



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

**EL LENGUAJE EN PIAGET Y VIGOTSKY: ALCANCES Y  
LIMITACIONES TEÓRICAS.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A N:

**Patricia Alvarez González  
Maria de la Luz Escandón Escalante  
Janeth Justo Estrella**

**JURADO DE EXAMEN:**

TUTOR: DR. RUBÉN LARA PIÑA

COMITÉ: MTRO. JOSÉ ALBERTO MONROY ROMERO  
MTRA. SARA GUADALUPE UNDA ROJAS  
MTRA. ELDA FRINE COSSIO GUTIÉRREZ  
LIC. MIGUEL ÁNGEL JIMÉNEZ VILLEGAS



MÉXICO D.F.

MAYO DE 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
<b>CAPITULO 1</b>	
DESARROLLO DEL LENGUAJE SEGÚN PIAGET.....	3
¿Qué es la Psicología Genética?.....	5
El desarrollo de la Inteligencia.....	7
¿Qué es la Inteligencia para Piaget?.....	7
Etapas del desarrollo.....	9
El recién nacido y el lactante.....	9
La primera infancia.....	10
La infancia (7 a 12 años).....	12
Las operaciones racionales.....	13
La adolescencia.....	14
El lenguaje la propuesta de Piaget.....	17
El lenguaje solidario del pensamiento.....	17
El desarrollo del lenguaje.....	18
¿En qué consisten las funciones elementales del lenguaje?.....	20
La génesis del pensamiento.....	22
Juego simbólico (Pensamiento egocéntrico).....	22
El pensamiento intuitivo.....	23
El pensamiento y la función simbólica.....	25
Etapas en la formación del lenguaje.....	28
Lenguaje y Pensamiento.....	30

## **CAPITULO 2**

<b>EL DESARROLLO DEL LENGUAJE SEGÚN VIGOTSKY.....</b>	<b>34</b>
<b>El enfoque Socio Histórico Cultural.....</b>	<b>36</b>
<b>La Psicología para Vigotsky.....</b>	<b>43</b>
<b>El lenguaje la propuesta de Vigotsky.....</b>	<b>49</b>
<b>Perspectiva sobre desarrollo del lenguaje.....</b>	<b>61</b>

## **CAPITULO 3**

<b>ALCANCES Y LIMITACIONES TEÓRICAS EN PIAGET Y VIGOTSKY... </b>	<b>62</b>
--	-----------

## **CAPITULO 4**

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

<b>Discusión.....</b>	<b>65</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>68</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>70</b>

## **DEDICATORIAS**

### **Patricia Alvarez González**

Dedico con todo mi amor esta tesis: A mi hija Valeria España Alvarez (mi Vale) que siempre ha sido y será la motivación, por el cual ver un nuevo amanecer, y para ser mejor cada día. Por todo lo que representas en mi vida, y por todo lo que quiero darte, TE AMO mi niña linda.

A mis hermanos Blanca Alvarez, Julieta Alvarez, Gabriel Alvarez y Román Alvarez, a mi cuñado Luis E. Jasso, y Juan Reyes compañero y complemento, que sin los ejemplos, consejos, sus experiencias de vida y su apoyo de cada uno de ellos, no tendría la seguridad y certeza de lo que quiero y me propongo en la vida.

A mis padres; mi mamá Dominga González por el gran amor y confianza que ha depositado en mí, a lo largo de mi vida, cultivando en mí ser la fe y esperanza de ver un mejor mañana. A mi padre Adolfo Alvarez por su apoyo, porque inconscientemente ha despertado en mi la necesidad de ser un mejor ser humano.

A mis sobrinos (Aurea y Daniel) que sin su alegría y su amor, me olvidaría de lo que fui, esa niña que a veces toma la vida con la mejor sonrisa y espero no muera en mí.

A mis amigas y compañeras Janeth (Jan) y Luz (Lucecilla) que a pesar de lo inalcanzable que parecía el final del túnel, gracias a su amistad y dedicación, hemos logrado culminar este paso profesional. A mi amiga Marlén (Marlencita) que gracias a su ejemplo y regaños mi propósito cada día fue más claro, y su amistad incondicional que me han brindado.

¡Gracias, los quiero y los amo!

## **María de la Luz Escandón Escalante**

Quiero dedicar este trabajo, a todas las personas importantes de mi vida, aquellos que a lo largo de su paso por mi vida han creído en mí y me han impulsado a seguir adelante y en muchas ocasiones me han brindado su apoyo incondicional para lograrlo, por todo esto hoy quiero decirles GRACIAS!!!.

A mis padres por todo lo que me han dado en esta vida, principalmente a ti MAMÁ que con tu sacrificio y apoyo has impulsado mi vida en todo momento, por tus sabios consejos, por estar siempre a mi lado brindándome tu apoyo cuando más te he necesitado, por darme todo sin esperar nunca nada, “por enseñarme siempre la luz cuando todo es oscuridad”.

A mis hijos Denisse y Tadeo por ser el motor que impulsa mi vida y mis sueños, por ser mis más grandes motivos de luchar y superarme en la vida.

A mi esposo Alberto por todo su apoyo, por compartir su vida conmigo y estar a mi lado en mis triunfos y fracasos, a pesar de todo y de todos.

A mis queridas amigas Janeth y Paty que más que eso a lo largo de este trabajo las he considerado como mis hermanas, por darme su apoyo y comprensión en cada momento, por ayudarme a “encontrar la calma después de cada tormenta”, porque con sus palabras y ánimos me han impulsado a seguir siempre hacia adelante y a soñar un horizonte más grande y prometedor, que espero sea siempre juntas.

## **Janeth Justo Estrella**

Dedico con todo mi corazón esta tesis a mi Madre (Rosa María Estrella Anaya) quien nunca ha dejado de darme consejos, amor y buenos ejemplos. A mi Padre (Genaro Justo Ávila) quien me heredó la firme y valiosa idea del estudio y de una meta en la vida. Por todo esto y más los amo.

A mis hermanos (Brenda y Genaro) por ser una parte importante en mi vida, por todos los momentos especiales a su lado.

A mis sobrinos (Esaú, Edwin y Estrella) quienes a base de sonrisas y llanto me hacen recordar lo bello de la vida.

A mi familia; a mi tía Rita, Blanca, Silvia; a mi prima Gabriela, todas ellas mujeres únicas y determinantes en mi vida y en mi carrera.

A mis hermanas en la carrera (Paty y Luz) que me inspiran a seguir adelante y a estar aquí.

Mil gracias.



## **AGRADECIMIENTOS**

### **Patricia Alvarez González**

Agradezco a nuestro Director de Tesis el Dr. Rubén Lara Piña, por su confianza depositada en nuestro trabajo y en nosotras, por sus acertadas observaciones enriqueciendo nuestro trabajo y por su carisma para hacerlo inyectándole una singularidad única en su trabajo profesional.

Agradezco a la Maestra Elda Frine Cossio Gutiérrez, por su gran apoyo y profesionalismo al hacer sus observaciones a nuestro trabajo, admiro su pasión y dedicación en lo que hace.

Agradezco a la Maestra Sara Guadalupe Unda Rojas, por su directa y oportuna intervención para que nuestro trabajo tomara línea y rumbo a lo largo de su realización.

Agradezco al Maestro José Alberto Monroy Romero, por su participación en nuestro trabajo, y llegar a buen término de este.

Agradezco al Licenciado Miguel Ángel Jiménez Villegas, por su apoyo y carisma en las revisiones de nuestro trabajo.

Y finalmente agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, que por medio de sus Escuelas y Facultades, como lo fue para mí la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, brindan la oportunidad de que jóvenes como nosotras no solo nos formemos profesionalmente si no que hacen la diferencia en formar hombres y mujeres humanos, con valores y reflexivos.

## **Maria de la Luz Escandón Escalante**

Primeramente quiero agradecer a Dios por permitirme terminar un paso más en mi vida, por caminar siempre a mi lado, y por darme la fortaleza necesaria para superar todas las pruebas y obstáculos que me ha puesto en el camino.

Agradezco profundamente a los sinodales de esta tesis por su apoyo a la mejora de esta, especialmente al profe Rubén Lara Piña nuestro director y asesor de tesis, que más que esto ha sido un guía y amigo para nosotras, siempre motivándonos con su carisma y buena vibra.

A las profesoras Frine y Sara por realizar un trabajo excelente además del interés puesto en todas y cada una de las revisiones, por sus consejos y apoyo mostrado a lo largo de nuestro trabajo.

Y por último a todas aquellas personas que han creído y confiado en mí en cada paso de mi vida.

## **Janeth Justo Estrella**

Agradezco con infinita bondad a todos mis maestros y maestras por su esfuerzo, tiempo, tolerancia y calidad humana, todo ello permitió la conclusión del siguiente documento.

Al Dr. Rubén Lara Piña por su entrañable sinceridad, a la Mtra. Frine Cossío Gutiérrez por sus reiteradas muestras de apoyo y seriedad, a la Mtra. Sara Unda Rojas por su aportación teórica, filosófica y metodológica. Al Lic. Miguel Ángel Jiménez Villegas por su comprensión y tolerancia.

A las maestras del Jardín de Niños Santa Barbará por compartirme su experiencia y dedicación en el ámbito profesional con los niños, pero de manera especial a la Maestra Irma Morales Martínez, quien siempre me ha transmitido valores, seguridad y entusiasmo.

A la UNAM por permitirme estudiar, conocer y llegar a ser una mejor persona.

Mil gracias.

## **Introducción**

A pesar de que el lenguaje ha sido abordado desde otras disciplinas independientes, no por ello se puede negar o disminuir, en general el papel de la psicología en el lenguaje.

Tradicionalmente se ha considerado al lenguaje como manifestaciones del pensamiento, por otro lado se ha dicho que el lenguaje influye en nuestra concepción o interpretación del mundo objetivo.

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva, al mismo tiempo es, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender, es un sistema de símbolos construidos por una sociedad, en el cual se emplean sonidos o símbolos escritos para representar objetos, acciones e ideas, siendo el lenguaje uno de los valores principales que distinguen al ser humano de las formas inferiores de los animales.

Lenguaje y pensamiento se implican mutuamente, era el planteamiento primordial en la teoría de Vygotski, y en sentido más general, la relación entre el lenguaje humano y la conciencia. Insistía en los orígenes sociales del lenguaje y del pensamiento, fue el primer psicólogo moderno que mencionó los mecanismos a través de los cuales, la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo. Al postular que las funciones psicológicas son un producto de la actividad del cerebro, se convirtió en el primer defensor de la combinación de la psicología cognoscitiva experimental con la neurología y la fisiología.

Por otro lado para Piaget entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, en una forma solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen de la inteligencia en sí, que es anterior al lenguaje e independiente de él. El lenguaje es, por lo tanto, una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones lógicas (Piaget, 1964).

La importancia de estos dos autores retomados en esta tesis, radica en su análisis de las teorías del desarrollo del lenguaje en el niño, destacando así sus alcances y limitaciones.

Ya que el análisis de estas dos teorías es importante debido a su impacto en el desarrollo del niño. Conocer lo que sucede en los primeros años de vida de un individuo, nos permite como psicólogas (os) vislumbrar de manera más amplia las herramientas que el niño posee y debe poseer en determinada etapa de su desarrollo como lo son: la inteligencia perceptiva, la inteligencia intuitiva y práctica, el pensamiento concreto y abstracto y el lenguaje en sociedad.

Es importante mencionar, que el desarrollo del lenguaje no está determinado únicamente por una estructura orgánica naturalmente estructurada, sino que además es necesario el estímulo social que rodea al niño desde el inicio de la vida.

## CAPITULO 1

"Cada vez que le enseñamos algo al niño, impedimos  
que él lo descubra por sí mismo"

(PIAGET, 1964)

### DESARROLLO DEL LENGUAJE SEGÚN PIAGET

Jean Piaget, máximo representante de los psicólogos de la Escuela de Ginebra, nace en Suiza en 1896. A los 11 años publica su primer artículo en una revista especializada, éste y muchos artículos más se plantean como minuciosas observaciones relativas a los procesos adaptativos de los animales.

El interés que la vida animal despierta en Piaget desde pequeño, lo llevo mas tarde a entregar su vida a la investigación científica. De esta forma paso de los estudios zoológicos a la investigación psicológica, donde su interés se centraba en saber cómo es que se adquiere el conocimiento.

Su primer acercamiento a la psicología donde sería el principio de su teoría del conocimiento, lo tuvo en París, cuando Simon lo alentó a aceptar un trabajo en el laboratorio de Alfred Binet. Debía administrar tests inventados por estos dos científicos a niños parisinos. De esta forma para vitalizar su trabajo, empezó a buscar las respuestas incorrectas que daban los niños y las encontró intrigantes. ¿Por qué la mayoría de los niños de una determinada edad eran incapaces de resolver ciertos problemas de razonamientos? y más importantes aún. ¿Por qué las respuestas se parecían tanto unas a otras y eran tan distintas de las correctas que ofrecían niños mayores?

Los tests de inteligencia no podían dar respuesta a las preguntas que se planteaba Piaget. Ya que solo demostraban cuantitativamente lo que sabían los niños. No estaban diseñados para explicar porque los niños razonan como lo hacen y ofrecen las respuestas que dan. Por tanto Piaget se asignó la tarea de describir en términos cualitativos cómo los modelos de pensamiento que emplean los niños al razonar se desarrollan a través del tiempo, de modo que problemas que a una edad parecen insuperables pueden resolverse fácilmente varios años mas tarde.

