre la memoria:

“Una investigación comparativa sobre la memoria humana revela que, incluso en los primeros niveles de desarrollo social, hay, básicamente, dos tipos de memoria; una que domina el comportamiento de las personas sin formación, caracterizada por la impresión no mediada de materiales y por la retención de experiencias actuales como fundamento de las huellas mnémicas (de memoria). Se denomina a este tipo de memoria: memoria natural. Este tipo de memoria se halla muy próxima a la percepción, porque surge de la influencia directa de los estímulos externos sobre los seres humanos. Desde un punto de vista estructural, el proceso en su totalidad se caracteriza por su inmediatez” (Vygotsky en Wertsch, 1988, pág.).

“La memoria natural, sin embargo, no es el único tipo, incluso en el caso de hombres y mujeres sin formación. Por el contrario, otros tipos de memoria pertenecientes a una línea evolutiva completamente diferente coexisten con la memoria natural. La utilización de nudos y palos marcados con muescas, los comienzos de la escritura y las ayudas memorísticas, demuestran que, incluso en sus primeros estadios de desarrollo histórico, los humanos fueron más allá de los límites de las funciones psicológicas otorgadas por la naturaleza, procediendo a una nueva organización de su comportamiento elaborada culturalmente. El análisis comparativo muestra cómo esta actividad se halla ausente incluso en las especies más evolucionadas de animales, creemos que estas operaciones con signos son el producto de condiciones específicas del desarrollo social” (Vygotsky en Wertsch, 1998, pág.).

4.5. El desarrollo psicológico.

Podría señalarse el desarrollo cognitivo en la actividad sociocultural, como uno de los planeamientos más relevantes en la teoría histórico cultural. El principal esfuerzo de la obra de Vygotsky se dirigió inequívocamente a explicar el origen social del desarrollo de la conciencia (Bozhovich, 2002).

La anterior afirmación implica una concepción particular acerca de los orígenes mismos del psiquismo y de cómo han de comprenderse los procesos de desarrollo. La teoría histórico cultural propone centralmente analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas (Sanz y Rodríguez, 2000).

El desarrollo es concebido como un proceso culturalmente organizado, para Leontiev (1978), tal organización depende esencialmente de las situaciones sociales específicas en la que un sujeto participa.

De igual manera, Castellanos (2002) señala que la categoría de desarrollo aparece vinculada al enfoque histórico cultural propuesto por Vygotsky para elucidar la naturaleza social de la psique humana y revelar el movimiento dialéctico presente en su desarrollo. De esta manera, el estudio histórico significa sencillamente la utilización de la categoría de desarrollo en la investigación de los fenómenos. Estudiar algo históricamente quiere decir estudiarlo en movimiento, esa es precisamente la exigencia fundamental del método dialéctico, abarcar en la investigación el proceso de desarrollo de alguna cosa en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, es lo que significa en esencia descubrir su naturaleza.

De acuerdo con González (2006), Vygotsky entendía el desarrollo evolutivo en términos de saltos revolucionarios más que como incrementos cuantitativos constantes, y defendía que estos momentos de inflexión en los que cambia la naturaleza del desarrollo deben explicarse atendiendo a las variaciones experimentadas en relación con los instrumentos de mediación utilizados. Un aspecto que resulta especialmente interesante en su manera de entender el desarrollo cognitivo, y que se proyecta en su forma de dar cuenta de la evolución de los modos de significar, hace referencia a que, para él, los logros de los distintos estadios evolutivos no se pierden, no desaparecen, sino que son incorporados en los estadios posteriores.

Ahora bien, al analizar el papel que desempeña la cultura en el desarrollo individual, Vygotsky expone ideas análogas. En el conjunto de las adquisiciones de la cultura, centra su análisis en aquellas que tienen por objeto controlar los procesos mentales y el comportamiento del hombre. Se trata de los diferentes instrumentos y técnicas (incluso tecnologías) que el hombre asimila y orienta hacia sí mismo para influir en sus propias funciones mentales. Se crea así un sistema gigantesco de estímulos artificiales y exteriores mediante los cuales el hombre domina sus propios estados interiores. Considerado de esta manera, el desarrollo del hombre no se reduce únicamente a los cambios que acontecen en el interior del individuo, sino que se manifiesta como un desarrollo alomorfo que podría adoptar dos formas distintas: producción de auxiliares exteriores en cuanto tales y creación de instrumentos exteriores que pueden utilizarse para producir cambios interiores, es decir, psicológicos. De esta manera, aparte de los instrumentos que el hombre ha creado a lo largo de toda su historia y que sirven para dominar los objetivos la realidad exterior, existe toda una serie de instrumentos que, orientados hacia el hombre mismo, se pueden utilizar para controlar, dominar y desarrollar las capacidades del individuo (González, 2006).

Estos instrumentos comprenden, por mencionar solo algunos: la lengua, tanto escrita como hablada, los rituales, los modelos de comportamiento en las obras de arte, los sistemas de conceptos científicos, las técnicas que ayudan a la memoria o al pensamiento, los instrumentos que fortalecen la movilidad o la percepción humana, etc. Todos estos instrumentos culturales son extensiones del hombre, es decir, factores de prolongación y de amplificación de las capacidades humanas (Chávez, 2001).

De esta manera, Vygotsky (1983), discriminaba dos líneas de desarrollo que explicaban la constitución de los procesos psicológicos, estos son, la línea cultural de desarrollo y la línea natural de desarrollo.

Hecha la aclaración anterior, se puede mencionar, siguiendo a Bozhovich (2002), que si bien puede parecer extraña, en el contexto de la teoría, la

mención de procesos de desarrollo regulados naturalmente, estos sirven perfectamente para dar explicación de aquellos procesos psicológicos denominados elementales, estos se encuentran regulados por mecanismos biológicos o ligados a la línea de desarrollo natural que serían compartidos por otras especies superiores, se trata de formas elementales de memorización, actividad senso-perceptiva, motivación, etc.

Así, en lo que respecta específicamente al desarrollo humano, cobra primacía la línea cultural de desarrollo que permite la formación de los procesos superiores específicamente humanos. Sin embargo, la discriminación y mutua relación entre ambas líneas de desarrollo parece ser posible según el dominio genético en juego. En el terreno de la filogénesis, es decir, de los procesos que llevaron a la constitución de nuestra especie, pareciera que ambas líneas han tomado caminos distintos, el surgimiento de los procesos históricos y culturales determina que se requiera la diferenciación de un dominio específico, histórico social, totalmente diferenciado de los procesos evolutivos, es decir, biológicos (Castellanos, 2002).

En lo que respecta al dominio ontogénico, es decir, el desarrollo de los sujetos concretos, ambas líneas juegan un papel complementario, varían en cuanto a su primacía relativa. Si bien el ser humano nace en el seno de una cultura, su constitución progresiva como sujeto cultural cuenta con las condiciones habilitantes necesarias, pero no suficientes, de los dispositivos y procesos evolutivos de naturaleza biológica. Esta suerte de dispositivos básicos para el aprendizaje sientan las condiciones elementales para el inicio de la vida psicológica, pero subordinan buena parte de sus procesos a las regularidades que imponga la vida cultural (González, 2006).

Es importante mencionar que la evolución de los procesos psicológicos elementales no porta en sí una dirección, un rumbo, que los lleve a su transformación en procesos superiores, si así fuera, no habría necesidad de postular una segunda línea de desarrollo. La introducción de una línea de desarrollo cultural obedece al hecho de que lo social intervendrá como un factor inherente a la constitución de los procesos psicológicos superiores, es

decir, no intervendrá como un factor incidente sobre procesos de desarrollo de naturaleza diferente (Vygotsky, 1983).

La vida cultural no aparece entonces modulando de una manera particular un proceso de desarrollo natural, sino que genera en paralelo a estos procesos naturales y, en parte, sobre su base, un proceso de desarrollo diferenciado y con legalidad propia. Esto vuelve muchas veces complejos los procesos de desarrollo en el marco de la teoría socio-histórica, pero tiene la potencialidad de haber eludido una simplificación de la naturaleza de los procesos de desarrollo humanos (Vygotsky, 1983).

En la distinción que puede realizarse en el dominio ontogenético, es decir, en el desarrollo del niño, la línea natural de desarrollo se emparenta con los procesos de maduración crecimiento, mientras que la línea cultural trata con los procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos que la cultura dispone.

De cualquier manera, resulta complejo discriminar la forma en que operan ambas fuerzas de desarrollo, pero su discriminación, al menos a efectos de análisis, parece básica en el marco del pensamiento vigotskiano a efectos de comprender la ontogénesis, precisamente como un tipo de dominio genético que se identifica, a diferencia de la filogénesis por la participación de fuerzas evolutivas diferenciadas (Bozhovich, 2002).

Para Vygotsky (1983), el desarrollo cultural del niño se caracteriza en primer lugar, por el hecho de que transcurre bajo condiciones de cambios dinámicos en el organismo. El desarrollo cultural se encuentra sobrepuesto a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, forma una unidad con estos procesos, solamente mediante un trabajo de abstracción, se puede separar un conjunto de procesos del otro.

El crecimiento del niño en el seno de la civilización implica, una fusión con los procesos de maduración orgánica. Ambos planos del desarrollo, el natural y el cultural, coinciden y se confunden entre sí. Las dos líneas de cambio

penetran una en la otra formando básicamente una línea de formación sociobiológica de la personalidad del niño (Wertsch 1988).

La participación de estas dos líneas de desarrollo y su fusión en un procesos unificado obligaría a no considerarlas de modo aditivo, sino como partes integrantes de los procesos psicológicos del niño. No obstante, la discriminación operada entre ambas fuerzas impediría dos tipos de reduccionismo usuales en las explicaciones psicoevolutivas. Por una parte evitaría el riesgo de suponer que basta un marco de explicación suficiente para los fenómenos biológicos como para considerar que se cuenta con un marco suficiente a su vez, para explicar los fenómenos de naturaleza psicológica; por otra parte, eludiría otro reduccionismo de tipo cultural, que podría llevar a ignorar las fuerzas biológicas u otros aspectos de la ontogénesis. (Galperin, 1982).