Al darse cuenta Piaget que el razonamiento lógico no es innato, sino que se va desarrollando en un proceso en el cual el niño interactúa con su medio, formula entonces “La Psicología Genética”, como teoría del conocimiento. Sus objetivos, formulados con notable precisión, consistían en primer lugar descubrir y explicar las formas más elementales del pensamiento humano desde sus orígenes y seguir su desarrollo ontogenético hasta los niveles de mayor elaboración y alcance.

- 1) Para lograr estos objetivos, Piaget partió de modelos básicamente biológicos; así se explica la denominación de epistemología esta corriente en el sentido de que enfatiza el propósito principal: comprender como el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras más elementales presente desde su infancia. Así como el desarrollo de los procesos cognoscitivos dados a lo largo de los estadios que Piaget plantea como parte del desarrollo de la Inteligencia, entre ellos la adquisición del lenguaje, tema que se abordara a lo largo del capítulo

## 1.1 ¿QUÉ ES LA PSICOLOGÍA GENÉTICA?

La expresión psicología genética, fue introducida en la segunda mitad del siglo XIX y se refiere al desarrollo individual (ontogénesis). Se tiende a denominar “psicología genética” a la psicología general (estudio de la inteligencia, de las percepciones, etc.) en tanto trate de explicar las funciones mentales por su modo de formación, o sea por su desarrollo en el niño (Piaget, J. e Inhelder, 1969).

La psicología genética de Piaget tiene por objeto el estudio del desarrollo intelectual del niño desde bases rigurosamente experimentales. Esto quiere decir que tal desarrollo se estudia desde fuera, desde la actividad externa del “sujeto infantil”, dejando de lado cualquier forma de análisis introspectivo (tan ligado, por lo demás, al análisis de las sensaciones y a los objetivos de una psicología de base filosófica como la del siglo pasado). El método experimental de Piaget se estructura entonces en dos fases. En la primera de ellas, el niño se enfrenta a ciertas situaciones críticas que tiene que resolver, el modo como supera intelectualmente estas dificultades, proporciona al experimentador una idea del desarrollo de las estructuras mentales del “sujeto infantil” y de su nivel de desarrollo. Esta fase crítica se completa luego metodológicamente con una fase clínica; en la misma se constituye un dialogo entre el experimentador y el niño que permite la exploración de los niveles puestos al descubierto en la fase crítica anterior (Piaget, 1985a).

En los experimentos con este método, Piaget demostró que la actividad racional comienza cuando el niño está en condiciones de aplicar un orden susceptible de ser controlado por el pensamiento. Las equivocaciones que puede



cometer en la fase crítica de la experimentación y aparecen entonces como reversibles, es decir, que el niño puede regresar tantas veces como desee al punto de partida. Esta reversibilidad (habilidad que adquiere el niño para cambiar la dirección de su pensamiento una vez que ha encontrado una solución), que constituye la base sobre la que se instaura la capacidad de llevar a cabo experimentos mentales, permite comprender que la inteligencia actúa mediante una serie de adaptaciones sucesivas (Piaget, 1985a). La adaptación, para Piaget consiste en un equilibrio entre dos mecanismos indisolubles: la asimilación y la acomodación conocidas también como invariantes funcionales. Siendo la adaptación un proceso continuo de interactuar con el ambiente y aprender a predecirlo y controlarlo. La acomodación, es la tendencia de un individuo a cambiar en respuesta ante ciertas exigencias ambientales, y por otro lado la asimilación es un proceso complementario mediante el cual el individuo trata con un acontecimiento ambiental en función de las estructuras (Flavell, 1995)

## EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

### ¿Qué es la inteligencia para Piaget?

Las acciones (respuestas a ciertas necesidades) en la primera infancia son las primeras manifestaciones de la inteligencia. (Piaget, 1985).

Durante toda su vida Piaget, buscó una respuestas a la pregunta de “¿Cómo se da el aprendizaje en los sujetos?”, lo que lo condujo a preguntarse cómo nacen, cuáles son sus instrumentos, cómo se constituyen, etc. (Jean, 1993).

Ofreció varias definiciones de inteligencia todas ellas formuladas en términos muy generales y en donde reflejaba su orientación biológica retomando la siguiente: “La inteligencia no es más que un término genérico que designa las formas superiores de organización o de equilibrio de las estructuras cognoscitivas” (Piaget, 1947 pp.13-17).

La inteligencia exige una serie de adaptaciones biológicas, un equilibrio entre el individuo y el medio ambiente, una evolución gradual y una actividad mental (Ginsburg, 1977). El organismo se adapta construyendo materialmente formas nuevas para introducirlas en las del universo, mientras que la inteligencia prolonga una creación de esta naturaleza construyendo mentalmente unas estructuras susceptibles de aplicarse a las del medio (Piaget, 1958).

Puesto que todos los organismos nacen con una tendencia a adaptarse al medio ambiente, la forma en que se produce la adaptación difiere de una especie a otra, de un individuo a otro, dentro de una especie, o de una etapa a otra dentro de cualquier individuo (Ginsburg, 1977).

Lo anterior nos conduce a la función de organización que es una tendencia común a todas las formas vitales y que consiste en integrar estructuras que

pueden ser físicas o psicológicas, en sistemas o estructuras de orden superior (Piaget, 1947).

La categoría fundamental para comprender la relación entre un sistema vivo y su ambiente es el equilibrio. En un medio altamente cambiante, cualquier organismo vivo debe producir modificaciones tanto de su conducta (adaptación) como de su estructura interna (organización) para permanecer estable y no desaparecer (Violante, 2004).

La relación causal entre estos dos tipos de modificaciones (conducta externa y estructura interna) se produce a partir de las acciones externas que ejecuta el niño con los objetos, las cuales mediante un proceso de interiorización, se transforman paulatinamente en estructuras intelectuales internas; Piaget lo explica a través de una teoría del desarrollo intelectual, en la cual lo divide en cuatro grandes periodos: inteligencia sensorio-motriz, periodo de preparación y organización de las operaciones concretas y periodo del pensamiento lógico-formal (Violante, 2004).

El desarrollo cognitivo es constructivo, no lineal, y atraviesa distintos momentos. (Seruicov, 2003). A estas organizaciones sucesivas con cierto grado de estabilidad y que implican nuevas conquistas cognitivas las tomaremos en cuenta para el desarrollo del lenguaje.

## **Etapas del Desarrollo**

### *EL RECIÉN NACIDO Y EL LACTANTE*

El período que va del nacimiento a la adquisición del lenguaje está marcado por un desarrollo mental extraordinario, consiste nada menos que en una conquista, a través de las percepciones y los movimientos, de todo el universo práctico que rodea al niño pequeño. Esta asimilación sensorio-motriz del mundo exterior inmediato, sufre en dieciocho meses o dos años, toda una transformación, mientras que al comienzo de este desarrollo el recién nacido lo refiere todo a sí mismo, a su propio cuerpo, al final, cuando se inicia el lenguaje y el pensamiento, se sitúa ya prácticamente como un elemento o un cuerpo entre los demás, en un universo que ha construido poco a poco y que ahora siente ya como algo exterior a él (Piaget, 1964).

Pueden distinguirse tres estadios entre el nacimiento y el final de este período: el de los reflejos, el de la organización de las percepciones y hábitos y el de la inteligencia sensorio-motriz propiamente dicha (Piaget, 1985).

En el momento del nacimiento, la vida mental se reduce al ejercicio de aparatos reflejos, es decir, de coordinaciones sensoriales y motrices montadas de forma absolutamente hereditaria que corresponden a tendencias instintivas tales como la nutrición (Piaget, 1947).

“La inteligencia aparece mucho antes que el lenguaje”, es decir, mucho antes que el pensamiento interior que supone el empleo de signos verbales (del lenguaje interiorizado). Pero se trata de una inteligencia exclusivamente práctica, que se aplica a la manipulación de los objetos y que no utiliza, en el lugar de las

palabras y los conceptos, más que percepciones y movimiento organizados en “esquemas de acción” (Piaget, 1964).

En el punto de partida de la evolución mental no existe seguramente ninguna diferenciación entre el yo y el mundo exterior, la conciencia empieza con un egocentrismo inconsciente e integral, mientras que los progresos de la inteligencia sensorio-motriz, desembocan en la construcción de un universo objetivo (Piaget, 1964).

La ausencia inicial de objetos sustanciales más la construcción de objetos fijos y permanentes es un primer ejemplo de ese paso del egocentrismo integral primitivo a la elaboración final de un universo exterior.

Toda conducta supone unos instrumentos o una técnica: los movimientos y la inteligencia. Pero toda conducta implica también unos móviles y unos valores finales (el valor de los objetivos): los sentimientos. La afectividad y la inteligencia son, pues, indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana (Piaget, 1964).

### *LA PRIMERA INFANCIA DE LOS DOS A LOS SIETE AÑOS*

Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas, en su aspecto afectivo como en su aspecto intelectual.

El niño adquiere, gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Ello tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: 1) un intercambio posible entre individuos, es decir, el inicio de la socialización de la acción; 2) una interiorización de la palabra, es decir, la

aparición del pensamiento, propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de los signos; y por último, 3) una interiorización de la acción como tal, la cual, de puramente perceptiva y motriz que era hasta este momento, puede ahora reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y de las “experiencias mentales” (Piaget, 1964).

Cuando interviene la aparición del lenguaje, el niño se ve enfrentado, no ya sólo con el universo físico como antes, sino con dos mundos nuevos y por otra parte estrechamente solidarios: el mundo social y el mundo de las representaciones interiores.

El niño en esta edad (entre los 2 y 7 años) reaccionará al principio con respecto a las relaciones sociales y al pensamiento incipiente con un egocentrismo inconsciente, que es una prolongación de la actitud del bebé, y solo progresivamente conseguirá adaptarse según unas leyes de equilibrio análogas, si bien traspuestas en función de las nuevas realidades (Piaget, 1964).

En las primeras interacciones con su madre y con quienes le rodean, los pequeños escuchan palabras, expresiones y experimentan sensaciones que les provocan las formas de trato. Aunque no son conscientes del sentido de todas las palabras, entienden que su madre u otras personas hablan con ellos, y reaccionan mediante la risa, el llanto, los gestos y los balbuceos; a través de estas formas de interacción los pequeños no sólo van familiarizándose con las palabras, sino con la fonética, el ritmo y la tonalidad de la lengua que están aprendiendo, así como con la comprensión del significado de las palabras y las expresiones (SEP, 2004).

El resultado más claro de la aparición del lenguaje es que permite un intercambio y una comunicación continua entre los individuos. Esas relaciones interindividuales sin duda existen ya en germen desde la segunda mitad del primer año merced a la imitación. La imitación de los sonidos cuando están asociados a determinadas acciones, este camino se prolonga hasta llegar por fin a la adquisición del lenguaje propiamente dicho (palabras-frases elementales, luego sustantivos y verbos diferenciados y, por último, frases completas). Mientras el lenguaje no se ha adquirido de forma definida, las relaciones interindividuales se limitan por consiguiente a la imitación de gestos corporales y exteriores, así como a una relación afectiva global sin comunicaciones diferenciadas. Con la palabra, se comparte la vida interior como tal y, además, se construye conscientemente en la misma medida en que comienza a poder comunicarse (Piaget, 1964).

### **LA INFANCIA DE SIETE A DOCE AÑOS**

Desde el punto de vista de las relaciones interindividuales, el niño, después de los siete años adquiere, en efecto, cierta capacidad de cooperación, dado que ya no confunde su punto de vista propio con el de los otros, sino que los disocia para coordinarlos. Las discusiones se hacen posibles.

Las explicaciones entre niños se desarrollan en el propio plano del pensamiento, y no sólo en el de la acción material. El lenguaje “egocéntrico” desaparece casi por entero y los discursos espontáneos del niño atestiguan por su misma estructura gramatical la necesidad de conexión entre las ideas y la justificación lógica (Piaget, 1964).

Lo esencial es que el niño ha llegado a un principio de reflexión. El niño a partir de los siete u ocho años piensa antes de actuar y comienza a conquistar así esa difícil conducta de reflexión, es decir, una discusión consigo mismo. Podemos decir que la reflexión es una conducta social de discusión, pero interiorizada (como el pensamiento mismo, que supone un lenguaje interior, y por lo tanto, interiorizado) (Piaget, 1964).

### **LAS OPERACIONES RACIONALES**

La intuición, que es la forma superior de equilibrio que alcanza el pensamiento propio de la primera infancia, corresponde, en el pensamiento posterior a los siete años, donde aparecen las operaciones (Piaget, 1964).

Una operación es, en primer lugar, psicológicamente, una acción cualquiera cuya fuente es siempre motriz, perceptiva o intuitiva. Dichas acciones tienen, a su vez como raíces esquemas sensorio-motores, experiencias “efectivas” o mentales (intuitivas) y constituyen, la propia materia de la inteligencia sensorio-motriz y, más tarde, de la intuición (Piaget, 1964).