De acuerdo con Rivière (1987), si bien la distinción entre ambas líneas se ha considerado discutible, parece necesario pensar en dos cuestiones; en primer lugar se tiene que considerar el valor heurístico a efectos de reducir la tensión existente en el desarrollo psicológico entre procesos no siempre reductibles unos a otros, aunque resulten modeladores de un proceso unificado, en segundo lugar, el carácter que poseía en el marco de la propia teoría, es decir, las razones que llevaron a Vygotsky a su formulación y la idea de cultura que resaltó al analizar el papel que poseía en los procesos de desarrollo en la ontogénesis.

En el desarrollo del niño, Vygotsky determino que la lógica natural tenía una importancia relativa en las primeras fases del desarrollo, en la medida en que los procesos de dominio cultural estaban en pleno decurso. Como menciona Galperin, (1982), en el contexto del desarrollo intelectual del niño, la cultura fue concebida como un arsenal de herramientas, artificios y dispositivos que acrecientan el nivel de participación.

Sin embargo, se puede desembocar en la idea equívoca de que los procesos de desarrollo consisten en una apropiación unidireccional y creciente de

instrumentos culturales, por otra parte, crecientemente sofisticados. Podría pensarse que el dominio diferencial explicaría las diferencias entre culturas o la misma diferencia entre adulto y niño en el seno de una misma cultura, y desde luego, los diversos estadios en el desarrollo del mismo niño (Rivière, 1987).

Lo anterior, sólo puede ser cierto parcialmente, ya que, como señala Castellanos (2002), la gente no sólo posee herramientas mentales sino que también es poseída por ellas. Los medios culturales no son externos a nuestras mentes, sino que crecen dentro de ellas, creando de ese modo una segunda naturaleza. Por lo tanto el dominio de los medios culturales transformará nuestras mentes. Así, personas pertenecientes a diferentes culturas literalmente pensarían de manera diferente, y la diferencia no estaría confinada al contenido del pensamiento, sino también a la manera de pensar.

Para Vygotsky (1983), el papel desempeñado por el componente biológico de los procesos perdía preponderancia en la definición activa de logros en el desarrollo. Es decir, su papel parecía relegado a suministrar una suerte de repertorio de condiciones básicas, necesarias pero no suficientes para los procesos de desarrollo regulados por la participación en la vida social y para la apropiación mutua que se produce de sujeto y cultura.

4.6. Zona de desarrollo próximo.

Algunas de las ideas más concretas de Vygotsky sobre las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico y el funcionamiento intrapsicológico fueron puestas de manifiesto por el concepto de zona de desarrollo próximo (Wertsch, 1988).

“La zona de desarrollo próximo se define como la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces” (Vygotsky en Wertsch 1983, pág. 84).

Así, Vygotsky (1983), establece que el nivel actual de ejecución en la tarea representa el desarrollo cognoscitivo retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo potencial lo representa prospectivamente. En consonancia con esta conceptualización, propone que una característica esencial del aprendizaje consiste en crear zonas de desarrollo próximo. Su planteamiento es que el aprendizaje despierta una variedad de procesos evolutivos internos que sólo se activan cuando el niño está en interacción con otras personas en su ambiente y en colaboración con sus pares. Vygotsky sostiene que una vez que estos procesos son internalizados, se hacen parte de los logros evolutivos independientes.

La noción de desarrollo potencial ha sido introducida principalmente para trabajar con dos problemas concretos de la psicología y la educación, la evaluación de las capacidades cognoscitivas por una parte y la evaluación de las prácticas pedagógicas por otra. Con respecto al primer problema, Vygotsky pensaba que las técnicas de medición psicológica existentes enfocaban sólo los logros y resultaban de poco valor para la predicción del desarrollo futuro. Con respecto al segundo problema, planteaba que era inapropiado juzgar el éxito del aprendizaje mediante la ejecución por un alumno de una tarea que dominaba, porque esto limitaba la posibilidad de analizar lo que podría realizar (Bermúdez y Rodríguez, 2005).

De acuerdo con Vygotsky (1983), si nos preguntamos ingenuamente qué es el nivel real de desarrollo, o, para decirlo de modo más simple, qué es lo que revela la resolución independiente de un problema, la respuesta más común será que el nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Entonces, ¿qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien? Dicha zona 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 que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse «capullos» o «flores» del desarrollo, en lugar de «frutos» del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método se puede tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se hallan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración. El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles, es decir, el nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo (Bermúdez y Rodríguez, 2005).

Ahora bien, uno de los aspectos por los cuales resulta tan relevante para la teoría histórico cultural el tema de la zona de desarrollo próximo, se debe al interés en el problema de cómo puede convertirse un niño en lo que aun no es, de esta forma, la zona de desarrollo próximo es un constructo que permite examinar aquellas funciones que aun no han madurado y que se hallan en pleno proceso de maduración, funciones que madurarán posteriormente y que, en un primer momento se encuentran en estado embrionario. Por lo tanto, la zona de desarrollo próximo es la región dinámica de la sensibilidad en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico (Hernández, 1999).

Vygotsky, argumentaba que tan importante es, si no más, la medición del nivel de desarrollo potencial como la medición del nivel de desarrollo efectivo, desde su perspectiva sin embargo, la existencia de las prácticas existentes hacía que a la hora de determinar la edad mental de un niño con la ayuda de

un test, de lo que casi siempre nos ocupamos es del nivel real de desarrollo (Davidov, 1988).

Un segundo campo en el que Vygotsky argumentaba que la zona de desarrollo próximo es un constructo útil es en el de los procesos de instrucción. En este caso, de nuevo la ley general de desarrollo cultural preside su argumentación, pero además, Vygotsky consideró una relación específica entre desarrollo e instrucción. Desde su punto de vista, desarrollo e instrucción no coinciden directamente, si no que representan dos procesos que coexisten en una interrelación muy compleja. Por un lado, la instrucción crea la zona de desarrollo próximo, pero decir que un niño puede hacer más cosas cuando colabora con un adulto, no quiere decir que el nivel de desarrollo potencial haya de ser arbitrariamente superior. Es más, según Vygotsky, el niño puede operar solamente dentro de ciertos límites que se hallan fijados estrictamente por el estado del desarrollo del niño y por sus posibilidades intelectuales. A partir de lo mencionado anteriormente, la zona de desarrollo próximo se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción implicada, no es una propiedad del niño ni del funcionamiento psicológico por sí solo (Davidov, 1988).

De acuerdo con Vygotsky (1983), la instrucción en la zona de desarrollo próximo aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño y en la colaboración con sus compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas del niño.

Al considerar las formas específicas de instrucción, Vygotsky se centró en cómo el conocimiento interpsicológico puede ser estructurado de tal manera que maximice el crecimiento del funcionamiento intrapsicológico; la instrucción solamente es positiva cuando va más allá del desarrollo, por lo tanto, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de funciones que, situadas en la zona de desarrollo próximo, se encuentran en proceso de

maduración. Es así como la instrucción desempeña un papel de considerable importancia en el desarrollo (Cole, 1989).

El tipo de instrucción al que se refiere Vygotsky no tiene que ver con aptitudes técnicas y especializadas, es decir, aptitudes que no tienen un impacto importante sobre el desarrollo, si no que tiene como objetivo el desarrollo consumado tal y como es producido por la instrucción en disciplinas académicas formales, cada una de las cuales con su esfera particular en la que el impacto de la instrucción sobre el desarrollo se alcanza y completa (Cole, 1989).

Vygotsky reconocía que la misma dinámica general que opera en el proceso de la instrucción y el desarrollo en los niños de edad preescolar opera en otros planos del desarrollo, de esta forma, la instrucción y desarrollo se encuentran conectados entre sí desde el primer día de la vida de los seres humanos. Su perspectiva para analizar esta interrelación suponía la comprensión, en primer lugar, de la relación existente entre instrucción y desarrollo en general, para pasar a entender entonces las propiedades específicas de esta relación durante los años de la escolarización (Cole, 1989).

Al margen de la edad del niño, Vygotsky insistió en que la instrucción se halla implicada en el desarrollo de las características históricas y no de las naturales de los seres humanos. Vygotsky concebía la instrucción más como un aspecto de la línea social que del curso natural del desarrollo (Cole, 1989).

El concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vygotsky, al entenderse como la diferencia entre lo que el niño puede hacer con la ayuda del padre, del maestro o del coetáneo aventajado, propicia no sólo una nueva visión del desarrollo intelectual en la ontogénesis, sino también la necesidad de concientizar, por parte de quienes dirigen el proceso de aprendizaje, las potencialidades y limitaciones que están presentes en cada uno de los períodos evolutivos con el propósito de seleccionar y/o crear aquellas condiciones que faciliten este desarrollo (Ausbel y Novak, 2000).

Abordar el problema de la zona de desarrollo próximo es penetrar en el estudio de la naturaleza del aprendizaje y, consecuentemente, en la naturaleza cognitiva e instrumental de la regulación psíquica de quien aprende y enseña (Ausbel y Novak, 2000).

CAPÍTULO 5.

PENSAMIENTO Y LENGUAJE.

Aunque la teoría de Vygotsky abarca todos los procesos psicológicos superiores, su interés primordial era el desarrollo del lenguaje y su relación con el pensamiento, y, en un sentido más general, la relación entre el lenguaje humano y la conciencia, el trabajo de Vygotsky en torno a este problema sirvió de base a su libro más célebre: "*Pensamiento y lenguaje*" (Kozulin, 1990).

De esta manera, uno de los aportes más significativos de la obra de Vygotsky lo constituye la relación que establece entre el pensamiento y el lenguaje. Vygotsky (2001), señala que en el desarrollo ontogenético ambos provienen de distintas raíces genéticas, en el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa pre-intelectual y en su desarrollo intelectual una etapa pre-lingüística, hasta un cierto punto en el tiempo, las dos siguen líneas separadas, independientemente la una de la otra. En un momento determinado ambas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.

La transmisión racional e intencional de la experiencia y del pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de este es el lenguaje humano. Así mismo, la unidad de pensamiento verbal se encuentra en el aspecto interno de la palabra, en su significado (Kozulin, 1990).