¿Cómo explicar, por tanto, el paso de las intuiciones a las operaciones? Las primeras se transforman en segundas, a partir del momento en que constituyen sistemas de conjunto a la vez componibles y reversibles. Las acciones se hacen operatorias desde el momento en que dos acciones del mismo tipo pueden componer una tercera acción que pertenezca todavía al mismo tipo, y estas diversas acciones pueden invertirse o ser vueltas del revés: así es como la acción de reunir (por ejemplo la suma) es una operación, porque varias reuniones sucesivas equivalen a una sólo reunión (composición de sumas) y las reuniones pueden ser invertidas en disociaciones (sustracciones) (Piaget, 1964).



El pensamiento del niño se convierte en lógico únicamente por la organización de sistemas de operaciones que obedecen a leyes de conjunto comunes: 1° Composición: dos operaciones de un conjunto pueden componerse entre sí y su resultado ser una operación perteneciente a ese mismo conjunto (ejemplo:  $1+1=2$ ). 2° Reversibilidad: toda operación puede ser invertida (ejemplo:  $1-1$ ). 3° La operación directa y su inversa tienen como resultado una operación nula o idéntica (ejemplo:  $1-1=0$  ó  $1-0=1$ ). 4° Las operaciones pueden asociarse entre sí de todas las maneras (como ya se vio en todas las anteriores) (Piaget, 1964).

## **LA ADOLESCENCIA**

El adolescente es un individuo que construye sistemas y “teorías”. Piensa concretamente, problema tras problema, a medida que la realidad los plantea y no une las soluciones que encuentra mediante teorías generales que puedan poner de relieve su principio, lo cual sorprende su facilidad para elaborar teorías abstractas, centrandó su interés en problemas inactuales, sin relación, con las realidades vividas día a día y a menudo con una ingenuidad y hasta cierto punto quimérica (Piaget, 1964).

La producción de esta nueva forma de pensamiento, por ideas generales y construcciones abstractas, surge en el cambio decisivo hacia los doce años, y a partir de ahí, empieza poco a poco el auge en la dirección de la reflexión libre y desligada de lo real. Entre los once y los doce años aproximadamente, tiene lugar una transformación fundamental en el pensamiento del niño que marca su final con respecto a las operaciones construidas durante la segunda infancia: el paso del pensamiento concreto al pensamiento “formal” “hipotético-deductivo”

(Piaget,1964).Hasta esa edad, las operaciones de la inteligencia infantil son únicamente “concretas”, es decir, que no se refieren más que a la realidad en sí misma y, a los objetos tangibles que pueden ser manipulados y sometidos a experiencias afectivas. Cuando el pensamiento del niño se aleja de lo real, substituye los objetos ausentes por su representación más o menos viva, esta representación va acompañada de creencia y equivale a lo real (Piaget, 1964).

Después de los once o doce años, el pensamiento formal se hace justamente posible, es decir, que las operaciones lógicas comienzan a ser transpuestas del plano de la manipulación concreta al plano de las meras ideas, expresadas en un lenguaje cualquiera (el lenguaje de las palabras o el de los símbolos matemáticos, etc.), pero sin el apoyo de la percepción, ni la experiencia, ni siquiera la creencia (Piaget, 1964).

Se trata, para el niño, no sólo de aplicar unas operaciones a unos objetos, o, dicho de otro modo, de ejecutar con el pensamiento unas acciones posibles sobre dichos objetos, sino de “reflexionar” estas operaciones independientemente de los objetos y de reemplazar a éstos por simples proposiciones. Esta “reflexión” es como un pensamiento de segundo grado: el pensamiento concreto, donde su característica principal es que el sujeto razona sobre objetos concretos, es decir objetos tangibles que pueden ser manipulados y sometidos a experiencias concretas (Piaget, 1964).

En la adolescencia existe un egocentrismo intelectual, comparable al egocentrismo del lactante que asimila el universo a su actividad corporal y al egocentrismo de la primera infancia, que asimila las cosas al pensamiento incipiente (juego simbólico, etc). Esta última forma de egocentrismo se manifiesta

a través de la creencia en la reflexión todopoderosa, como si el mundo tuviera que someterse a los sistemas y no los sistemas a la realidad (Piaget, 1964). Podemos observar, como conclusión, la unidad profunda de los procesos que, desde la construcción del universo práctico, debida a la inteligencia sensorio-motriz del lactante, desembocan en la reconstrucción del mundo por el pensamiento hipotético-deductivo del adolescente, pasando por el conocimiento del universo concreto debido al sistema de las operaciones de la segunda infancia.

Las pautas de conducta características de las diferentes etapas no se suceden unas a otras de un modo lineal, (desapareciendo las de una etapa particular cuando se forman las de la etapa siguiente), sino que, a la manera de las capas de una pirámide (apoyada sobre su base), las nuevas pautas de comportamiento simplemente se agregan a las anteriores para completarlas, corregirlas o combinarse con ellas (Flavell, 1995).

## **EL LENGUAJE: LA PROPUESTA DE PIAGET**

### **El lenguaje solidario del pensamiento**

Piaget plantea: “Antes del lenguaje hay una inteligencia pero no hay pensamiento”. Distinguimos así la inteligencia del pensamiento. La inteligencia es la solución de un problema nuevo para el sujeto, es la coordinación de los medios para alcanzar un cierto objetivo que no es accesible de manera inmediata; mientras que el pensamiento es la inteligencia interiorizada y se apoya no ya sobre la acción directa sino sobre un simbolismo, sobre la evocación simbólica por el lenguaje, por las imágenes mentales, etc., que permiten representar lo que la inteligencia sensorio-motriz, por el contrario va a captar directamente (Piaget, 1975).

¿Por qué es tan tardía la adquisición del lenguaje con relación a los mecanismos invocados? El lenguaje lo han reducido, a veces, a un puro sistema de condicionamiento, de reflejos condicionados. Si tal fuera el caso, habría adquisición del lenguaje desde el final del primer mes, porque ya al principio del segundo mes se dan los primeros reflejos condicionados como ya lo vimos en el apartado anterior. ¿Por qué hay que esperar 18 meses? Respondemos que el lenguaje es solidario del pensamiento y supone pues un sistema de acciones interiorizadas e incluso supone, tarde o temprano, un sistema de operaciones. Ahora bien, estas acciones que constituyen el pensamiento, estas acciones interiorizadas, hay que aprender en primer lugar a ejecutarlas materialmente; exigen primeramente todo un sistema de acciones efectivas, de acciones materiales. Pensar es por ejemplo clasificar, u ordenar, o poner en

correspondencia; es reunir, o disociar, etc. Pero todas estas operaciones primero hay que haberlas ejecutado materialmente en forma de acciones para luego ser capaz de construirlas en el pensamiento. Es por lo que hay un período sensorio-motriz tan largo antes del lenguaje (Piaget, 1975).

### **EL desarrollo del lenguaje**

El maravillosamente intrincado y versátil mecanismo del lenguaje es, al nacer, nada más que una posibilidad. El crecimiento posterior de los nervios y músculos debe combinarse con la práctica para producir un repertorio de sonidos adecuados para hablar. Con ese desarrollo como base, el medio social proveerá los estímulos necesarios para la adquisición de los hábitos del lenguaje (Piaget et. al, 1984).

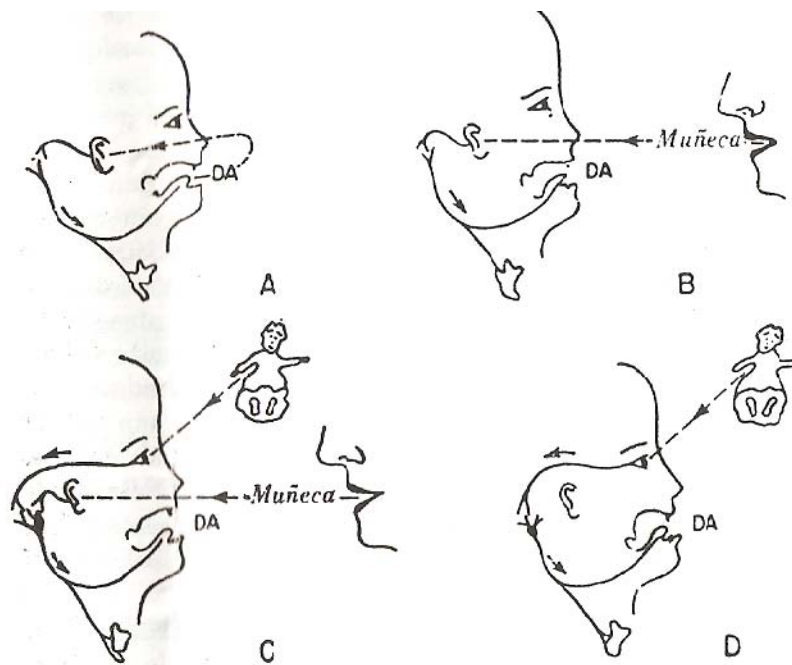
Las primeras consonantes usadas hacen su aparición durante el primer mes de vida, son principalmente las nasales y las guturales tales como: m, n, ng, g, k, son el resultado de posiciones fáciles de la boca, adoptadas probablemente como movimientos hechos al azar (Piaget et. al, 1984).

La fase pre-verbal de articulación casual en los infantes, no sólo proporciona el material para el lenguaje sino que, además de la práctica necesaria para el control a través del oído, el de los músculos que intervienen al hablar. El significado principal del juego vocal de los bebés parece consistir en la aplicación de reflejos circulares entre el sonido de la sílaba y la posibilidad de su pronunciación (Piaget et. al, 1984).

La articulación accidental de la silaba induce al bebe a oírse a sí mismo al decirla. El impulso auditivo se transmite a los centros cerebrales donde se

descarga por las neuronas eferentes en los grupos musculares usados para pronunciar la misma silaba.

Cuando un adulto dice la palabra, provoca nuevamente la excitación auditiva para descargarse en la respuesta. El mostrar una muñeca al mismo tiempo estimula al ojo del bebé y forma una conexión visual con las neuronas motoras usadas en la pronunciación de la silaba (Piaget et. al, 1984).



· FIG. 1. El desarrollo de los hábitos del lenguaje en el niño.

### La formación del Pensamiento y el Lenguaje

En el niño normal, el lenguaje aparece aproximadamente al mismo tiempo que las otras formas de pensamiento semiótico. Como el pensamiento

representacional que es la capacidad de usar una palabra (galleta, leche, etc.) para referirse a un objeto real que no está presente. Pues Piaget creía que el pensamiento representacional facilita el desarrollo lingüístico rápido en el período en el que aparece el lenguaje (Volante, 2004). El pensamiento del niño se inicia a través de la acción, a partir de la cual interioriza ciertas imágenes. Posteriormente, el niño aprenderá que a esas imágenes visuales corresponde un nombre. Así explica Piaget el origen del lenguaje (Volante, 2004). Este desarrollo del lenguaje se refleja no solamente en el vocabulario creciente del niño, sino también en la aplicación de muchas reglas de lenguaje. La imitación juega un papel importante en la adquisición de lenguaje en un niño pequeño (Labinowicz, 1982). La imitación diferida puede ser también verbal. El niño imita voces, ruidos y palabras, sin saber bien a bien lo que significa.

### **¿EN QUÉ CONSISTEN LAS FUNCIONES ELEMENTALES DEL LENGUAJE?**

Se ponen de manifiesto tres grandes categorías de hechos. Están en primer lugar los hechos de subordinación y las relaciones de presión espiritual ejercida por el adulto sobre el niño. Con el lenguaje, el niño descubre, en efecto, las riquezas insospechadas de realidades superiores a él.

En segundo lugar, están todos los hechos de intercambio, con el propio adulto o con los demás niños, y esas intercomunicaciones desempeñan igualmente un papel decisivo en los progresos de la acción. En la medida en que conducen a formular la acción propia y a relatar las acciones pasadas, transforman las conductas materiales en pensamiento. De esta manera la memoria está ligada al relato, la reflexión a la discusión, la creencia al compromiso

o a la promesa, y el pensamiento entero al lenguaje exterior o interior (Piaget, 1964)

¿Sabe el niño en seguida comunicar enteramente su pensamiento, y entrar de lleno en el punto de vista de los demás, o bien es necesario un aprendizaje de la socialización para llegar a una cooperación real?

Hasta alrededor de los siete años, los niños no saben discutir entre sí y se limitan a confrontar sus afirmaciones contrarias, les cuesta colocarse en el lugar del que ignora de qué se trata y hablan como para sí mismos, hablan cada uno para sí y, sin embargo, creen que se escuchan y se comprenden unos a otros, siendo así que ese “monólogo colectivo” consiste más bien en excitarse mutuamente a la acción que en intercambiar pensamientos reales. Los caracteres de este lenguaje entre niños se encuentran también en los juegos colectivos o juegos con reglamento (Piaget, 1964).

Tercera categoría de hechos: el niño pequeño no habla tan sólo a los demás, sino que se habla a sí mismo constantemente mediante monólogos variados que acompañan sus juegos y su acción. A pesar de ser comparables a lo que será más tarde el lenguaje interior continuo del adulto o del adolescente, tales soliloquios se distinguen de aquél por el hecho de que son pronunciados en voz alta y por su carácter de auxiliares de la acción inmediata. Estos auténticos monólogos, constituyen más de la tercera parte del lenguaje espontáneo entre niños de tres y aún cuatro años, y van disminuyendo regularmente hasta los siete años (Piaget, 1964).