5.1. Pensamiento.

El pensamiento se convierte en un problema de la psicología en épocas recientes, precisamente cuando la psicología comienza a tomar forma como un campo independiente del conocimiento y los primeros conceptos sistemáticos acerca de la psicología del pensamiento proveyeron el contenido de la llamada psicología asociacionista del siglo XX, esta se basó en proposiciones muy simples y comúnmente conocidas, tomando como

estandar las principales leyes que en esos momentos guiaban el movimiento de las ideas y los conceptos acerca de la mente del hombre (Leontiev, 1983).

De acuerdo con Kozulin (1990), llamamos pensamiento, en el sentido propio, al proceso de reflejo consciente de la realidad, con sus propiedades, asociaciones y relaciones objetivas, incluyendo los objetos inaccesibles a la percepción sensible inmediata. El hombre, por ejemplo, no percibe los rayos ultravioletas, pero no deja con ello de conocer su existencia y sus propiedades, lo cual es posible por vía de una forma de mediación específica, la del pensamiento. Su principio general consiste en que sometemos las cosas a prueba de otras cosas, y al tomar conciencia de las relaciones e interacciones que se establecen entre ellas, juzgamos a partir de las modificaciones que percibimos, de las propiedades que no nos son directamente accesibles.

Esta es la razón por la cual la distinción y la toma de conciencia de las interacciones objetivas son condiciones necesarias para la aparición del pensamiento. Esta toma de conciencia es imposible dentro de los límites de la actividad instintiva de los animales y sólo puede cumplirse durante el proceso de trabajo, con la utilización de herramientas y actuando de este modo los hombres sobre la naturaleza (Santamaría, 2003).

Ahora bien, es precisamente la transformación de la naturaleza por el hombre y no únicamente la naturaleza como tal, la que constituye el fundamento más esencial y más directo del pensamiento humano, y la inteligencia del hombre ha crecido en la medida en que éste ha aprendido a transformar la naturaleza (Santamaría, 2003).

El pensamiento del hombre se distingue radicalmente, gracias a esto, de la inteligencia de los animales que sólo realizan una adaptación a las condiciones de una situación determinada, pero no pueden transformar estas últimas, a no ser por una casualidad, puesto que la actividad animal permanece siempre orientada, no hacia dichas condiciones, sino hacia tal o

cual objeto, meta de sus necesidades biológicas. En el hombre todo es distinto, la fase de preparación de donde surge el pensamiento humano se transforma en el contenido de acciones independientes orientadas hacia un objetivo y puede, a continuación, convertirse en una actividad independiente, capaz de transformarse en una actividad totalmente interna, es decir, mental (Santamaría, 2003).

De esta manera, para Leontiev (1978), el pensamiento, al igual que el conocimiento humano en general, se distingue fundamentalmente del intelecto de los animales porque no puede aparecer ni desarrollarse a no ser en unión con el desarrollo de la conciencia social. Así, los objetivos de la acción intelectual en el hombre no son los únicos en ser sociales por naturaleza ya que los modos y medios de dicha acción son también elaborados socialmente. Por consiguiente, cuando aparece el lenguaje verbal abstracto, sólo puede efectuarse mediante la adquisición de generalizaciones elaboradas socialmente, a saber, los conceptos verbales y las operaciones lógicas, también elaboradas socialmente.

Para Rubinstein (1983), el conocimiento no se reduce a las sensaciones, percepciones y recuerdo de aquello que se ha percibido. La vida plantea al hombre situaciones que son imposibles de resolver por medio de la percepción directa de los objetos y fenómenos que le rodean o por el recuerdo de lo que antes percibió. Para resolver algunas de estas situaciones es necesario utilizar un medio indirecto y deducir conclusiones partiendo de los conocimientos que se tienen. Esto es la actividad racional, que consiste en buscar la solución a un problema utilizando los conocimientos previamente adquiridos, recordando hechos concretos. El pensamiento resuelve los problemas, por caminos indirectos, mediante conclusiones derivadas de los conocimientos que ya se tienen.

Rubinstein (1983), agrega que esta manera de resolver los problemas debe apoyarse en el conocimiento de las leyes de la realidad, en la generalización de fenómenos aislados y de hechos concretos. La generalización de lo individual y la utilización de las leyes generales en los casos particulares se

llevan a cabo por medio de los procesos de pensamiento. El pensamiento es el reflejo generalizado de la realidad. Tal generalización se efectúa por medio del lenguaje, el hombre cuando separa lo general, lo denomina con palabras y lo concreta con objetos y fenómenos que tienen una característica general.

Aunque el pensamiento del hombre va más allá de la percepción, no altera la realidad, sino que, por el contrario, la conoce con más profundidad y exactitud. Las leyes de la realidad no se crean por la voluntad del hombre y según sus deseos; ellas reflejan las conexiones reales y esenciales entre los objetos y fenómenos del mundo real. Aunque el pensamiento va más allá que la percepción y la sensación, este está ligado inseparablemente al conocimiento sensorial, que es la fuente de origen principal de los conocimientos sobre el mundo exterior (Rubinstein, 1983).

El pensamiento precede a la actividad, al actuar, el sujeto piensa sus actos, proyecta lo que es necesario hacer, qué cambios debe realizar en su actividad y como vencer las dificultades que se le presentan (Leontiev, 1983).

5.2. Lenguaje.

El papel otorgado al lenguaje en la teoría histórico cultural es de suma relevancia. Para Vygotsky (1983), lo esencial del desarrollo cultural de la especie humana ha sido consecuencia del ingenio del hombre para poder transmitir sus experiencias de una generación a otra por medio del lenguaje. Su función esencial es la comunicativa; es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión. De esta manera, el lenguaje ha desempeñado un doble papel en dicho proceso, no sólo ha sido en sí mismo una herramienta mental, sino también el medio esencial por el cual las herramientas culturales se han podido transmitir.

Así, el lenguaje es un mecanismo del pensamiento y quizá la herramienta mental más importante. Representa el medio por el que la información ha pasado de una generación a otra. Es debido al lenguaje que los procesos mentales pueden funcionar y permitir, de esta forma, tener una idea del

mundo, a la cual nunca accederíamos sin él (Rubinstein, 1983).

De acuerdo con lo anterior se puede definir al lenguaje como una forma especial de relación entre los hombres. Es por medio del lenguaje como las personas comunican sus pensamientos e influyen unas sobre otras (Rubinstein, 1983).

Para Kozulin (1990), la imagen conciente, la representación, el concepto, tienen una base sensible. No obstante, el reflejo conciente de la realidad no se limita al sentimiento sensible que de él se tiene. Ya la simple percepción de un objeto no sólo lo refleja como poseedor de una forma, un color, etc., sino también como poseedor de una significación objetiva y estable determinada; por ejemplo: alimento, herramienta, etc. por consiguiente, debe existir una forma particular de reflejo conciente de la realidad cualitativamente diferente de la forma sensible inmediata del reflejo psíquico propio de los animales; dicha forma la representa el lenguaje.

Siguiendo la línea de pensamiento planteada por Kozulin (1990), el lenguaje aparecería determinado por la necesidad que tiene el ser humano, en el proceso de trabajo, de comunicarse con sus semejantes. En este sentido, Carrera y Mazarella (2001), menciona que, al actuar sobre la naturaleza, los movimientos de trabajo de los hombres actúan también sobre los demás participantes en la producción. Esto significa que las acciones del hombre adquieren, en estas condiciones, una doble función; una función inmediatamente productiva y una función de acción sobre otros hombres, es decir, una función de comunicación.

Más adelante, estas dos funciones se separan, para ello basta con que su propia experiencia sugiera a los hombres que, si bien en ciertas condiciones un movimiento de trabajo no conduce al resultado práctico esperado, es apto, a pesar de todo, para actuar sobre los demás participantes, llevándolos, por ejemplo, a efectuar dicha conexión colectivamente. Así nacen unos movimientos que conservan su forma de movimientos de trabajo, pero que pierden el contacto práctico con el objeto, estos movimientos, así como los

sonidos vocales que los acompañan, se desprenden de la tarea de actuar sobre el objeto, se separan de la acción de trabajo y sólo conservan la función de actuar sobre los hombres, la función de comunicación verbal. Dicho de otra manera, se transforman en gesto, al mismo tiempo, el papel principal en la comunicación pasa de los gestos a los sonidos de la voz; de esta manera aparece el lenguaje sonoro articulado (Carrera y Mazarella, 2001).

5.3. Análisis por unidades.

De acuerdo con Vygotsky (2001, pág. 21), “en el estudio del pensamiento y el lenguaje, la comprensión de sus relaciones funcionales es una de las áreas de la psicología a la que debe presentarse mayor atención”.

El camino a seguir para el estudio de las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje es el denominado análisis por unidades. Así, Vygotsky (2001), señala que, cuando se habla de unidad, se hace referencia a un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas.

Ahora bien, la unidad de pensamiento verbal que permite llevar a cabo el análisis por unidades es el significado. Es en el significado en donde el pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal. Es, entonces, en el significado donde pueden hallarse las respuestas a las preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra (Wertsch, 1988).

Una palabra no se refiere a un sólo objeto, sino a un grupo o una clase de objetos, y cada uno de ellos, es, por lo tanto, una generalización. Ésta última constituye un acto verbal del pensamiento y refleja la realidad en un sentido bastante distinto del que la reflejan la sensación y la percepción. La distinción cualitativa entre sensación y pensamiento es la presencia, en el último, de un reflejo generalizado de la realidad, el cual constituye también la esencia del significado de las palabras, al ser dicho significado una parte inalienable de la palabra, pertenece tanto al dominio del lenguaje como al del pensamiento

(Wertsch, 1988).

Al ser el significado de las palabras tanto pensamiento como habla, se encuentra en él la unidad de pensamiento referida anteriormente. De esta manera, el método que se debe implementar es el análisis semántico, es decir, el estudio del desarrollo, el funcionamiento y la estructura de esta unidad que contiene al pensamiento y al lenguaje interrelacionados. El método del análisis por unidades combina las ventajas del análisis y la síntesis, y permite el estudio adecuado de los totales complejos (Vygotsky, 2001).

La fecundidad del método que se ha venido mencionando se demuestra también en otros problemas como los concernientes a las relaciones entre funciones, o entre la conciencia como totalidad, y sus partes. Así, la relación entre la inteligencia y el afecto por ejemplo, cuya separación como objetos de estudio representa el punto más débil de la psicología tradicional, puesto que hacen aparecer el proceso de pensamiento como una corriente autónoma de pensamientos que se piensan así mismos, segregada de la plenitud vital de los intereses y necesidades personales, de las inclinaciones e impulsos del sujeto que piensa. De este modo, se cierra la puerta al tema de la causa y el origen de nuestros pensamientos, puesto que el análisis determinista requiere aclaración de las fuerzas motrices que dirigen el pensamiento dentro de uno u otro cauce (Rodríguez, 2000).

Por último, es importante mencionar que el análisis de las unidades señala el camino hacia la solución de los problemas antes mencionados, así mismo, demuestra la existencia de un sistema dinámico de significados en el cual se encuentra la unidad afectiva e intelectual. Muestra que cada idea contiene una actitud afectiva trasmudada hacia el aspecto de la realidad al cual se refiere. También permite delinear la trayectoria que va desde las necesidades e impulsos de un individuo, hasta la elección específica que toman sus pensamientos y el camino inverso de estos hacia su conducta y actividad (Vygotsky, 2001).

5.4. Relación entre pensamiento y lenguaje.

A través del estudio genético del pensamiento y el lenguaje se ha descubierto que su relación sufre muchos cambios y se ha establecido que sus procesos no son paralelos. Ambas curvas de crecimiento se cruzan y entrecruzan, pueden desenmarañarse y discurrir lado a lado, aun fusionarse por un tiempo, pero siempre vuelven a divergir (Ramos y Vieira, 2000).

Ontogenéticamente, la relación entre el desarrollo del pensamiento y el lenguaje es mucho más intrincada y oscura, sin embargo se pueden distinguir dos líneas separadas al margen de raíces genéticas diferentes (Ramos y Vieira, 2000).

A partir de los resultados de investigaciones experimentales se elaboró una tesis fundamental que consiste en que los significados de las palabras evolucionan. La relación entre el pensamiento y palabra no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, en ese proceso, la relación de la palabra con el pensamiento sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional (Vygotsky en Velasco, 1989).

Desde hace tiempo se conocen las raíces preintelectuales del habla en el desarrollo infantil; el balbuceo, los gritos, y aun sus primeras palabras son etapas claramente establecidas, que no tienen nada que ver con el desarrollo del pensamiento. Estas manifestaciones han sido consideradas como formas predominantemente emocionales de la conducta. No todas ellas, sin embargo, cumplen una mera función de descarga. Tempranamente, durante la primera semana de vida, se muestran respuestas bastante definidas a la voz humana, y la primera reacción específicamente social se produce durante el segundo mes. De la misma manera, también las risas, los sonidos inarticulados, los movimientos, etc., constituyen medios de contacto social desde los primeros meses de vida del niño (Vygotsky, 2001).

El punto esencial de la teorización de Vygotsky acerca del pensamiento y el lenguaje tiene que ver con que, en cierto momento, aproximadamente a los dos años, las dos curvas de pensamiento, hasta entonces separadas, se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento. Así, el deseo de conquistar el lenguaje sigue a la primera realización confusa del intento de hablar, esto sucede cuando el niño hace el gran descubrimiento de vida, se encuentra con que cada cosa tiene su nombre (Klingler, 2002).

De acuerdo con Vigotsky (2001, pág. 47), “el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen”.

Antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno, además de la nueva organización de la propia conducta. La creación de estas formas de conducta esencialmente humanas produce más adelante el intelecto, convirtiéndose después, en la base del trabajo productivo; la forma específicamente humana de utilizar herramientas (Vygotsky 2001).

Este instante crucial en que el lenguaje comienza a servir al intelecto, y los pensamientos comienzan a ser expresados, está caracterizado por dos aspectos inconfundibles: 1) la repentina y activa curiosidad del niño acerca de las palabras, su pregunta sobre cada cosa nueva, y 2) los rápidos y cada vez más amplios aumentos de su vocabulario (Vygotsky 2001).

Antes de llegar al punto decisivo, el niño reconoce un reducido número de palabras que sustituye por personas, objetos, estados o deseos. En esa edad conoce únicamente las palabras que los otros le suministran; posteriormente la situación cambia, el niño siente la necesidad de apropiarse de palabras y trata activamente a través de sus preguntas de aprehender los signos vinculados a los objetos. En este punto parece haber descubierto la función simbólica de las palabras. El habla, que había sido hasta ese momento

afectiva, entra ahora en la fase intelectual, de esta forma, las líneas del lenguaje y el pensamiento de han encontrado (Vygotsky 2001).

Según Kozulin (1990), la secuencia de convergencia entre pensamiento y lenguaje tiene cuatro estadios principales. El primero es un estadio primitivo en el que el habla es todavía fundamentalmente pre intelectual y la inteligencia opera sin la ayuda de la función verbal. Después viene el estadio de la inteligencia práctica, en el que el niño domina la lógica de la actividad de resolución de problemas en el nivel sensorio motor. En esta etapa, el habla se caracteriza por la aparición de formas y estructuras gramaticales, que, sin embargo, están aun divorciadas de sus correspondientes operaciones lógicas. Durante la tercera etapa, el niño empieza a utilizar medios externos para resolver problemas internamente; la producción verbal de esta etapa se caracteriza por la emisión de grandes cantidades de habla egocéntrica. Por último, la cuarta etapa se caracteriza por los procesos de internalización, las operaciones con medios simbólicos externos se interiorizan, el niño es ahora capaz de resolver problemas aritméticos y lógicos, sin tener que recurrir a la manipulación de mediadores reales. El habla también se internaliza convirtiéndose en habla interna silenciosa, lo cual es indispensable para plantear acciones tanto intelectuales como verbales.

De esta manera, el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y por la experiencia sociocultural del niño. Si se compara el desarrollo temprano del habla y del intelecto son el desarrollo del habla interna y del pensamiento verbal, se debe entender que las etapas posteriores no son una simple continuación de las anteriores. La naturaleza del desarrollo mismo cambia, de algo biológico a algo sociocultural. El pensamiento verbal no es una forma natural innata de conducta, sino que está determinada por procesos históricos culturales y tiene propiedades y leyes específicas que no se encuentran en las formas naturales de pensamiento y lenguaje (Ramos y Vieira, 2000).

Sea cual sea la manera en que se realicen las aproximaciones entorno a la problemática de la relación entre el pensamiento y el lenguaje, se tiene que poner especial atención al tema del lenguaje interiorizado, ya que este constituye un punto de referencia en lo que respecta a las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Su importancia es tan grande, que muchos psicólogos se han encargado de estudiarlo a fondo y lo han considerado como habla inhibida, sin sonido (Ramos y Vieira, 2000).

Así, al considerar la función del lenguaje interiorizado en los adultos una vez completado su desarrollo, se debe preguntar si en su curso los procesos intelectuales y lingüísticos están necesariamente conectados, si pueden ser igualados, la respuesta, de acuerdo a lo que se ha venido planteando, será negativa (Ramos y Vieira, 2000).

Como menciona Vygotsky (2001, pág. 122), “esquemáticamente, se puede imagina el pensamiento y el lenguaje como dos círculos en intersección, en sus partes superpuestas, constituyen lo que se ha llamado pensamiento verbal, éste, sin embargo, no incluye de ningún modo todas las formas de pensamiento y de lenguaje. Existe un área muy amplia del pensamiento que no tiene relación directa con el lenguaje. Además, investigaciones realizadas por los psicólogos de Wurzburg han demostrado que el pensamiento puede funcionar sin palabras, del mismo modo, no existe una correspondencia directa entre el lenguaje interiorizado y los movimientos de la lengua o la laringe del sujeto”.

No hay razones psicológicas que puedan hacer derivar del pensamiento todas las formas de actividad lingüística. De la misma forma, existe un lenguaje lírico impulsado por la emoción. Aunque posee todas las señales del lenguaje, muy difícilmente se lo puede clasificar dentro de la actividad intelectual, en el exacto sentido del término (Vygotsky 2001).

Por lo tanto, se puede concluir que la función del pensamiento y el lenguaje, tanto en los adultos como en los niños, en un fenómenos limitado a un área circunscripta. El pensamiento no verbal y el lenguaje no intelectual no participan de esta fusión y son afectados sólo indirectamente por los

procesos del pensamiento verbal (Ramos y Vieira, 2000).

5.5. Desarrollo de los conceptos.

La formación de conceptos es uno de los componentes esenciales tanto del proceso de creación y desarrollo del conocimiento, como de instrucción aprendizaje en el contexto educacional (Ramos y Vieira, 2000).

Vygotsky concibe al concepto como una formación cualitativamente nueva que no puede reducirse a los procesos más elementales que caracterizan al desarrollo del intelecto en sus etapas tempranas, es una nueva forma de actividad intelectual y un nuevo modo de conducta donde se tiene conciencia de las propias operaciones intelectuales como resultado de auténticos cambios revolucionarios, que abarcan tanto el contenido como la forma del pensamiento. En su criterio, ello ocurre de manera verdaderamente plena en la etapa de la adolescencia y lo valora como fenómeno primordial de toda la edad de transición. Al respecto considera que la formación de conceptos es justamente el núcleo fundamental que aglutina todos los cambios que se producen en el pensamiento del adolescente (Klingler, 2002).

“La formación de conceptos apreciada en toda su trascendencia como una función del crecimiento social y cultural total del adolescente constituye una función psíquica superior mediatizada por aquel signo específico que es precisamente la palabra, la cual es utilizada de manera consciente como un medio para la formación misma de los conceptos” (Klingler, 2002, pág. 32).

Para (Vygotsky en Velasco, 1989), el significado de la palabra representa una amalgama tan íntima del pensamiento y del lenguaje que es difícil establecer si es un fenómeno del pensamiento o del lenguaje. Pero desde el punto de vista de la psicología, el significado de toda palabra es una generalización o un concepto. Así, el significado es un fenómeno del pensamiento verbal o del lenguaje significativo: una unión de la palabra y el pensamiento.