El examen del lenguaje espontáneo entre niños, lo mismo que el examen del comportamiento de los pequeños en los juegos colectivos, demuestra que las



primeras conductas sociales están a medio camino de la socialización verdadera. El individuo sigue inconscientemente centrado en sí mismo, se trata de una indiferenciación entre el yo y la realidad exterior, representada aquí por los demás individuos y no ya únicamente por los objetos (Piaget, 1964).

### **LA GÉNESIS DEL PENSAMIENTO**

Una transformación de la inteligencia que, de simplemente sensorio-motriz o práctica que era al principio, se prolonga ahora en pensamiento propiamente dicho, bajo la doble influencia del lenguaje y de la socialización.

El lenguaje, dado que permite al sujeto el relato de sus actos, le procura a la vez el poder de reconstruir el pasado, y por consiguiente de evocarlo en ausencia de los objetos a que se referían las conductas anteriores, y el de anticipar los actos futuros, aún no ejecutados, hasta sustituirlos a veces por la sola palabra, sin jamás realizarlos. Este es el punto de partida del pensamiento (Piaget, 1964).

El lenguaje propiamente dicho es el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo (Piaget, 1964).

### **JUEGO SIMBÓLICO (PENSAMIENTO EGOCÉNTRICO)**

El pensamiento egocéntrico puro se presenta en esa especie de juego que cabe llamar juego simbólico. Puede observarse, pues, ya mucho antes del lenguaje, un juego de las funciones sensorio-motrices que es un juego de puro ejercicio, sin intervención del pensamiento, ni de la vida social, ya que no pone en acción más que movimientos y percepciones (Piaget, 1964).

Una clase de juegos, muy característica de la primera infancia, que hace intervenir el pensamiento, pero un pensamiento individual casi puro, con el mínimo de elementos colectivos: es el juego simbólico o juego de imaginación y de imitación. Dichos juegos constituyen una actividad real del pensamiento, esencialmente egocéntrica, es más, doblemente egocéntrica. Su función consiste, en satisfacer gracias a una transformación de la realidad en función de los deseos: el niño que juega a muñecas rehace su propia vida, pero corrigiéndola a su manera, revive todos sus placeres o todos sus conflictos, pero resolviéndolos y, sobre todo, compensa y completa la realidad mediante la ficción. El juego simbólico no es un esfuerzo de sumisión del sujeto a lo real, sino, por el contrario, una asimilación deformadora de lo real al yo (Piaget, 1964).

Por otra parte, incluso cuando interviene el lenguaje en esta especie de pensamiento imaginativo, son ante todo la imagen y el símbolo los que constituyen su instrumento. Donde el símbolo es también un signo, lo mismo que la palabra o signo verbal, pero es un signo individual, elaborado por el individuo, y a menudo sólo por él comprendido, ya que la imagen se refiere a recuerdos y estados vividos, muchas veces íntimos y personales (Piaget, 1964).

El juego simbólico constituye el polo egocéntrico del pensamiento: puede decirse que es el pensamiento egocéntrico casi en estado puro.

### **EL PENSAMIENTO INTUITIVO**

En el extremo opuesto, se halla la forma de pensamiento más adaptada a lo real que puede conocer la pequeña infancia, lo que Piaget llamaba pensamiento intuitivo: se trata de la experiencia y la coordinación sensorio-motrices

propriadmente dichas, aunque reconstruidas o anticipadas gracias a la representación (Piaget, 1964).

Hay una cosa que sorprende en el pensamiento del niño pequeño: el sujeto afirma constantemente y no demuestra jamás, esta ausencia de demostración se deriva del egocentrismo concebido como indiferenciación entre el punto de vista propio y el de los demás.

Al principio, uno mismo se cree lo que dice sin necesidad de pruebas, y ello ocurre antes de que nos hayan enseñado a discutir las objeciones y antes de que uno haya interiorizado la conducta (cuando el niño adquiere el concepto de las cosas) en esa forma que es la reflexión (Piaget, 1964).

El niño de esta edad no es verbal y su verdadero campo es todavía el de la acción y la manipulación, efectivamente el niño está a menudo más adelantado en actos que en palabras (Piaget, 1964).

Hasta alrededor de los siete años, el niño sigue siendo pre-lógico y suple la lógica por el mecanismo de la intuición, esta intuición está sometida a la primacía de la percepción, simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de "experiencias mentales", que prolongan por tanto los esquemas sensorio-motores sin coordinación propriadmente racional.

Dentro de esta intuición, se presentan las intuiciones primarias que son rígidas e irreversibles. La intuición articulada, va más allá en la doble dirección de una anticipación de las consecuencias de esa acción y de una reconstrucción de los estados anteriores, sigue siendo irreversible. Pero este comienzo de anticipación y de reconstrucción prepara la reversibilidad. Por lo tanto la intuición articulada puede alcanzar un equilibrio más estable y a la vez más móvil que la

acción sensorio-motriz, y en ello reside el gran progreso del pensamiento propio de este estadio con respecto a la inteligencia que precede al lenguaje (Piaget,1964).

Entre estas dos formas de pensamiento, encontramos una forma de pensamiento simplemente verbal. Es el pensamiento corriente en el niño de dos a siete años y es interesante ver que constituye una prolongación de los mecanismos de asimilación y la construcción de la realidad, propios de período pre-verbal (Piaget, 1964).

### ***EL PENSAMIENTO Y LA FUNCIÓN SIMBÓLICA***

Merced al lenguaje, el niño se ha convertido en capaz de evocar situaciones no actuales y liberarse de las fronteras del espacio próximo y del presente, es decir, de los límites del campo perceptivo, mientras que la inteligencia sensorio-motriz está casi por entero confinada en el interior de estas fronteras. Gracias al lenguaje, los objetos y los acontecimientos no son ya únicamente alcanzados en su inmediatez perceptiva, sino insertados en el marco conceptual y racional que enriquece su conocimiento. Así el lenguaje es la fuente del pensamiento (Piaget, 1964).

El lenguaje es necesariamente interindividual y está constituido por un sistema de signos (significantes “arbitrarios” o convencionales). Pero al lado del lenguaje, el niño pequeño, que está menos socializado que después de los 7-8 años, y sobre todo que el propio adulto, necesita de otro sistema de significantes, más individuales y más “motivados”: éstos son los símbolos, cuyas formas más corrientes en el niño pequeño se encuentran en el juego simbólico o juego de imaginación. El juego simbólico aparece aproximadamente al mismo tiempo que el

lenguaje, pero independientemente de éste, y desempeña un papel considerable en el pensamiento de los pequeños, como fuente de representaciones individuales (a la vez cognoscitivas y afectivas) y de esquematización representativa igualmente individual (Piaget, 1964).

El juego simbólico no es la única forma del simbolismo individual. Una segunda forma, que se inicia igualmente por esa misma época y desempeña también un importante papel en la génesis de la representación; se trata de la “imitación diferida” o imitación que se produce por primera vez en ausencia del modelo correspondiente.

En tercer lugar podemos clasificar como símbolos individuales toda la imaginería mental. La imagen es un símbolo del objeto, que no se manifiesta aún al nivel de la inteligencia sensorio-motriz. La imagen puede ser concebida como una imitación interiorizada (Piaget, 1964).

Los tres tipos de símbolos individuales son derivados de la imitación. Esta es una de las formas de paso posibles entre las conductas sensorio-motrices y las conductas representativas, y es naturalmente independiente del lenguaje, pese a que sirve precisamente a la adquisición de este último (Piaget, 1964).

Puede decirse entonces que la fuente del pensamiento debe buscarse en la función simbólica. La función simbólica a su vez se explica por la formación de las representaciones. En efecto, la característica principal de la función simbólica es una diferenciación de los significantes (signos y símbolos) y los significados (objetos o acontecimientos, ambos esquemáticos o conceptualizados) (Piaget, 1964).

El único significativo que conocen las conductas sensorio-motrices es el índice (por oposición a los signos y símbolos) o la señal (conductas condicionadas). El índice y la señal son significantes relativamente indiferenciados de sus significados: no son, efectivamente, más que partes o aspectos del significado, y no representaciones que permitan la evocación; y no como un signo o un símbolo permite evocar mediante el pensamiento un objeto o un acontecimiento en su ausencia respectiva. La constitución de la función simbólica supone, el diferenciar los significantes de los significados, de tal manera que los primeros puedan permitir la evocación de la representación de los segundos (Piaget, 1964).

Como el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, y como el símbolo individual es, sin duda, más sencillo que el signo colectivo, se concluye que el pensamiento precede al lenguaje, y que éste se limita a transformar profundamente al primero, ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio por una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil.

El problema de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento puede plantearse entonces, a propósito de estas operaciones concretas, con los siguientes términos: ¿Es el lenguaje la única fuente de las clasificaciones, las seriaciones, etc., que caracterizan la forma de pensamiento ligada a dichas operaciones, o bien, por el contrario, son éstas relativamente independientes del lenguaje? Las operaciones que permiten reunir (+) o disociar (-) clases o relaciones, son acciones propiamente dichas, antes de ser operaciones del pensamiento (Piaget, 1964).

Asimismo, antes de ser capaz de seriar objetos evocados por el puro lenguaje, el niño sólo sabrá construir series en forma de configuración en el espacio. Las operaciones +, -, etc., son, pues, coordinaciones entre acciones antes de poder ser transpuestas bajo forma verbal y, por lo tanto no es el lenguaje la causa de su formación: el lenguaje aumenta infinitamente su poder y les confiere una movilidad y una generalidad que no tendrían sin él, esto es cierto, pero no es el origen de tales coordinaciones (Piaget, 1964).

### ***EL LENGUAJE Y LA LÓGICA DE PROPOSICIONES***

Las operaciones proposicionales (es decir, las que caracterizan a la “lógica de proposiciones”) constituyen un producto auténtico del lenguaje mismo. En efecto, las implicaciones, disyunciones, incompatibilidades, etc., que caracterizan a esta lógica, no aparecen hasta alrededor de los 11-12 años, a un nivel en que el razonamiento se hace hipotético-deductivo y se libera de sus lazos concretos para situarse en un plano general y abstracto del que sólo el pensamiento verbal parece ofrecer las condiciones generadoras necesarias (Piaget, 1964).

#### **Etapas en la formación del lenguaje**

Podemos distinguir tres etapas en la formación del lenguaje egocéntrico:

- 1.- Repetición
- 2.- Monologo
- 3.- Monologo colectivo

En la repetición puede decirse que el niño balbucea y se ejercita en sus emisiones vocales al igual que se ejercita aventando cosas o golpeando los objetos.

El monologo, el niño se habla así mismo, como si se estuviera dando órdenes o explicaciones, finalmente, en el monologo colectivo, el niño habla con otras personas u otros niños pero no intercambia, es decir, que no pone atención ni tiene en cuenta lo que dicen los otros. El lenguaje se socializa cuando el niño comienza a dialogar, a tomar en cuenta el lenguaje de los otros.

Dentro del lenguaje socializado podemos distinguir:

- 1.- El lenguaje adaptativo
- 2.- El lenguaje critico
- 3.- El de petición o mando
- 4.- Las preguntas y
- 5.- Las respuestas

En el lenguaje adaptativo el niño puede decir lo mismo que decía en el monólogo, solamente que ahora le interesa que lo escuchen y tiene en cuenta las indicaciones de los otros para modificar su acción; pide aprobación y se siente muy bien cuando se le aplaude o felicita.

En el lenguaje crítico, el niño se dirige claramente a otros: “así no”, “no está bonito”, “no está bueno”.

En la siguiente categoría, la de petición o mando, el niño quiere obtener algo y lo pide incluso con un tono de mando: “agua”, “dame”, “vamos al carro”, “es mío...no lo toques”. (Volante, 2004).

Cuando el niño está en la etapa de las preguntas el niño busca respuestas.



En las respuestas muchas veces el niño quiere hacer partícipe al otro de lo que piensa o lo que siente: “¿Sabías que tengo un coche?”. (Volante, 2004).

## **LENGUAJE Y PENSAMIENTO**

El lenguaje no basta para explicar el pensamiento, ya que las estructuras que caracterizan a este último tienen sus raíces en la acción y en mecanismos sensorio-motores más profundos que el hecho lingüístico. Pero cabe mencionar, que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración. El lenguaje es, por lo tanto, una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones lógicas. Es necesaria, puesto que sin el sistema de expresión simbólica que constituye el lenguaje, las operaciones permanecerían en estado de acciones sucesivas sin jamás integrarse en sistemas simultáneos o capaces de englobar simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias. Sin el lenguaje, las operaciones no podrían dejar de ser individuales e ignorarían, por consiguiente, la regulación que resulta del intercambio individual y de la cooperación. En este doble sentido, pues, de la condensación simbólica y de la regulación social, el lenguaje es indispensable a la elaboración del pensamiento. Entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, en una forma solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, de la inteligencia en sí, que es anterior al lenguaje e independiente de él (Piaget, 1964).

### **El lenguaje como parte de la representación (Pensamiento)**

El lenguaje como instrumento de expresión y comunicación, es susceptible de llegar a ser el instrumento privilegiado del pensamiento, en especial cuando el niño va pasando del pensamiento concreto al pensamiento abstracto.

Paulatinamente los relatos de los niños irán siendo cada vez más coherentes y se ceñirán más a una secuencia lógica.