Antes de los 12 años los niños son capaces de llevar a cabo la tarea experimental, pero no son capaces de formar nuevos conceptos. Así, los

niños difieren de los adolescentes, y éstos de los adultos, no en la forma en que comprenden el objetivo, sino en la manera en que su mente trabaja para alcanzarlo. Los niños empiezan a utilizar palabras desde muy temprano, y con la ayuda de un adulto, se genera algún entendimiento; estas palabras representan conceptos pero en un nivel inferior al del pensamiento totalmente desarrollado (Ramos y Vieira, 2000).

De acuerdo con Vygotsky (2001), se demostraron que, aunque existen asociaciones numerosas entre los símbolos verbales y los objetos, no son suficientes para la formación de conceptos. La formación de conceptos es creativa y no un proceso mecánico y pasivo, un concepto surge y toma forma en el curso de una operación dirigida hacia la solución de un problema. La mera presencia de las condiciones externas que favorecen la vinculación de una palabra con un objeto no es suficiente para producirlo.

De esta manera, Vygotsky retomó el procedimiento desarrollado por Sakharov descrito como el método de la doble estimulación. En él se le presentan al sujeto dos clases de estímulos; uno representa objetos de la actividad, y el otro, signos que pueden servir para organizarla. El material utilizado en las pruebas consta de 22 trozos de madera de color, forma, peso y tamaño variados. Hay cinco colores diferentes, cinco formas diferentes, dos alturas y dos tamaños de la superficie horizontal. En un costado de cada figura, que el sujeto no ve, está escrita una de estas cuatro palabras sin sentido: *lag*, *bik*, *mur* y *cev*. Sin tener en cuenta el color ni la forma, *lag* aparece escrita en las figura altas y grandes; *bik*, en todas las bajas y grandes; *mur*, en las altas y pequeñas, y *cev*, en las bajas y pequeñas. Todas las figuras están revueltas sobre una mesa frente al sujeto. El examinador da vuelta a una de ellas, la muestra, lee su nombre, le pide al sujeto que elija una de entre ellas que considere puede pertenecer al mismo tipo. Una vez que el sujeto ha realizado lo que se pide, el examinador da vuelta a una de las figuras mal elegidas, muestra que es un tipo diferente y le anima a continuar. Después de cada intento, se invierte cada una de las figuras mal seleccionadas, el sujeto va percatándose de las bases de selección y va armando los nuevos conceptos (Rodríguez, 2000).

Vygotsky (2001, pág. 124), resume el proceso de la siguiente forma: “la evolución de los procesos de los cuales resulta eventualmente la formación de un concepto comienza en la primera infancia; pero las funciones intelectuales que en una combinación específica forman la base psicológica del proceso de formación del concepto maduran, toman forma y se desarrollan solamente en la pubertad. Antes de esta edad encontramos determinadas formaciones intelectuales que cumplen funciones similares a las de los verdaderos conceptos, que sólo aparecerán más tarde. Hay una etapa de evolución entre la primera y la última fase. Un factor importante en el surgimiento del pensamiento conceptual tiene que ver con las tareas con las cuales la sociedad enfrenta al joven y lo ingresa al medio cultural, profesional y cívico de los adultos. Si el ambiente no le presenta nuevas ocupaciones, su pensamiento no llegará a alcanzar los estadios superiores”.

La formación de conceptos es una función del crecimiento social y cultural íntegro del adolescente que afecta no sólo los contenidos sino también el método de su pensamiento. El nuevo uso significativo de la palabra, su utilización como un medio para la formación del concepto, es la causa psicológica inmediata del cambio radical que se produce en el proceso intelectual al llegar al umbral de la adolescencia (Vygotsky, 2001).

Se encontró que la formación del concepto se efectúa a través de tres fases básicas con sus respectivas etapas. García (2000), Luria (1980), Klingler (2000), Velasco (1989), y Wertsch (1988), concuerdan con Vygotsky (1983), en la descripción de las fases y etapas de la formación del concepto, las cuales se plantean a continuación:

1. Pensamiento sincrético:

- a) Ensayo y error.
- b) Organización del campo visual.
- c) Elementos tomados de diferentes grupos.

2. Pensamiento en complejos:

- a) Complejo asociativo.
- b) Complejo de colecciones.
- c) Complejo cadena.
- d) Complejo difuso.
- e) Pseudo concepto.

El niño pequeño da el primer paso hacia la formación de conceptos cuando agrupa varios objetos en un montón desorganizado para solucionar un problema que los adultos resolveríamos normalmente con la formación de un concepto nuevo. El montón consiste en objetos dispares agrupados sin ningún criterio pone de manifiesto que el significado del signo se extiende, de forma difusa y no dirigida, a objetos sin relación intrínseca, vinculados al azar en la percepción del niño (Ramos y Vieira, 2001).

Como menciona Vygotsky (2001), en ese estadio, el significado de la palabra no denota para el niño nada más que un vago conglomerado sincrético de objetos individuales que, de un modo u otro, se han fundido en una imagen en su mente. Debido a su origen sincrético, dicha imagen es sumamente inestable.

La primera fase de la formación de conceptos comprende tres estadios diferentes; el primero de ellos es una manifestación del estadio de ensayo y error en el desarrollo del pensamiento. El grupo se crea al azar y cada objeto añadido es una mera conjetura o ensayo, es remplazado por otro objeto cuando la conjetura se demuestra equivocada, es decir, cuando el experimentador da la vuelta al objeto y muestra que tiene un nombre diferente (Ramos y Vieira, 2000).

Durante el siguiente estadio, la composición del grupo queda determinada en gran medida por la posición espacial de los objetos experimentales, es decir, por una organización puramente sincretista del campo visual del niño. La imagen o grupo sincrético se forma debido a la contigüidad de los elementos simples en el espacio o en el tiempo, cuando estos son integrados en una relación más compleja por la percepción inmediata del niño (Ramos y Vieira, 2000).

Durante el tercer estadio de la primera fase de la formación de conceptos, la imagen sincrética descansa sobre una base más compleja, se compone de elementos tomados de diferentes grupos que ya han sido formados por el niño en las formas descritas anteriormente. Entre estos elementos combinados de nuevo no existen vínculos intrínsecos, la única diferencia es que al intentar dar significado a una palabra nueva, el niño pasa por una operación en dos tiempos, pero esta operación más elaborada continúa siendo sincrética y no reduda en un grado de orden mayor que el del simple agrupamiento en montones (Ramos y Vieira, 2000).

La segunda fase principal del camino hacia la formación de conceptos se denomina *pensamiento por complejos*. Vygotsky (2001), señala que en un complejo, los objetos individuales no están unidos en la mente del niño sólo por sus impresiones subjetivas, sino también por los vínculos que existen realmente entre dichos objetos. Esto es un nuevo logro, un ascenso a un nivel muy superior.

Cuando un niño llega a este nivel, ha superado parcialmente su egocentrismo. Ya no confunde las conexiones entre sus propias impresiones con las conexiones entre las cosas. El pensamiento por complejos es ya un pensamiento coherente y objetivo, aunque no refleja las relaciones entre las cosas del mismo modo que el verdadero pensamiento conceptual (Rodríguez, 2000).

De acuerdo con Vygotsky (2001), el primer estadio del pensamiento por complejos es llamado asociativo. Puede basarse en cualquier vínculo que el

niño observa entre el objeto que sirve de muestra y algunos otros bloques. En este estadio la palabra deja de ser para el niño el nombre propio de un objeto individual, se convierte en el apellido de un grupo de objetos relacionados entre sí en muchas formas diversas, igual que son muchas y diferentes las relaciones dentro de las familias humanas.

El segundo tipo de pensamiento complejo consiste en combinar objetos, o las impresiones concretas que producen en el niño, en grupos que se parecen mucho a colecciones. Los objetos se colocan juntos basándose en algún rasgo que los diferencia y, por consiguiente, los complementa mutuamente, lo que guía al niño al formar una colección es una asociación por contrastes, más que por semejanzas. Este estadio, largo y persistente, está enraizado en su experiencia práctica, en la que colecciones de cosas complementarias forman a menudo un conjunto o un todo. De esta forma, se puede decir que el complejo colectivo es un agrupamiento de objetos basado en su participación en la misma operación práctica, en su cooperación funcional (Ramos y Vieira, 2000).

A continuación se presenta el estadio del complejo en cadena, se caracteriza por presentar una integración dinámica y secuencial de eslabones en una sola cadena, en la que el significado se transmite de un eslabón al siguiente; la formación de cadenas demuestra de modo sorprendente la naturaleza perceptivamente concreta y empírica del pensamiento complejo. El complejo en cadena brinda una oportunidad para comprender la diferencia esencial entre complejos y conceptos; en un complejo no hay organización jerárquica de las relaciones entre los diferentes rasgos el objeto, mientras que en el complejo en cadena el centro estructural de la formación puede estar completamente ausente, dos objetos incluidos en el complejo pueden no tener nada en común, y sin embargo, seguir formando parte de una única cadena porque comparten un atributo con otro de sus elementos. Por lo tanto, el complejo en cadena se puede considerar la forma más pura del pensamiento por complejos (Ramos y Vieira, 2000).

El siguiente estadio dentro del pensamiento por complejos lo constituye el denominado complejo difuso. El complejo difuso está marcado por la fluidez de los atributos, mismos que unen sus elementos individuales. Por medio de vínculos difusos e indeterminados, se forman grupos de objetos o imágenes perceptivamente concretos, los complejos resultantes de esta forma de pensamiento son ilimitados. Estos complejos ilimitados, sin embargo, se construyen sobre los mismos principios que los complejos concretos restringidos (Ramos y Vieira, 2000).

Para completar la visión de conjunto del pensamiento por complejos, se debe describir un tipo más de complejo llamado *pseudoconcepto*, debido a la generalización formada en la mente del niño, psicológicamente diferente del concepto propiamente dicho, en su esencia, es todavía un complejo. Para Vygotsky (2001), las relaciones dinámico-causales que engendran los pseudoconceptos son esencialmente diferentes de las que dan origen a un concepto propiamente dicho; se debe considerar este tipo de complejo determinante, desempeña u papel fundamental en el pensamiento realista del niño y es importante como eslabón de transición entre el pensamiento por complejos y la verdadera formación de conceptos.

Los pseudoconceptos predominan sobre todos los demás complejos en el pensamiento del niño de edad preescolar, por la sencilla razón de que, “en la vida real, el niño no desarrolla espontáneamente los complejos correspondientes a los significados de las palabras, las líneas en las que se desarrolla un complejo están predeterminadas por el significado que una palabra dada tiene ya en el lenguaje de los adultos (Klingler, 2002).

Las investigaciones llevada acabo por Vygotsky en el estadio de los complejos han llevado a concluir que los significados verbales, tal y como los percibe el niño, se refieren a los mismos objetos que el adulto tiene en mente, lo cual asegura el entendimiento entre el niño y el adulto, sin embrago, el niño piensa lo mismo de un modo diferente, por medio de operaciones mentales distintas (Klingler, 2002).

La tercera fase en el proceso de la formación de conceptos se denomina pensamiento conceptual, misma que, como las dos anteriores, puede subdividirse en varios estadios (Ramos y Vieira, 2000).

El primero de ellos es se denomina *máxima semejanza*, en el cual, los atributos que sumados hacen que un objeto tenga la mayor similitud posible con la muestra se convierten en el foco de atención, y son abstraídos de los atributos a los cuales el niño presta menos atención. Sin embargo, los atributos de un objeto han sido divididos en dos partes a las que se presta una atención desigual, un inicio de abstracción positiva y negativa (Ramos y Vieira, 2000).

El siguiente estadio es de los *conceptos potenciales*, en él, el agrupamiento de los objetos basado en la máxima semejanza es sustituido por el agrupamiento basado en un solo atributo. Aunque el resultado no puede distinguirse del de un concepto, estas formaciones, como los pseudoconceptos, sólo son precursores de los verdaderos conceptos (Ramos y Vieira, 2000).

Los conceptos potenciales se pueden considerar como productos de un hábito. En su forma más elemental, el concepto potencial es la materialización de la regla, según la cual, situaciones que tienen algunas características en común, producirán impresiones similares. Tal concepto, basado en la regla de la repetición, aparece bastante pronto en el desarrollo del niño, pero al ser un precursor del juicio intelectual, el concepto potencial no lleva consigo ningún signo de inteligencia (Vygotsky, 2001).

El último estadio es el del *concepto genuino*, este se presenta cuando los rasgos abstraídos son sintetizados y la síntesis abstracta resultante se convierte en el instrumento esencial del pensamiento. En la formación genuina del concepto la unión es tan importante como la separación, la síntesis debe ser combinada con el análisis (Ramos y Vieira, 2000).

De aquí que la formación de conceptos, en tanto eslabón básico de todos los cambios en la psicología del adolescente, hace que todas las demás

funciones psíquicas se intelectualicen, reestructuren, integren y supediten a esta función central. Subrayando toda la significación de la formación de conceptos para el adolescente en particular, y en general para el hombre como sujeto social, Vygotsky (2001), plantea que gracias a dicho proceso es que llegamos a comprender la realidad, a las demás personas y a nosotros mismos. El conocimiento en el verdadero sentido de la palabra, la ciencia, el arte, las diversas esferas de la vida cultural pueden ser correctamente asimiladas tan sólo en conceptos. Por lo que el paso al pensamiento en conceptos le permite al adolescente acceder al mundo de la conciencia social objetiva, de la ideología social, apropiarse de la libertad en tanto conocimiento de la necesidad, y con todo ello formar su personalidad y su concepción del mundo.

MÉTODO.

Objetivo.

Se observó el proceso de la formación del concepto, tanto cualitativa como cuantitativamente, y se analizó el papel que desempeña la instrucción (designación de las características de los objetos de conceptualización) sobre el desarrollo de los conceptos de investigación.

Metodología.

Sujetos: 20 niños de 12 años de edad que cursaban el sexto año de primaria, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio, los niños se dividieron en 2 grupos de la siguiente manera:

Grupo 1: participaron 10 sujetos, a los cuales sólo se les aplicó el método de la doble estimulación.

Grupo 2: participaron 10 sujetos, a los cuales primero se les aplicó una instrucción (la cual consistió en designar las características de los objetos de conceptualización, tales como: figura, color, altura y ancho).

Lugar de la investigación.

La investigación se llevó a cabo en un salón de la escuela primaria a la cual asisten.

Situación de la investigación.

Los sujetos fueron expuestos a la misma situación de investigación, en ella sólo se encontró presente un grupo de participantes con dos investigadores, uno filmó y registró las actividades, mientras que el otro implementó las 2 tareas del procedimiento con el participante.

Materiales.

Se utilizaron 20 objetos-estímulos de madera con color, forma, peso y tamaños variados. Así, se presentaron 5 colores diferentes (azul, amarillo, blanco, rojo y verde), 5 formas diferentes (triángulo, cuadrado, trapecio, hexágono y semi redondo), 2 alturas (alto de 6 cm. y bajo de 3 cm.), y 2 tamaños de la superficie horizontal (ancho de 6 cm. y angosto de 3 cm.). En un costado de cada objeto, que el sujeto no podía ver, se encontró escrita una de estas 4 palabras sin sentido (signos): lag, bik, mur y cev. Sin tener en cuenta ni el color ni la forma, lag estuvo escrita en los objetos altos y anchos, bik en todos los bajos y anchos, mur en los altos y angostos, y cev en los bajos y angostos. Estos materiales se presentaron en las actividades de clasificación y agrupación (primera tarea del procedimiento).

También, se utilizaron 20 tarjetas de cartulina de 10 por 10 cm. (Objetos-estímulos). Cada una de las tarjetas tuvo un dibujo diferente de un objeto común, que representó a cada uno de los objetos-estímulos de madera señalados anteriormente en las características de altura y tamaño de la superficie horizontal esencialmente. También, al reverso de cada una de las tarjetas estuvo escrita su respectiva palabra sin sentido. Estos materiales se presentaron en las actividades de agrupación-transferencia y de definición verbal (segunda tarea del procedimiento).

Aparatos.

Grabadoras y cintas para audio.

Sistema de registro.

Se emplearon tres tipos de registro de observación, a partir de ellos se tomaron en cuenta todas las actividades que realizaron los sujetos ante la situación problemática que se les planteó en el curso de las tareas asignadas.

Primer registro: este se empleó en la primera tarea fase 1, para registrar la actividad de clasificación, así como las verbalizaciones que emitió el sujeto.

Segundo registro: éste se utilizó en la primer tarea fase 2 y en la segunda tarea fase 1 para registrar la actividad de agrupación, es decir, los objetos-estímulo de madera o las tarjetas de cartulina agrupadas por los sujetos en forma adecuada e inadecuada, así como las verbalizaciones que emitieron los sujetos.

Tercer registro: éste se empleó en la segunda tarea fase 2, para registrar las definiciones verbales que mostraron los sujetos, así como el impacto que tuvo la instrucción con respecto a las palabras artificiales de los conceptos de los objetos empleados.

Todos los objetos estímulo estuvieron codificados para facilitar su registro.

Tipo de investigación.

Experimental genética, la cual implica la construcción del proceso de desarrollo de la formación del concepto.

Procedimiento.

Este es similar al procedimiento del método de la doble estimulación desarrollado por Vygotsky (2001), en el cual se le presentaron al sujeto de investigación dos grupos de estímulos: uno que actuó como objeto de su actividad; el otro como signo (palabras artificiales sin sentido) que pueden servir para organizarla. El procedimiento constó de 2 tareas con dos fases cada una, y son las siguientes:

Primera tarea, fase 1 (Clasificación): Al comienzo de esta fase, todos los objetos-estímulo se encontraron mezclados sobre una mesa frente al sujeto, (los sujetos del segundo grupo recibieron previamente una instrucción, es decir, la designación de las características de los objetos de

conceptualización), en donde el investigador tomó un objeto (el que le sirva para explicar la consigna), se lo muestra, lo voltea, lee su nombre y le pide al sujeto que elija uno de los objetos que hay en la mesa que él considere puede pertenecer al mismo tipo mostrado. Si la elección del objeto por parte del sujeto es adecuada, el investigador le dice al sujeto que está bien y le pide que elija otro objeto. Si la elección del objeto por parte del sujeto es inadecuada, el investigador voltea el objeto “mal” elegido, le dice al sujeto que es de un tipo diferente (mostrando y leyendo la palabra escrita) y anima al sujeto a continuar la clasificación. El objeto “mal” elegido se queda volteado sobre la mesa mostrando a la vista la palabra artificial. Así se continuó la actividad hasta que el sujeto consideró que ya no había objetos del tipo mostrado. En esta fase, un ensayo consistió en la clasificación de objetos por parte del sujeto durante la presentación de un objeto-estímulo por parte del experimentador que representa a uno de los 4 tipos de conceptos. Una sesión consistirá de 4 ensayos, cada uno de los cuales corresponderá recíprocamente a cada uno de los 4 tipos de conceptos.

Primera tarea, fase 2 (Agrupación): Se presentaron los objetos-estímulo mezclados sobre la mesa frente al sujeto, se le pidió al sujeto que agrupara dichos objetos en base a los 4 tipos de palabras sin sentido (conceptos). Una sesión consistió en la agrupación de todos los 4 tipos de palabras sin sentido.

Segunda tarea, fase 1 (Agrupación-Transferencia): Esta se realizó igual que la fase anterior, con la única diferencia que aquí se utilizaron otros objetos-estímulo que consistieron en tarjetas.

Segunda tarea, fase 2 (Definición verbal): Aquí se le pidió al sujeto que definiera verbalmente cada una de las palabras sin sentido en base a los objetos-estímulo mostrados.

El criterio para pasar de una fase a otra y de una tarea a otra fue cuando el sujeto hubo realizado las actividades de manera acertada, sin ningún error. Por otro lado, se estableció como criterio para dar por terminado el

experimento en forma inconclusa, el que no evolucionara la actividad del sujeto durante 3 sesiones seguidas en cualquiera de las fases.

RESULTADOS.

Los resultados de la presente investigación arrojaron datos que permiten dar consistencia al importante papel que tiene la instrucción en el proceso de la formación del concepto. Se pudo observar que los sujetos de primer grupo presentaron porcentajes más elevados en cada una de las fases en relación a los sujetos del segundo grupo cuyos porcentajes fueron inferiores, sin embargo, la aplicación de la variante de la instrucción en el método les permitió formar el concepto genuino en un 100%, en comparación con los sujetos del primer grupo, que lo formaron en un 90%.