El lenguaje es el modo de representación más complejo y abstracto. Donde otras formas de representación llevan algún parecido con los objetos o eventos que simbolizan, se expresa en símbolos que no tienen ningún parecido. El lenguaje se adquiere dentro de los límites de un sistema socialmente definido. Aunque a menudo acompaña otras formas de representación y la mayoría de las reglas del lenguaje se han elaborado a la edad de 5 años, el dominio infantil de reglas más complejas y el total significado de las palabras es gradual.

En este proceso formador el lenguaje desempeña un papel particularmente importante, ya que, contrariamente a los otros instrumentos semióticos (imágenes, etc.) que son contruidos por el individuo a medida de las necesidades, el lenguaje esta ya elaborado socialmente por completo y contiene de antemano, para uso de los individuos que lo aprenden antes de contribuir a enriquecerlo, un conjunto de instrumentos cognoscitivos al servicio del pensamiento.

El lenguaje es el vehículo por excelencia de la simbolización, sin el cual el pensamiento nunca sería realmente socializado, y por lo tanto lógico. Pero, de todos modos, el pensamiento dista mucho de ser algo puramente verbal. Lo que sucede es que el lenguaje, adquirido primero bajo los auspicios de una función simbólica surgida con anterioridad, de modo reflejo prestara una enorme ayuda al desarrollo subsecuente de esa misma función. Las primeras palabras adquiridas funcionan las más de las veces como semisignos, signos que están enteramente impregnados de las características del símbolo privado. El hecho fundamental es que durante mucho tiempo, el niño halla, que los signos verbales como tales son

difíciles de aprender y en general inadecuados para la expresión representacional de las entidades que lo preocupan (Flavell, 1995).

Las formas de representación además del lenguaje deben jugar, una parte integral en el desarrollo del pensamiento lógico, así, el lenguaje es sólo una manera de expresar el pensamiento; no es el pensamiento mismo. De esta forma Piaget plantea que el pensamiento lógico no puede ser desarrollado solamente a través de la instrucción del lenguaje, los pensamientos no siempre se acompañan de palabras. Las palabras se inventan después que las ideas y son reestructuradas en otro sistema simbólico. El lenguaje no tiene la capacidad de crear nuevo conocimiento; el descubrimiento de nuevo conocimiento necesita la invención de un nuevo lenguaje para su comunicación (Labinowicz, 1982).

Aun cuando solo el lenguaje no explica o desarrolla el pensamiento lógico, permanece como una condición necesaria para su desarrollo. El lenguaje juega un papel importante para refinar estructuras del pensamiento, particularmente en el período formal de su desarrollo. Sin lenguaje, los marcos de referencia serían personales y carentes de regulación social mediante la interacción. En este sentido, el lenguaje extiende el pensamiento lógico a su nivel óptimo.

## **CAPITULO 2**

“El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social”

### **EL DESARROLLO DEL LENGUAJE SEGÚN VYGOTSKI**

Lev Semiónovich Vygotski nace el 17 de Noviembre 1896 y muere el 11 de Junio 1934. Fue un psicólogo bieloruso destacado en la psicología del desarrollo y precursor de la neuropsicología. Se graduó tanto en la carrera de medicina como de leyes en la universidad de Moscú.

Para él los procesos psicológicos son cambiantes (nunca fijos) y dependen en gran medida del entorno vital. Creía que la asimilación de las actividades sociales y culturales eran la clave del desarrollo humano y que esta asimilación era lo que distingue a los hombres de los animales. La idea central de su obra se basa en que el desarrollo de los humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social, lo que tiene amplias implicaciones en la reflexión teórica de la Psicología, la Filosofía y la Lingüística.

Su obra más importante está plasmada en el libro “Pensamiento y Lenguaje” publicado en 1934. En su teoría podemos encontrar varias ideas importantes, en primer lugar se refiere al lenguaje como un instrumento imprescindible para el desarrollo cognitivo del niño y posteriormente a la conciencia progresiva que va adquiriendo el niño y que le proporciona un control

comunicativo, además de que confirma que desarrollo lingüístico es independiente del desarrollo del pensamiento (Martínez, 1999).

En primer lugar los aportes de Vygotski a la psicología, constituyen su insistencia en el notable influjo de las actividades con significado social en la conciencia. Él pretendía explicar el pensamiento humano en formas nuevas.

Rechazaba la doctrina de la introspección y formuló muchas objeciones a los conductistas. Quería abandonar la explicación de los estados de la conciencia y referirse al concepto de conciencia; del mismo modo, rechazaba las explicaciones conductistas de los actos en términos de las acciones anteriores. (Violante, 2004).

## EL ENFOQUE SOCIO- HISTÓRICO CULTURAL

El materialismo histórico cultural, ve a lo psíquico, no sólo como resultado de la evolución biológica, sino ante todo, como un producto histórico-cultural. Esta determinación cultural de psiquismo humano da a los procesos psicológicos superiores (lenguaje, conciencia, fantasía, pensamiento y voluntad) un carácter mediado por signos. A la conciencia se le vincula estrechamente con el lenguaje, y éste es concebido como esencialmente arbitrario en los signos y sus significados (Escotto, 2005).

Vygotski interesado en la relación entre la conciencia y el lenguaje, donde el contenido de la conciencia humana adquiere su peculiaridad por mediación de los significados lingüísticos, mientras que su proceso neurobiológico se reorganiza por mediación de la cultura. La plasticidad cerebral sufre transformaciones y reorganizaciones por mediación de factores histórico-culturales mediados por el ejercicio y el lenguaje. Por su naturaleza filosófica, esta concepción fue llamada *psicología materialista*, y por su énfasis en la cultura, es conocida como *histórico-cultural*. Para esta concepción, el lenguaje no es un instinto y la conciencia es algo mucho más que la percatación (Escotto, 2005).

“Vygotski consideraba el desarrollo como historia del comportamiento humano comprendido como un aspecto de la historia general de toda la humanidad” (Riviére, 1994, p. 73).

Para Vygotski, el desarrollo humano sólo podía entenderse como síntesis producida por la confluencia de dos órdenes diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. Por una parte estaría, la evolución biológica de la especie (que se expresa y refleja en el proceso filogenético de maduración) hasta dar en el *homo*

*sapiens*. Por otra parte, el proceso de desarrollo histórico, de evolución cultural desde el hombre primitivo, que incidirá en el individuo también directamente, a través de la relación con las personas que lo rodean, en el desarrollo psicológico de cada niño. “Toda la particularidad decía Vygotski y la dificultad del problema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores consiste en el hecho de que estos dos aspectos de la ontogénesis se funden en uno solo, constituyendo realmente un proceso unitario, aunque complejo” (Riviére, 1994. p. 73).

Para los materialistas histórico-culturales, el desarrollo ya no sólo se basa en las leyes biológicas, sino también en las leyes del desarrollo social histórico, las capacidades y aptitudes del hombre se forman en el proceso de apropiación de la cultura. No se transmiten por la herencia biológica (Leontiev, 1968).

La importancia del enfoque socio-histórico cultural radica en la comprensión de cómo la cultura y el factor social, inciden directamente sobre el desarrollo y aprendizaje de un individuo, abre la posibilidad de que cualquier persona pueda desarrollar su potencial si recibe los elementos necesarios de su entorno (Martínez, 1999).

Para Vygotski el conocimiento tiene como principio un proceso “interaccionista dialéctico” entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en el que ambos se influyen y transforman. Así la relación sujeto-objeto está mediada por la actividad que el sujeto realiza sobre el objeto con el uso de instrumentos socioculturales denominados herramientas psicológicas y signos que son productos de la evolución sociocultural, entre las que destacan el lenguaje (Vygotski, 1978).



A través del uso de las herramientas (análisis, síntesis, etc. ) el sujeto, produce cambios en los objetos; los signos (lenguaje y comunicación), producen cambios en los sujetos que realizan la actividad; actividad que se efectúa en el medio sociocultural, por ejemplo en la escuela.

Esta postura epistemológica de Vygotski se fundamenta en el principio de que las funciones superiores del pensamiento tienen un origen en las relaciones sociales, mediadas por el uso de herramientas psicológicas (inducción, deducción, análisis, síntesis, etc.) en su relación con los objetos. (Violante, 2004).

En este contexto, el concepto de desarrollo debe entenderse como una serie de cambios cualitativos o “saltos dialécticos” de un nivel estructural a otro (Violante, 2004).

Para Vygotski (1978) el conocimiento es producto de la interacción social y la cultura, el planteaba que los procesos psicológicos superiores (la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica, se adquiere en interrelación con los demás.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (interpsicológica), y después, en el *interior* del propio niño (intrapsicológica). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotski, 1978).

Para Vygotski un individuo aprende más y mejor con otros. Su teoría pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad, también afirma que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cria. Pensaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores

innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales (Violante, 2004).

La actividad del niño no puede revelarse sino “a propósito y por medio de los instrumentos que le proveen tanto la herramienta material como el lenguaje en uso que le circunda. La vida social, condición primera del nacimiento de la conciencia, determina las reacciones del individuo y lo “desprende” de la naturaleza física, lo arranca de la experiencia inmediata y lo libera de ella, creando un nuevo plan, un nuevo reino, el del pensamiento, superando los datos inmediatos (Leontiev, 1968).

Por medio de las actividades sociales el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales. El desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales.

Tanto la historia de la cultura del niño como la de su experiencia personal son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo.

Según Vygotski, el conocimiento no se sitúa ni en el ambiente, ni en el niño, se localiza dentro de un contexto cultural o social determinado.

Vygotski, plantea que nacemos con habilidades mentales elementales, como la percepción, la atención y la memoria (natural). Y que gracias a la interacción con compañeros y adultos, estas habilidades “innatas” se transforman en funciones mentales superiores (Violante, 2004).

Ante esto Vygotski hace una distinción entre las funciones elementales y las superiores explicandolas a través de cuatro dominios: el filogenético, el histórico cultural, el ontogenético y el microgenético.

El dominio filogenético, estudia la forma de cómo surge una función psicológica, la cual se considera que aparece por medio del principio de la selección natural, por lo que aquí intervienen las fuerzas biológicas.

El dominio histórico-cultural, estudia al hombre a través del uso de signos usados mediante su historia y la cultura. El signo es considerado una herramienta de donde surge el símbolo, donde se entiende que ya existe la comunicación y a su vez esto crea un cambio en la estructura psicológica del hombre, llevando a éste al lenguaje.

El dominio ontogenético, estudia la evolución de los procesos de un individuo y las fuerzas de desarrollo que influyen en el sujeto, (las líneas natural y cultural); es decir, en este dominio se analizan las relaciones y como se relacionan los factores internos y externos para que produzca el desarrollo de un individuo.

Dominio microgenético, estudia el proceso de una función psicológica con base al contexto, espacio y tiempo de manera concreta y limitada (Martinez, 1999).

Ya que Vygotski pensaba que el desarrollo cognoscitivo consiste en internalizar funciones que ocurren antes, en lo que él llamó plano social. Donde la internalización es la reconstrucción interna de una operación externa, así el proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones: 1) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. 2) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. 3) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie

de sucesos evolutivos (Vygotski, 1978), y es por medio de esta internalización que los niños aprenden a regular su conducta y su pensamiento.

Son los signos, los que a través de un proceso histórico-social, se convierten en herramientas del pensamiento, de estos signos el lenguaje es el que ocupa un lugar fundamental, siendo que éste permite al sujeto relacionarse y mediar entre el “yo” y el “nosotros”. De esta manera las funciones cognitivas elementales se transforman en actividades de orden superior a través de las interacciones con adultos y/o compañeros en la escuela (Violante, 2004).

La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etc.) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere. El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo (Vygotski, 1978). La analogía básica entre signo y herramienta descansa en la función mediadora que caracteriza a ambas. La diferencia entre el signo y la herramienta radica en que esta sirve de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla *externamente* orientada y debe acarrear cambios en los objetos, y por otro lado el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo esta *internamente* orientado.

Esto demuestra que la primera utilización de las herramientas rechaza la noción de que el desarrollo representa el simple despliegue del sistema de actividad orgánicamente predeterminado del niño, la primera utilización de los signos demuestra que no puede haber un único sistema de actividad interno

orgánicamente predeterminado para cada función psicológica. El uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediata, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas (Vygotski, 1978).

Las peculiaridades de la forma superior de vida, genuina y exclusiva del hombre, hay que buscarlas en la conformación socio-histórica de la actividad vital, relacionada con el trabajo social, el uso de herramientas y el uso de los signos como el lenguaje.

## LA PSICOLOGÍA PARA VYGOTSKI

Temáticamente, las investigaciones de Vygotski resultaron estar orientadas al futuro de la psicología, su inspiración inmediata provenía de la obra psicológica de sus contemporáneos: por ejemplo Kart Buhler, Wolfgang Kohler, Jean Piaget y William Stern. (Kozulin, 1990).

Los intereses psicológicos de Vygotski nacieron de una preocupación más primaria por la génesis de la cultura (de forma semejante a como los intereses psicológicos de Piaget se originaron en una preocupación más primordial por la génesis del conocimiento. (Riviére, 1994).