Tabla 1.

Fases	Sujetos										%	
Pensamiento Sincrético	Ensayo y error	X	X	X		X	X	X			X	70
	Aproximación. al C. V.	X		X				X	X	X	X	60
	Elementos	X	X	X	X				X			50
Pensamiento Complejo	Asociativo		X			X	X	X		X		50
	Colecciones	X	X	X		X			X		X	60
	Cadena	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100
	Difuso	X	X			X	X	X	X	X		70
	Pseudo concepto	X	X	X	X		X	X	X	X	X	90
Pensamiento Conceptual	Mayores similitudes	X		X	X				X			40
	Concepto potencial	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100
	Concepto genuino	X	X	X	X		X	X	X	X	X	90

Tabla 1. Porcentajes del tipo de pensamiento mostrado en cada una de las fases por los sujetos del primer grupo a través del proceso de investigación.

Tabla 2.

Fases		Sujetos										%
Pensamiento Sincrético	Ensayo y error					X						10%
	Aprox. al C. V.							X			X	20%
	Elementos											0%
Pensamiento en Complejos	Asociativo		X					X	X	X		40%
	Colecciones											0%
	Cadena		X					X	X		X	40%
	Difuso				X		X			X	X	40%
	Pseudo concepto								X	X	X	30%
Pensamiento Conceptual	Mayores Similitudes		X		X							20%
	Potencial	X	X	X	X		X	X	X	X	X	90%
	Genuino	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100%

Tabla 2. Porcentajes del tipo de pensamiento mostrado en cada una de las fases por los sujetos del segundo grupo a través del proceso de investigación.

Tabla 3.

Fases		Grupo 1.	Grupo 2. Instrucción.
Pensamiento Sincrético	Ensayo y error	70%	10%
	Aprox. al C. V.	60%	20%
	Elementos	50%	0%
Pensamiento en Complejos	Asociativo	50%	40%
	Colecciones	60%	0%
	Cadena	100%	40%
	Difuso	70%	40%
	Pseudo concepto	90%	30%
Pensamiento Conceptual	Mayores Similitudes	40%	20%
	Potencial	100%	90%
	Genuino	90%	100%

Tabla 3. Porcentaje de niños de ambos grupos que lograron el concepto genuino.

Tabla 4.

Grupo.	Sujetos.										Media.
1	6	6	3	5	2*	6	5	4	7	6	5
2	8	3	4	2*	6	7	6	2	5	7	5

Tabla 4. Número total de sesiones que realizaron los sujetos para la formación del concepto.

Se marca con un asterisco (*) aquellos sujetos que no lograron formar el concepto.

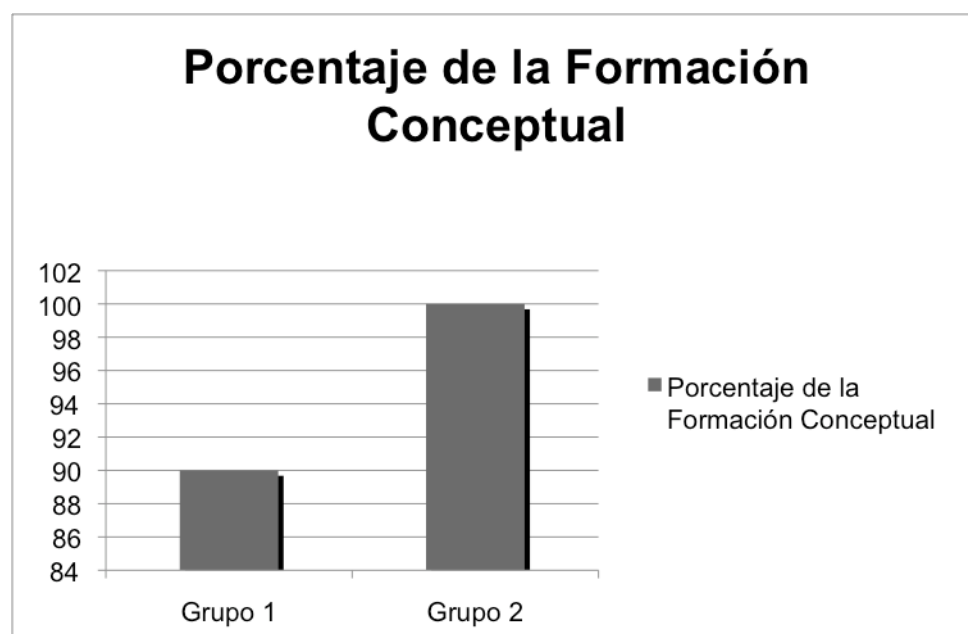


Fig. 1. Porcentaje por grupo de los sujetos que lograron desarrollar el concepto maduro.

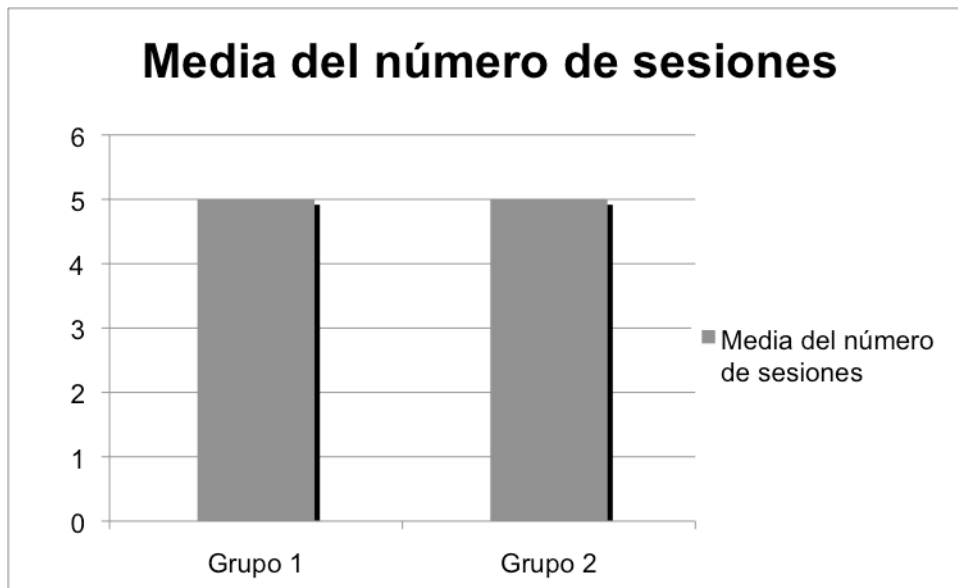


Fig. 2. Media del número de sesiones realizadas por los sujetos de ambos grupos para lograr la formación del concepto.

En las tablas 1 y 2 se muestra cada uno de los tipos de pensamiento que los sujetos mostraron a través de las fases. Los tipos de pensamientos son: 1) *Pensamiento Sincrético*, la cual es dividida en: ensayo y error, aproximación al campo visual y elementos tomados de diferentes grupos; 2) *Pensamiento Complejo*, el cual esta dividido en: asociativo, colecciones, cadena, difuso y pseudo-concepto y 3) *Pensamiento Conceptual*, la cual esta integrada por; mayores similitudes, concepto potencial y concepto genuino, este ultimo considerado como el máximo desarrollo conceptual.

En la tabla 1 se muestran los resultados del primer grupo, en el cual en la aplicación del método de la doble estimulación, no se introdujo ninguna variable, en primer plano se pudo observar que durante la fase del *Pensamiento Sincrético*, ensayo y error se presentó en un 70% de los niños, aproximación al campo visual en un 60% y elementos tomados de diferentes grupos se presentó en un 50%. En cuanto a las fases del *Pensamiento Complejo*, asociativo se presentó en un 50%, colecciones en un 60%, complejo en cadena 100%, complejo difuso en un 70% y pseudo-concepto en un 90%. En lo que respecta al *Pensamiento Conceptual*, mayores

similitudes se presentó en un 40%, el concepto potencial en un 100% y el 90% de los sujetos lograron desarrollar el concepto genuino.

En la tabla 2 se muestran los resultados del segundo grupo, al cual se le aplicó la instrucción (designación de las características de los objetos de madera), mostrando que, durante las fases del *Pensamiento Síncrético*, ensayo y error fue desarrollado por el 10% de los sujetos, aproximación al campo visual por el 20%, mientras que elementos tomados de diferentes grupos 0%. Durante la fase de *Pensamiento Complejo*, en asociativo 40%, en colecciones el 0%, en complejo en cadena 40%, en el complejo difuso 40% y en pseudo-concepto 30%. En lo referente al *Pensamiento Conceptual*, mayores similitudes se presentó en el 20% de los sujetos, el concepto potencial en un 90% y el concepto genuino fue desarrollado por el 100% de los sujetos.

La tabla 3 muestra los porcentajes generales de ambos grupos en las diferentes fases de pensamiento, encontrando que el porcentaje de la formación del concepto genuino en el grupo 1 fue de 90% y de 100% para el grupo número 2.

La tabla 4 representa una integración general del número total de sesiones en que cada uno de los sujetos tardó en lograr el concepto genuino, mostrando a cada grupo con su respectiva media. En dicha tabla se puede observar que la media del número de sesiones por las que los sujetos tuvieron que pasar para formar el concepto genuino fue similar, es decir, 5.

De igual manera, podemos observar en la figura número 1 el porcentaje de sujetos por grupo que formaron el concepto, el cual fue de 90% en el grupo número 1 y de 100% en el grupo número 2, quedando de manifiesto con ello la ligera influencia que la instrucción tiene en el resultado final. Por último, en la figura número 2 es posible observar el número total de sesiones y sus respectivas medias, mostrando que ambos grupos presentaron una media de 5 para la formación del concepto genuino.

CONCLUSIONES.

El análisis de la formación de los conceptos llevado a cabo por Vygotsky, representa una de las aportaciones más significativas de su teoría, misma que se encuentra fuertemente sustentada por una gran cantidad de trabajos teóricos y prácticos que encontraron solidez y expresión en uno de sus libros más sobresalientes, *"Pensamiento y Lenguaje"* (2001).