Podemos decir que Vygotski llegó a la psicología desde la crítica y la estética, desde un interés esencial por los productos superiores de la cultura. Los intereses estéticos y semiológicos de Vygotski, le llevaron gradualmente a enfrentarse a la categoría de la conciencia. Probablemente, Vygotski pensaba en profundizar en psicología lo suficiente como para resolver su asunto: ¿qué es la conciencia?, ¿qué relación tiene la estructura de los símbolos y signos con la estructura de la conciencia? (Riviére, 1994).

Vygotski al igual que otros autores de la psicología materialista (Galperin, Leontiev, Luria) explican la conciencia como una cualidad específica del psiquismo humano, el cual se forma, en un sistema de relaciones sociales, en el trabajo, y gracias al lenguaje y a la asimilación de las diferentes formas de conciencia social (Galperin, 1976).

Esta determinación cultural del psiquismo humano da a los procesos psicológicos superiores (lenguaje, conciencia, fantasía, pensamiento y voluntad) un carácter mediado por signos. A la conciencia se le vincula estrechamente con

el lenguaje, y éste es concebido como esencialmente arbitrario en los signos y sus significados ( Escotto, 2005).

La particularidad de la conciencia, la forma superior específicamente humana de reflejar la realidad, consiste en que esta reflexión se efectúa por medio del lenguaje, es decir, a través de las palabras, que forman el segundo sistema de señales.

La principal tesis de Vygotski suena paradójica: “Para explicar las formas más complejas de la vida consciente del hombre es imprescindible salir de los límites del organismo, buscar los orígenes de esta vida consciente y del comportamiento (categorial) no en las profundidades del cerebro, ni en las profundidades del alma, sino en las condiciones externas de la vida y, en primer lugar, de la vida social en las formas histórico-sociales de la existencia del hombre” (Riviére, 1994).

La idea central de los estudios de este autor es que la actividad psíquica se construye según el modelo de actividad externa. En el hombre, la actividad psíquica es mediatizada por los instrumentos y sus formas de utilización que objetivamente y socialmente han sido establecidos. En los animales, la actividad está determinada por mecanismos instintivos, heredados, y por una interacción inmediata con el medio externo. Las funciones psíquicas superiores específicas del hombre se originan en las primeras formas de comunicación verbal entre las personas, y están mediatizadas por los signos, ante todo por los signos lingüísticos. Estos, a su vez, se desarrollan en un proceso de aprendizaje en la actividad conjunta entre el niño y el adulto (Galperin, 1976).

El marxismo era, en Vygotski, una herramienta del pensamiento propio y no un conjunto de verdades reveladas. El marxismo de Vygotski no fue el resultado de una evolución simultánea o posterior a su psicología, sino que era una actitud intelectual profunda, desarrollada a partir del conocimiento de textos de Hegel, Marx y Engels, que le eran familiares desde antes de comenzar sus estudios universitarios. (Riviére, 1994).

Vygotski elaboró, basándose en el concepto de Engels, acerca del trabajo humano y uso de las herramientas, la idea de que a través de éstos el hombre cambia la naturaleza y, simultáneamente, se transforma a sí mismo. Engels planteaba: “La especialización de la mano significa la *herramienta* y esta presupone la actividad específicamente humana, la reacción transformadora del hombre sobre la naturaleza” “el animal *utiliza* la naturaleza exterior e introduce cambios en ella pura y simplemente con su presencia, mientras que el hombre, mediante sus cambios, la hace servir a sus fines, la *domina* . Vygotski amplió brillantemente este concepto de mediación en la interacción hombre-ambiente al uso de los signos así como de los utensilios. Al igual que los sistemas de herramientas, los sistemas de signos (lenguaje, escritura, números) han sido creados por las sociedades a lo largo de la historia humana y cambian con la forma de sociedad y su nivel de desarrollo cultural. Vygotski estaba convencido de que la internalización de los sistemas de signos culturalmente elaborados acarrea transformaciones conductuales y creaba un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo del individuo. Para Vygotski el mecanismo del cambio evolutivo del individuo halla sus raíces en la sociedad y la cultura (Vygotski, 1978).



Las características del “estilo mental” de Vygotski, pueden definirse principalmente por los siguientes puntos:

1. Una tendencia a enfocar los problemas desde el punto de vista de un metodólogo, y a cuestionar las premisas metodológicas de la psicología como un todo.
2. El enfoque histórico de los problemas psicológicos y la psicología como tal.
3. La consideración como esencial del problema de la naturaleza, génesis y estructura de los signos, y la orientación semiótica del pensamiento.
4. La propensión intelectual a sintetizar la óptica histórica y dialéctica con el enfoque estructural de los problemas.

Estas fueron características esenciales de la Psicología de Vygotski y resumen, también, de su “modo de pensar”, que era resultado de una evolución que era muy genuina y muy anterior a sus preocupaciones psicológicas. (Riviére, 1994).

Los aportes de Vygotski a la psicología, constituyó su insistencia en el notable influjo de las actividades con significado social en la conciencia. Antes que descartar la conciencia (como hicieron los conductistas) o la función del ambiente (como los introspectistas), buscaba una región intermedia que diera cuenta de la influencia del entorno por sus efectos en la conciencia (Schunk, 1997).

Vygotski consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que lo produce la integración de los factores social y personal. El

fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus "instrumentos", es decir, sus objetos culturales (autos, máquinas) y su lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas). El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. La postura de Vygotski es un ejemplo del constructivismo dialéctico, porque recalca la interacción de los individuos y su entorno (Schunk, 1997).

De esta manera Vygotski entendía que la vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse solo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son producto social. La vida del hombre está mediatizada "por los instrumentos" y, de la misma manera, también su actividad psicológica está "mediatizada" por eslabones, producto de la vida social, de los cuales, el más importante, es el lenguaje.

Vygotski sugería que la conciencia individual se construye desde fuera mediante las relaciones con los demás: "El mecanismo del comportamiento social y el mecanismo de la conciencia son el mismo...Somos conscientes de nosotros mismos porque somos conscientes de los demás y del mismo modo que conocemos a los demás; y esto es así porque en relación a nosotros mismos estamos en la misma (posición) que los demás respecto a nosotros" (Vygotski, 1986).

Vygotski percibía el desarrollo psicológico como un proceso dinámico lleno de convulsiones, cambios repentinos y retrocesos (Vygotski, 1986).

Vygotski describió los cambios evolutivos en el pensamiento del niño en función de las herramientas culturales con que interpreta su mundo. Donde las herramientas técnicas generalmente sirven para modificar los objetos a dominar el entorno, y las herramientas psicológicas sirven para organizar la conducta o el pensamiento.

En la teoría de Vygotski, la sociedad moldea la mente del niño transmitiéndole las herramientas idóneas para que funcione en ella, la historia de la cultura y las experiencias infantiles son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo.

## EL LENGUAJE LA PROPUESTA DE VYGOTSKI

Aunque la teoría de Vygotski abarcaba todos los procesos psicológicos superiores, su interés primordial era el desarrollo del lenguaje y su relación con el pensamiento y, en sentido más general, la relación entre el lenguaje humano y la conciencia. (Kozulin, 1990).

El lenguaje humano es, con mucho, la conducta mas importante relativa al uso de signos en el desarrollo infantil. A través del lenguaje el niño se libera de muchas de las limitaciones inmediatas de su entorno. Se prepara, con ello, para una actividad futura; proyecta, ordena y controla su propia conducta, así como la de los demás. El lenguaje también es un excelente ejemplo del uso de signos que, una vez internalizado, se convierte en una parte importante de los procesos psicológicos superiores; el lenguaje actúa para organizar, unificar e integrar los distintos aspectos de la conducta de los niños.

Uno de sus primeros objetivos en el análisis crítico fue la naturaleza de la relación entre el pensamiento y el lenguaje en la ontogénesis y filogénesis:

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 progresos no son paralelos. Ambas curvas de crecimiento se cruzan y entre cruzan, pueden desenmarañarse y discurrir lado a lado, aún fusionarse por un tiempo, pero siempre vuelven a divergir. Esto se aplica tanto en la filogenia como en la ontogenia (Vygotski, 1986).

El intelecto y el habla tienen raíces genéticas diferentes y se han desarrollado por caminos distintos. En la filogénesis, no existe ninguna correlación

fija entre sus respectivos desarrollos. Los monos antropoides despliegan un intelecto que, en muchos aspectos (como, por ejemplo, el uso de instrumentos), se parece al de los seres humanos, mientras que su “lenguaje” se parece al habla humana en un aspecto muy distinto (como, por ejemplo, su función como medio de comunicación social). (Vygotski, 1982). La antropogénesis-el surgimiento del homosapiens- tiene que ver con el proceso de establecimiento de una interrelación dinámica entre intelecto y habla. Durante la ontogénesis, cabe distinguir un estadio preintelectual en el desarrollo del habla, y un estadio prelinguístico en el desarrollo del pensamiento. En un momento dado, estas dos líneas de desarrollo se cruzan y entremezclan, con lo cual el pensamiento se hace verbal; y el habla intelectual. Este momento supone el paso de una senda natural de desarrollo a otra cultural.

La inspiración para el análisis que hizo Vygotski de la relación entre el pensamiento y el lenguaje en la filogénesis provenía de los estudios de Kohler sobre la inteligencia de los chimpancés. El estudio de Kohler, que se ha convertido en un clásico, puso de manifiesto que los chimpancés poseían una inteligencia práctica sumamente desarrollada: eran capaces de usar instrumentos primitivos para conseguir sus objetivos. Los críticos de Kohler, contrarios a su explicación de la inteligencia de los simios basada en los principios de la psicología de la Gestalt, parecían de acuerdo con él en lo que se refería a su valoración del habla de los chimpancés. Por ejemplo, según Buhler, los logros del chimpancé son independientes del lenguaje; y más adelante agrega que en el caso del ser humano, el pensamiento técnico, o el pensar en función de los instrumentos (Werkzeugdenken) está mucho menos ligado con el lenguaje y los conceptos que otras formas de pensamiento. (Vygotski, 1978).

Lo peculiar del lenguaje de los chimpancés era que parecía contener las funciones de descarga emocional y contacto social, pero no las de representación o significación. Lo que parecía faltar en los chimpancés de Kohler era el uso del lenguaje como herramienta del pensamiento. Su capacidad de resolver problemas por insight en lugar de por ensayo y error se limitaba a situaciones en que todos los elementos necesarios para la solución estaban presentes en el campo visual. La conducta de los chimpancés indicaba que eran capaces de realizar ciertas operaciones mentales parecidas a la imaginación y la actividad combinatoria, pero necesitaban volver constantemente a su “hogar base”: la percepción real de la situación en que se encontraban. Los chimpancés parecían utilizar el lenguaje, que en los seres humanos desempeña precisamente este papel-representar mentalmente y comunicar la situación virtual- únicamente para dar rienda suelta a sus emociones y establecer contacto social. Todos los intentos de enseñar a los chimpancés algunos elementos del habla humana habían sido un fracaso. (Kozulin, 1990).

Vygotski interpreto las observaciones de Kohler como confirmación de su tesis de la existencia de líneas separadas de desarrollo entre el intelecto y el habla en la filogénesis. No se mostró categórico en sus conclusiones, resultando la aparente falta de una metodología apropiada para el estudio del lenguaje de los antropoides. Incluso hizo una propuesta verdaderamente profética: la de que el problema de la vocalización podía dejarse de lado, y la comunicación de los simios podía estudiarse mediante el lenguaje de signos de los sordos. No es su cualidad fonética lo que hace que el lenguaje humano sea lenguaje, sino el uso funcional de los signos. (Kozulin, 1990).

El lenguaje entendido como función de significar (que implica el uso de signos arbitrarios) no es instintivo, sino que es aprendido; que lo único universal es la comunicación vocalizada y signada (cuando no hay una, hay la otra como en los sordos), pero que los significados de esos sonidos dependen de la cultura y requieren aprendizaje (Escotto, 2005).

No dejando de lado la existencia de una base genética, heredable, para el lenguaje: la estructura neurobiológica, muscular y esquelética, altamente flexible a cierta edad (período crítico), que permite recordar y vocalizar secuencialmente sonidos a una velocidad determinada sin que nos falte oxígeno. Esta base biológica es la responsable de aprehender auditiva, visual y motrizmente –a cierta edad-, los sonidos y gestos que eventualmente llegan a marcar giros lingüísticos del tipo deflexivo, o derivativo con prefijos, sufijos, infijos, circunfijos, intrafijos, conjugaciones, etc. Es decir, heredamos la posibilidad de utilizar el aire de los pulmones para emitir sonidos fácilmente cambiantes; la percepción selectiva visual del rostro y del cuerpo que permite captar gestos, en contexto que sirven de marcadores comunicativos; y la flexibilidad motora para ejecutar sonidos, gesticulaciones y grafismos (Escotto, 2005).

La propuesta de Vygotski era que, igual que la inteligencia tiene sus formas preverbales, el habla también tiene sus manifestaciones preintelectuales. A los dos años, cuando las líneas de desarrollo del pensamiento y el habla, hasta entonces independientes, entran en contacto y engendran procesos mentales nuevos: el pensamiento verbal y el habla inteligente. Existe un momento específico del desarrollo en que convergen las líneas verbal e intelectual. (Vygotski, 1982). Una de las aportaciones más importantes de Vygotski al estudio

del lenguaje infantil fue el descubrimiento de un patrón dinámico de “encuentros” y “separaciones” entre las funciones verbales e intelectuales. Más que la fusión de dos cuerdas, la relación entre lenguaje y pensamiento recuerda una línea nodular en la que algunos hilos de una cuerda se entretrejen con los de otra después de cada nudo. (Kozulin, 1990).

Sabemos que el lenguaje es un complejo sistema de códigos que se formó en el curso de la historia social. El elemento fundamental del lenguaje es la, palabra. La palabra designa las cosas, individualiza las características de las cosas, las acciones, las relaciones, la palabra reúne los objetos en determinados sistemas. Dicho de otra manera, codifica nuestra experiencia (Liublinskaia, 1972).

La enorme ganancia del hombre, que domina un lenguaje desarrollado consiste en que su mundo se duplica. El hombre sin lenguaje solo tenía que ver con aquellas cosas que veía directamente, con las que podía manipular. Con la ayuda del lenguaje que designa objetos, pasa a relacionarse con objetos que no percibe directamente y que antes no entraban en su experiencia. El animal posee un mundo, el mundo de los objetos y situaciones percibidos sensorialmente, el hombre tiene un mundo doble, que incluye el mundo de los objetos captados en forma directa y el mundo de las imágenes, las acciones y relaciones, de las cualidades, que son designadas por las palabras (Luria, 1984).

El hombre puede evocar voluntariamente estas imágenes, independientemente de la presencia de los objetos y, de esta manera este segundo mundo puede ser voluntariamente dirigido. Puede dirigir no sólo su percepción, su representación, sino también su memoria y sus acciones. Dicho de otra manera, de la palabra nace no solo la duplicación del mundo, sino la acción



voluntaria que el hombre no podría cumplir si careciera del lenguaje (función reguladora).

Mas aún, gracias a la palabra, el hombre puede operar con las cosas mentalmente, en ausencia de esas cosas puede realizar acciones mentales, experimentar mentalmente con las cosas.

Duplicando el mundo, la palabra dá la posibilidad de transmitir la experiencia de individuo a individuo y asegura la posibilidad de asimilar la experiencia de las generaciones anteriores (Vygotski, 1986).

En consecuencia con la aparición del lenguaje como un sistema de códigos que designan objetos, acciones, cualidades y relaciones, el hombre adquiere algo así como una nueva dimensión de la conciencia en él se forman imágenes subjetivas del mundo objetivo, que son dirigibles, es decir, representaciones que él puede manipular, incluso en ausencia de percepciones inmediatas. Y en ello consiste la principal conquista que obtiene el hombre con el lenguaje (Luria,1984) .

Los seres humanos son participantes activos de su propia existencia y en cada estadio del desarrollo, los niños adquieren los medios necesarios para poder modificar su mundo y a sí mismo.

La actividad vital del hombre se caracteriza por el trabajo social y este trabajo social, con la división de sus funciones, originan nuevas formas de comportamiento, independientes de los motivos biológicos elementales. La conducta no está ya determinada por objetivos instintivos directos; desde un punto de vista biológico no tiene ningún sentido arrojar semillas a la tierra en lugar de comerlas, espantar a la presa en lugar de intentar apresarla directamente o afilar una piedra si no se tiene en cuenta que estas acciones serán incluidas en una

actividad social compleja. El trabajo social y la división del trabajo provocan la aparición de motivos sociales de comportamiento. Precisamente en relación con todos estos factores se crean en el hombre nuevos motivos complejos para la acción y se constituyen esas formas de actividad psíquica, específicas del hombre, entre ellas el lenguaje (Vygotski, 1986).

En el proceso del trabajo socialmente dividido apareció en las personas la necesidad imprescindible de una comunicación estrecha, la designación de la situación laboral en la cual formaban parte, lo que llevo a la aparición del lenguaje. En las primeras etapas este lenguaje estuvo estrechamente ligado a los gestos, y los sonidos articulados podían significar tanto “cuidado”, como “esfuérzate”, es decir, que el significado de este sonido dependía de la situación practica, de las acciones, de los gestos, y de la entonación con que eran pronunciados.

El nacimiento del lenguaje llevo a que, progresivamente, fuera apareciendo todo un sistema de códigos que designaba objetos y acciones; luego este sistema de códigos comenzó a diferenciar las características de los objetos y de las acciones y sus relaciones y, finalmente, se formaron códigos sintácticos complejos de frases enteras ,las cuales podían formular las formas complejas de alocución verbal (Vygotski, 1986).

Este sistema de códigos tuvo una importancia decisiva para el desarrollo posterior de la actividad consciente del hombre. El lenguaje, que al principio estuvo estrechamente ligado con la práctica, y que tuvo un carácter “simpraxico”, fue separándose progresivamente de la practica y comenzó a incluir un sistema de códigos, suficientes para la transmisión de cualquier información, aunque este

sistema de códigos todavía conservo largo tiempo una estrecha vinculación con la actividad humana concreta.

Como resultado de la historia social, el lenguaje se convirtió en un instrumento decisivo del conocimiento humano gracias al cual el hombre pudo salir de los límites de la experiencia sensorial, individualizar las características de los fenómenos, formular determinadas generalizaciones o categorías. Se puede decir, que sin el trabajo y el lenguaje en el hombre no se hubiera formado el pensamiento abstracto “categorial”.

Según Vygotski, la secuencia de convergencia entre el pensamiento y el lenguaje tiene cuatro estadios principales.

El primero: es un estadio primitivo, en el que el habla todavía es fundamentalmente preintelectual y la inteligencia opera sin ayuda de la función verbal.

El segundo: es un estadio de inteligencia práctica, en el que el niño domina la lógica de la actividad de resolución de problemas en el nivel sensoriomotor. En este estadio, el habla se caracteriza por la aparición de formas y estructuras gramaticales, que sin embargo, están aun divorciadas de sus correspondientes operaciones lógicas, por ejemplo, el niño puede usar formas tales como: pero, por qué; si y cuando, sin ser aún consciente de las relaciones causales, condicionales o temporales. La sintaxis del habla viene antes de la sintaxis del pensamiento. En este estadio, la sintaxis del pensamiento se encuentra aun inserta en acciones concretas, al tiempo que la sintaxis del habla está inserta en tareas comunicativas concretas.

El tercero: el niño empieza a utilizar medios simbólicos externos para resolver problemas internamente. El niño cuenta con los dedos, usa ayudas de memoria primitiva. La producción verbal de este estadio se caracteriza por la emisión de grandes cantidades de “habla egocéntrica”. Según Vygotski, este tipo de habla es una forma transitoria entre el habla comunicativa primitiva y las formas verbales más maduras cuya meta es controlar nuestra propia conducta y pensamiento.

Y por último el cuarto estadio: caracterizado por los procesos de internalización. Las operaciones con medios simbólicos externos, “se meten dentro”; por ejemplo, el niño es ahora capaz de resolver los problemas aritméticos y lógicos en su cabeza, 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 planear acciones tanto intelectuales como verbales.

La idea directriz de las investigaciones de Vigotsy sobre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento en la infancia era que los conceptos del niño, lejos de adquirirse de una vez para siempre, evolucionan. (Kozulin, 1990).

Para Vygotski, el lenguaje para que sea hablado, debe ser comprendido por otros, es decir, por definición es socialmente expresado y aprehendido.

La interacción de un ser humano con otros de su misma especie está mediada por el diálogo lingüístico. En ese sentido decimos que es dialógica. El hombre no sólo tiene un lenguaje cuya expresión más natural es el habla. Su lenguaje es generado, transformado, modificado por el dialogo con otros, por otros y para otros (Escotto, 2005).

Según Vygotski, las primeras manifestaciones del habla en los niños son ya sociales; admitía que se trata de un habla ya inmadura y preintelectual, pero se negaba a aceptar la idea de Piaget de que se trataba de un mero acompañamiento verbal a una forma de pensamiento autista. Para Vygotski, las primeras manifestaciones del habla en el niño constituyen un intento primitivo de comunicación, más que un reflejo de su autismo. Tampoco estaba de acuerdo con el esquema mental de desarrollo que Piaget proponía en sus primeras obras; de acuerdo con el cual la primera forma de pensamiento infantil es autista, siendo el lenguaje lógico y socializado algo que aparece con posterioridad, y el pensamiento y el lenguaje egocéntricos el vínculo genético entre ese autismo y la lógica. Según Vygotski, aunque no cabe duda de que el lenguaje egocéntrico constituye un estadio de transición, no se trata de la transición de un lenguaje autista a un lenguaje socializado, sino de la transición de un primitivo lenguaje comunicativo “para los demás” al lenguaje interior “para uno mismo”. De este modo el lenguaje egocéntrico se encuentra en una encrucijada, de la cual parte un “camino” que lleva al lenguaje comunicativo maduro, y otro al lenguaje interno, interiorizado y abreviado. (Kozulin, 1990).

En el fenómeno del lenguaje egocéntrico, de acuerdo con la definición de Piaget, que Vygotski aceptaba, esta forma de lenguaje no está dirigida o adaptada a un oyente y es empleada por el niño con aparente satisfacción en ausencia de respuestas de los demás. Esta forma de lenguaje consiste en monólogos colectivos, ecolalias, repeticiones y comentarios sobre los pensamientos o acciones del propio niño. La importancia del lenguaje egocéntrico radica en el hecho de que es característico de la infancia: parece una forma muy

representativa de la producción verbal de niños con edades comprendidas entre tres y cinco años. Además Vygotski planteo la posibilidad de que este lenguaje pudiera proporcionarnos una “ventana” experimental para acceder a los procesos que ocurren en el “lenguaje para uno mismo”, que desempeña un importante papel en el pensamiento verbal de los niños mayores y los adultos. (Kozulin, 1990).

El lenguaje egocéntrico es un fenómeno de transición; sus raíces se encuentran en un primitivo lenguaje comunicativo “para los demás”, pero su destino es internalizarse y convertirse en “habla interna para uno mismo”. Vygotski intento demostrar que el lenguaje egocéntrico, lejos de ser una mera comparsa que acompañaba al pensamiento egocéntrico, participa en la resolución real del problema. Para demostrarlo planteo una serie de experimentos de los que concluyo que el hecho de que los niños “piensen en voz alta” en respuesta a una situación que les plantea un problema indica que el lenguaje egocéntrico sin duda forma parte de la resolución real de problemas. (Kozulin, 1990).

Más allá de su papel como herramienta para la resolución de problemas o como esquema originario de narraciones orales o escritas, no cabe duda de que el habla interna puede convertirse en una recapitulación del pasado y un ensayo para futuras conversaciones dialógicas. (Kozulin, 1990).

En esta postura se admite la herencia de una base biológica, como lo es la especialización del hemisferio izquierdo para el lenguaje en la mayoría de los humanos que es heredada, pero no implica que el lenguaje lo sea. Ningún proceso psicológico está localizado en una zona específica cerebral, porque son el resultado de la intervención de varias zonas corticales. No se hereda escribir,

dibujar o hablar inglés, aunque lo que herede sea la estructura neurobiológica para hacerlo (Escotto, 2005).

La relación con el medio. Las posibles configuraciones neurobiológicas expresadas en las sinapsis, y hasta la expresión de muchos de los genes que un organismo tiene, dependen de la *interacción con el medio*.

Las funciones psíquicas anticipatorias como el lenguaje, la conciencia, la imaginación, la fantasía, el pensamiento y la voluntad, son de naturaleza emergente, cualitativamente nueva, supervenientes al funcionamiento del cuerpo como ente biológico en su interacción con otros miembros de su especie y el medio en general (Escotto, 2005).

Todas las especies animales conocidas se comunican entre sí, pero sólo el hombre lo hace mediante signos arbitrarios cuyos medios de expresión son variados: fónicos, gestuales, gráficos, etc.

La filogenia del lenguaje humano hay que buscarla en la filogenia de la comunicación animal, en las interacciones sociales, particularmente del antropoide. Todo lenguaje comunica pero no toda comunicación es un lenguaje (Escotto, 2005).

Una vez expuestas dos posturas interaccionistas (por un lado Piaget Cognoscitiva y por el otro Vygotski Contextual) sobre el desarrollo del lenguaje cabe mencionar que otros teóricos han situado al lenguaje desde sus particulares teorías.

## PERSPECTIVA SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

<b>PERSPECTIVA</b>	<b>TEÓRICO</b>	<b>PRINCIPAL FACTOR CAUSAL</b>
<b>Conductista</b>	Skinner	El desarrollo del lenguaje se debe totalmente a factores ambientales
<b>Innatista</b>	Chomsky	La estructura del lenguaje proviene de características biológicas innatas de la mente
<b>Interaccionista (Cognoscitiva)</b>	Piaget	El lenguaje resulta de la interacción entre factores cognoscitivos y ambientales
<b>Interaccionista (Contextual)</b>	Vygotski	El lenguaje se construye dentro de un contexto socio-cultural y depende de factores cognoscitivos y ambientales.



### CAPITULO 3

#### ALCANCES Y LIMITACIONES TEÓRICAS EN PIAGET Y VYGOTSKI

A continuación se presenta un cuadro abordando los puntos más importantes de las teorías de estos autores, contrastando cada una de sus posturas. Y posteriormente se hace un análisis de dichos puntos resaltando la importancia en cada uno de ellos.