Así, además de exponer el gran aporte llevado a cabo por Vygotsky al campo de la psicología a partir de sus conceptualizaciones teóricas, la presente investigación puso de manifiesto, de manera específica, la enorme relevancia que reviste el análisis de la formación de los conceptos en el proceso de desarrollo del ser humano.

Específicamente, el tema del papel desempeñado por la instrucción en la formación conceptual, ofrece un amplio marco para la investigación. Así, se pueden llevar a cabo estudios que involucren la relación entre la instrucción y la zona de desarrollo próximo, al ser esta última el lugar en el cual se encuentran contenidas las potencialidades del sujeto, la instrucción emitida de manera correcta ofrecería un aporte fundamental al proceso educativo.

Los datos obtenidos demostraron que existen diferencias en lo que al desarrollo del concepto respecta, considerando las características individuales de desarrollo cognitivo de cada sujeto. De la misma forma, las características de aplicación del método de la doble estimulación subrayaron el impacto que tiene el hecho de brindar una instrucción a los sujetos para la consecución del concepto genuino. Esto se hizo evidente al tomar en cuenta el proceso por el cual pasa el desarrollo del concepto, es decir, a partir del análisis de las fases que lo hacen posible.

Se encontró una diferencia relativa en el proceso de la formación del concepto de los sujetos del grupo dos, a quienes se les dio la instrucción (designación de las características de los objetos de conceptualización) antes

de aplicar el método de la doble estimulación; dicha diferencia se representó en el hecho de que la totalidad de tales sujetos desarrollaron el concepto genuino, sin embargo, requirieron para ello de igual número de sesiones que los sujetos del grupo dos. Es preciso mencionar que tal diferencia no fue significativa y que puede deberse a divergencias en el grado de generalización y de abstracción que se presentan en cada uno de los sujetos que participaron en la investigación.

Otro aspecto a resaltar, fueron los bajos porcentajes que tuvieron los sujetos del grupo 2 en las fases por las que atraviesa el desarrollo conceptual, esto nos demuestra la gran influencia que tiene la instrucción en el proceso de maduración conceptual; aun así, el hecho de que haya habido sujetos que tuvieron que pasar por las todas las fases, remarca la importancia que tienen éstas para el análisis de la formación del concepto. De esta manera, aunque a los sujetos se les de una instrucción, no implica que el concepto sea asimilado o formado totalmente de manera inmediata, por lo tanto, dicho fenómeno psicológico tiene que pasar forzosamente por fases de desarrollo.

De igual manera, esta investigación puede servir para ampliar el panorama con respecto al tópico en cuestión, el cual puede ser aplicado al estudio de la formación de conceptos diferentes a los planteados aquí, por ejemplo, puede aplicarse al estudio del proceso que los individuos atraviesan para la formación de conceptos cotidianos (conceptos con los cuales el sujeto se relaciona cotidianamente como, chico, grande, mucho, poco, etc.), o científicos (conceptos de biología, física, matemáticas, etc.).

Al tomar en cuenta el amplio campo de acción sobre el cual pueden influir las investigaciones sobre la formación de los conceptos, se hace necesaria la adopción y puesta en práctica de procedimientos como el que aquí se ha llevado a cabo. Muchos de las problemáticas que enfrenta el sistema educativo en México tienen que ver con el desconocimiento del proceso por el cual pasan los sujetos en la formación de los conceptos que les servirán posteriormente como sustento en su trayectoria académica. Este hecho va dejando un rezago en el nivel de asimilación de las temáticas impartidas en

las escuelas, el cual se ha convertido en un problema importante del sistema educativo, por lo cual, resulta trascendental investigar a fondo para encontrar soluciones viables.

Los conceptos científicos por ejemplo, que sin duda son indispensables en el proceso de educación y de enseñanza de los sujetos, se ven afectados por esta situación al no ser comprendidos en su totalidad, por lo que se va creando en el sujeto un desconocimiento cada vez mayor entorno a dichos conceptos, ya que estos no se logran desarrollar de manera total, por lo cual se atraen un número creciente de dudas y de confusión en el sujeto. Por ello, es preciso poner primordial importancia a este tipo de problemática.

Aun teniendo en cuenta que el método de la doble estimulación no representa directamente un procedimiento pedagógico que promueva la mejora en la formación de los conceptos de los sujetos inmersos en el contexto educativo, si puede servir como referente para conocer el proceso que atraviesa el desarrollo de los mismos, y de esa manera, crear métodos de enseñanza que faciliten su asimilación. Así, se hace notar la enorme relevancia que puede tener el implemento de futuras investigaciones que versen sobre los temas antes mencionados como un medio de apoyo a la creación de programas más eficaces en el ámbito educativo, los cuales, para ser expuestos de manera integral, tendrán que tomar en cuenta factores como el entorno familiar y comunitario.

El sólido sustento teórico de la escuela histórico cultural sirve de cimiento para la puesta en práctica de sus métodos. De esta manera, la presente investigación deja el camino abierto para la elaboración de estrategias que colaboren al mejoramiento de las técnicas de aprendizaje, teniendo en cuenta la necesidad del trabajo multidisciplinario. Es un gran esfuerzo el que se debe realizar para llevar a cabo un esfuerzo como el antes mencionado, pero tomando en cuenta que la educación es la piedra angular de la sociedad, vale la pena intentarlo.

REFERENCIAS.

- Alcaraz, V. M. (1980). *La función de síntesis del lenguaje*. México: Trillas.
- Ausbel, D. y Novak, J. (2000). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Baquero, R. (1998). La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo en Vygotsky. *Revista de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 7 (1), 76-92.
- Baquero, R. (2004). *Actualidad de L. S. Vygotsky*. Madrid: Alianza editores.
- Benbenaste, N; Luzzi, S. y Costa G. (2007). Vygotsky, desde el materialismo histórico a la psicología. *Revista hilogramática*, 4 (7), 13 – 32.
- Bermúdez, R. Y Rodríguez, M. (2005). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La habana: Pueblo y Educación.
- Bozhovic, L. I. (2002). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La habana: Pueblo y Educación.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41 – 44.
- Castellanos, N. (2002). El enfoque histórico-cultural: Sus implicaciones para el aprendizaje grupal. *Revista de Educación Superior*, 22 (3). Recuperado el 4 de julio de 2007, de http://www.dict.uh.cu/rev_edu.sup_2002_no3.asp.
- Cerroni, U. (1980). *El pensamiento de Marx*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Chávez, S. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista educación*, 25 (2), 59 – 65.

Cole, M. (1989). *La zona de construcción del conocimiento: Trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.

Cole, M. (2002). *Mente, cultura y actividad*. México: Oxford University.

Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.

Echemendía, T. B. (2003). El surgimiento del enfoque histórico cultural como alternativa marxista al problema de la crisis en psicología. *Revista Cubana de Psicología*, 20 (1), 71 – 76.

Galperin, P. (1982). *Introducción a la psicología*. La Habana: Pueblo y Educación.

García, G. E. (2000). *Vygotsky: La construcción histórica de la psique*. México: Trillas.

González, P. M. (2006). Acercamiento a los distintos modos de significación en Vygotsky. En M. Villayandre (ed.), *XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, (pp.810 – 834). León, España.: Universidad de León.

González, R. (1997). L. S. Vygotsky: Presencia y continuidad de su pensamiento en el centenario de su nacimiento. *Revista de Psicología y Ciencia Social*, 1 (1), 17 – 28.

Hac, P. y Ardila, A. (1977). El sistema de ideas psicológicas de Vygotsky y su lugar en el desarrollo de la psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9 (2), 283 – 299.

Hernández, R. (1999). La zona de desarrollo próximo. *Perfiles educativos*, 21 (2), 46 – 71.

Klingler, L. (2000). *La construcción de los conceptos. Psicología Cognitiva. Estrategia de la práctica docente*. México: McGraw Hill.

Kozulin, A. (1983). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza Editorial.

Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.

Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.

Lipman, M. (2004). *Natasha: Aprender a pensar con Vygotsky*. Barcelona: Gedisa.

Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La sociología sociohistórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1 – 11.

Luria, A. R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.

Luria, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.

Medina, L. (1995). *Dimensión sociocultural de la enseñanza: La herencia de Vygotsky*. México: ILCE.

Petrovsky, A. (1980). El objeto de la psicología, *Psicología General*, Moscú: Progreso, Cap. 1, 22 - 46.

Petrovsky, A. (1980). Estado, estructura y métodos de la psicología moderna. *Psicología general*, Moscú: Progreso, Cap 2, 47 – 75.

Ramos, G. y Vieira, A. (2000). La formación de conceptos desde la perspectiva histórico cultural. *Educación universitaria*, 2 (4), 25 – 31.

Riviére, A. (1987). *El concepto de conciencia en Vygotsky y el origen de la psicología histórico cultural*. España: Antrhopos.

Rodríguez, M. (2000). Hacia un nuevo criterio de periodización del desarrollo psíquico. *Revista Cubana de Psicología*, 17 (1), 13 – 26.

Rubinstein, S. L. (1983). *El desarrollo de la psicología. Principios y métodos*. Buenos aires: Grijalbo.

Santamaría, A. (2003). La interiorización como punto de encuentro entre pensamiento y lenguaje. Un debate conceptual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 25 (3), 143-163

Sanz, T. y Rodríguez, M. (2002). El enfoque histórico cultural, su contribución a una concepción pedagógica contemporánea, Las tendencias pedagógicas de la edad educativa, Tarija: Editorial Universitaria, Cap. XII, 99 – 107.

Silvestri, A. (1993). *Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Antrhopos.

Velasco, A. (1989). Relación entre pensamiento y lenguaje: Desarrollo de los conceptos. *Umbrales*, 2 (5), 40 – 47.

Vygotsky, L. S. (1983). *Obras escogidas Vol. I*. España: Editorial Pedagógica Moscú.

Vygotsky, L. S. (1983). *Obras escogidas Vol. II*. España: Editorial Pedagógica Moscú.

Vygotsky, L. S. (1983). *Obras escogidas Vol. III*. España: Editorial Pedagógica Moscú.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Argentina: Aique.

Zazzo, R. (1973). *Psicología y marxismo*. México: Roca.

Zumbalambe, J. M. (2006). El materialismo dialéctico, fundamento de la psicología soviética. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6 (1), 21 – 50.