<b>Categoría</b>	<b>Piaget</b>	<b>Vygotski</b>
<b>Aspecto Biológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender cómo el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras (físicas y psicológicas) más elementales presentes desde su infancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si considera una base biológica, pero no es determinante para el desarrollo.</li> </ul>
<b>Aspecto Histórico Cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera al medio, dejando la idea ambigua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo humano resultado de la interacción social, la maduración orgánica y la historia cultural</li> <li>• Importancia de lo social en la conciencia.</li> <li>• El entorno social influye en la cognición por medio de sus instrumentos</li> </ul>
<b>Adquisición del conocimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender cómo el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad</li> <li>• Interés en la actividad mental y la interacción del individuo en el mundo</li> <li>• Este debe ser descubierto y construido por la actividad infantil.</li> <li>• La potencialidad cognoscitiva depende del periodo en que se encuentre el sujeto.</li> <li>• Las relaciones interindividuales hacia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento se localiza dentro de un contexto cultural o social determinado</li> <li>• Este como un proceso “interaccionista dialectico” sujeto-objeto.</li> <li>• La potencialidad cognoscitiva depende de la calidad de interacción social y de ZDP.</li> <li>• Desarrollo cognoscitivo se da al internalizar funciones que ocurren en el plano social.</li> </ul>

	<p>los dos años son basadas en la imitación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En los primeros años, los niños usan una actividad simbólica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda función aparece dos veces: primero a nivel social (interpsicológica) y a nivel individual (intrapsicológica).</li> </ul>
<b>Inteligencia (Razonamiento Lógico)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción con el medio.</li> <li>• Es la solución de un problema nuevo en coordinación de los medios para alcanzar un objetivo.</li> <li>• La inteligencia aparece antes que el pensamiento interior y que el lenguaje.</li> <li>• Afectividad complemento de toda conducta humana.</li> <li>• El niño está más adelantado en actos que en palabras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para él cualquier persona puede desarrollar su potencial si recibe los elementos necesarios de su entorno.</li> </ul>
<b>Pensamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño de a partir de los 7 u 8 años piensa antes de actuar y reflexiona.</li> <li>• Es inteligencia interiorizada y se apoya sobre un simbolismo.</li> <li>• Aparece hasta cuando la función simbólica se comienza a desarrollar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con la internalización los niños aprenden a regular su conducta y su pensamiento.</li> <li>• Las actividades sociales ayudan a incorporar al pensamiento herramientas culturales.</li> <li>• Durante la ontogénesis se hace verbal y el habla intelectual</li> <li>• Se origina en las relaciones sociales, mediadas por el uso de herramientas psicológicas</li> <li>• El desarrollo de éste es una construcción social</li> </ul>
<b>Lenguaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño puede reconstruir acciones pasadas y futuras con la representación verbal.</li> <li>• Dos mundos: social y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene sus manifestaciones pre-intelectuales.</li> <li>• Entendido como función de significar no es instintivo, es</li> </ul>

	<p>de representaciones interiores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambio y comunicación entre individuos.</li> <li>• Aparece al mismo tiempo que otras formas de pensamiento semiótico.</li> <li>• Fuente del pensamiento.</li> <li>• La imitación diferida puede ser también verbal.</li> <li>• Se socializa al tomar en cuenta el lenguaje de los otros.</li> <li>• Condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones lógicas.</li> <li>• Subordinado al pensamiento.</li> <li>• El habla se vuelve social cuando tiene una intención y es comunicable.</li> </ul>	<p>aprendido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se adquiere por medio de la interacción social manteniendo un respaldo biológico.</li> <li>• El habla interna como recapitulación del pasado y ensayo para futuras conversaciones dialógicas.</li> <li>• Como un instrumento imprescindible para el desarrollo cognitivo</li> <li>• Desarrollo lingüístico es independiente del desarrollo del pensamiento</li> <li>• Es fundamental para la formación de la conciencia.</li> <li>• Concebido como esencialmente arbitrario</li> <li>• Está al igual que el pensamiento lejos de adquirirse de una vez y para siempre, evoluciona.</li> </ul>
<b>Signo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entendido como una convención colectiva y desarrollada por medio de la imitación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sujeto produce cambios en los objetos; los signos producen cambios en los sujetos.</li> <li>• El lenguaje humano es lenguaje por el uso funcional de los signos</li> <li>• Actúa como un instrumento de actividad psicológica</li> </ul>

## DISCUSIÓN

Una vez expuestas las teorías de Piaget y Vygotski se tomaron en cuenta las siguientes categorías para exponer los alcances y limitaciones:

- 1) Aspecto Biológico
- 2) Aspecto Histórico Cultural
- 3) Adquisición del conocimiento
- 4) Inteligencia (Razonamiento Lógico)
- 5) Pensamiento, Lenguaje
- 6) Signo donde destacaremos los alcances y limitaciones.

En las primeras dos categorías consideramos que Piaget y Vygotski a pesar de que la línea central en sus trabajos parecía no tener correspondencia una con la otra, sin embargo a través del análisis teórico constatamos que ambas posturas no se limitan. Piaget considera al desarrollo como resultado de una base biológica y la interacción con el medio (cabe destacar que Piaget no especifico la palabra medio, no quedándonos claro si se trata de un medio físico, social, cultural, ambiental, etc.). Por otro lado Vygotski plantea que el desarrollo humano solo puede entenderse como una síntesis producida por la interrelación de dos órdenes diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. De este modo para Vygotski el desarrollo ya no sólo se basa en las leyes biológicas, sino también en las leyes del desarrollo social histórico, ya que las capacidades y aptitudes del hombre se forman en el proceso de apropiación de la cultura. Por lo antes mencionado consideramos la postura de Vygotski más completa y con mayor alcance.

Nuestro análisis en la tercera categoría se centra en considerar ambas posturas como complementarias y no excluyentes, ya que al retomar la idea de Piaget en la adquisición del conocimiento cuando nos habla de que este debe ser descubierto y construido por la actividad individual infantil, nos viene a la mente la posibilidad de conjuntar esta idea con la de Vygotski donde para él, el conocimiento se localiza dentro de un contexto cultural o social determinado. De este modo se genera así un círculo dialéctico como resultado de ambas posturas.

Dentro de la cuarta categoría abordamos a la inteligencia donde Piaget la define como la solución de un problema nuevo en coordinación de los medios para alcanzar un objetivo, un ejemplo de esto, es cuando observamos que un bebé de 11 meses quiere alcanzar la cabecera de la cama (la cual esta pegada a su cuna), y no lo consigue hasta cuando se da cuenta de que subiéndose a su almohada logra su objetivo. Esta idea podría asemejarse con la de Vygotski donde él considera que el pequeño desarrolla el potencial gracias a los elementos que le proporciona el entorno, retomando el ejemplo anterior podemos darnos cuenta de que sin la influencia del entorno (la cercanía de la cuna a la cama y la almohada) no hubiera sido posible alcanzar su objetivo. Siendo así ambas categorías son consideradas como alcances para ambos autores.

Siguiendo el análisis en la quinta categoría, observamos en la postura de Piaget una estructura mas sistemática en la formación del pensamiento, ya que gracias a esta sistematización es posible que el psicólogo, docente o aquel profesional que intervenga en el desarrollo del niño, sea capaz de comprender el proceso en la formación del pensamiento, propiciando el desarrollo cognitivo del individuo. A diferencia de Vygotski que considera al desarrollo del pensamiento

como una construcción social, siendo importante la manera en que influye todo profesional para la formación del pensamiento en el sujeto de una manera dialéctica y no unilateral. En esta categoría podemos apreciar el aporte de ambos autores a la pedagogía y a la psicología educativa, dado que si conocemos la forma en cómo se desarrolla el pensamiento es posible modificar y planificar la enseñanza.

En la categoría del lenguaje, podemos darnos cuenta que para Piaget este es considerado como una semiosis mas en el desarrollo cognitivo, a diferencia de Vygotski que lo toma como línea central del desarrollo cognitivo y a su vez de la conciencia. Es importante rescatar la opinión de Piaget respecto a la función del lenguaje, ya que este se vuelve social cuando tiene una intención y es comunicable y de esta misma forma se socializa al tomar en cuenta el lenguaje de los otros. Y por otro lado para Vygotski el lenguaje desde el momento en que el niño intenta articular ya posee una función social. Consideramos que en estos puntos, Piaget parece limitarse en el sentido de considerar al lenguaje como un proceso que se deba dar a lo largo del desarrollo, pero no como un proceso que evoluciona a lo largo de este, como lo consideraba Vygotski.

Finalmente en la categoría del signo, aunque Piaget no aborda ampliamente este elemento se puede notar diferencias al considerar este aspecto como una convención colectiva desarrollada por la imitación, ya que el individuo posee ciertas estructuras para asimilarlo y apropiarse de el, y para Vygotski, el signo (lenguaje) genera cambios en los individuos y en la actividad psicológica. Notando así la complementación de ambas posturas, resaltando la importancia de lo biológico y lo social para la formación del signo.

## CONCLUSIÓN

Piaget y Vygotski psicólogos contemporáneos del siglo XX, destacados investigadores cognoscitivistas, que intentaron dar explicación al desarrollo humano a través de sus posturas: biológica e histórico cultural respectivamente.

Nuestro primer argumento a rescatar se centra en la dificultad personal al tomar postura por una de las teorías, que en un principio era meramente Vygotskiana, idea que abandonamos al realizar el análisis categorial de ambos enfoques, cambiando de manera considerable nuestra opinión hacia una visión integral de las posturas, considerándolas entrelazables y complementarias. Ya que concordamos con Piaget en que el individuo al nacer esta dotado orgánicamente para posibilitar el lenguaje, pero requiere de un contexto social para adaptarlo en su estructura orgánica como lo refiere Vygotski.

Otro punto que consideramos importante en Piaget, es la capacidad que tuvo para estructurar de forma sistemática su teoría, facilitando así su comprensión; por otro lado Vygotski en algunos momentos parece carecer de esta estructura dentro de su teoría (tal vez por su corta vida).

Finalmente creemos que el mayor aporte de esta tesis, es ver al lenguaje como una herramienta indispensable e insustituible en el desarrollo del individuo, ya que este, lejos de considerarse como un simple proceso, tiene muchos factores a rescatar siendo para nosotras los más relevantes: la importancia de la connotación afectiva y social, la particularidad que tiene cada individuo para interpretar la realidad y así darle un significado que además puede ser colectivo.

El lenguaje paradójicamente limita pero también posibilita, limita por el hecho de que no permite expresar plenamente el significado de lo que piensa y

siente el individuo y por otro lado posibilita la inserción del sujeto a una cultura y a una sociedad dada.

De ahí la necesidad de conocer e informarnos ampliamente sobre este tema, y no dejar de lado esta posibilidad humana, por lo que dejamos abierta a futuras investigaciones la posibilidad de ampliar el panorama teórico actual que se tiene sobre el lenguaje. Y por lo pronto Piaget y Vygotski nos han brindado desde la psicología, alcances conceptuales para explicarlo y ayudar a las siguientes generaciones a desarrollar el tema en el rubro de la relación entre lenguaje y pensamiento que no logramos esclarecer en nuestra revisión bibliográfica de ambos autores, debido a la falta de bibliografía e interpretación de las traducciones.



## REFERENCIAS

- Ed Labinowicz. (1982). *Introducción a Piaget. Pensamiento-Aprendizaje. Enseñanza*. E.U.A: Iberoamericana.
- Escotto-Córdova (2005) *Psicología y Evolución 2, filosofía, psicología evolutiva y cognición. Capítulo 12; Conciencia y lenguaje: implicaciones teóricas de concebir al lenguaje como instinto*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Flavell, J. H. (1995). *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. México: Paídos
- Galperin (1976). *Introducción a la Psicología. Un enfoque dialéctico*. Pablo del Rio-Editor, España.
- Ginsburg, H. (1977). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. México: Prentice Hall International.
- Jean, M. D. (1993). *Para comprender a Jean Piaget*. México: Trillas.
- Kozulin A. (1990) *La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas*. Alianza Editorial. Madrid.
- Leontiev A. N. y Otros (1968). *El hombre y la cultura*. Grijalbo. Buenos Aires.
- Liublinskaia, A. A (1972). *El desarrollo del habla y el pensamiento infantil*. En Stones, E. *Psicología de la Educación, Aprendizaje y enseñanza*. Editorial Morata, Madrid.
- Luria, A. R (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Editorial Visor, Madrid.
- Piaget, J. (1947). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique
- Piaget, J. (1964) *Seis Estudios de Psicología*. Editorial Ariel. Barcelona

- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata
- Piaget, J. (1975). *Problemas de Psicología Genética*. España: Ariel
- Piaget, J. (1985). *Psicología y Epistemología*. México: Planeta-De Agostini.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Riviére, A. (1994). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- Serulnikov, A. (2003), *Jean Piaget para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente.
- Schunk, Dale (1997). *Introducción al estudio del aprendizaje* En: Teorías del aprendizaje. Prentice-Hall Hispanoamericana. México,
- Violante, E (2004). *Teorías contemporáneas del desarrollo y aprendizaje del niño*. Toluca Edo. De México. Departamento de Educación Preescolar.
- Vygotski. L. S (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.
- Vygotski. L. S (1982). *Obras Escogidas II. El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la Teoría de Piaget*. Editorial Pedagógica I.España.
- Vygotski, L. S (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Quinto sol, México