



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
IZTACALA**

“La relación entre la instrucción y la formación de conceptos”

Tesis

Que para obtener el título de:

Licenciado en Psicología

Presenta

José Roberto Briseño Castro

Director de Tesis: Lic. Alejandro Velasco Rivera

México, D.F., 2007



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **Agradecimientos**

*Beati hispani, quibus vivere bibere est*  
(*"Dichosos los hispanos, para los que vivir es beber"*)

La presente tesis fue el resultado de muchos años de esfuerzo y un gran tiempo dedicado a mi educación, el cual no solamente fue realizado por mí, sino por muchas personas las cuales estuvieron detrás de mí soportándome y apoyándome durante este largo recorrido.

Principalmente quisiera agradecer a mi mamá "Adelita" por haberme soportado todo este tiempo y aun a pesar de todo lo que hemos pasado, por el apoyo que me brindo cuando mas la necesite; además por su esfuerzo realizado el cual me sirvió como un claro ejemplo de lo que uno puede ser capaz de realizar cuando se propone algún objetivo. Además por los valores y principios inculcados, por sus cuidados y preocupaciones a diario entorno a mi persona y finalmente por enseñarme que nada es como "debiera" de ser.

También quisiera agradecer a mi papá por aquellos consejos dados las veces que lo veía y quien también me enseñó que la vida no es fácil y que hay que ser fuerte para vivirla. Asimismo quisiera extender el agradecimiento a mi hermano Agustín quien siempre estuvo ahí cuando más lo necesite y con quien siempre me pude desahogar de todos mis problemas, a Estrella quien siempre cumplió mis caprichos a pesar de todo y quien siempre realizó un esfuerzo enorme para salir adelante y el cual se le agradece muchísimo y a Dulce con la cual conviví la mayor parte de mi vida, sino es que toda, y curiosamente con la que menos he podido acercarme, pero aun así, la quiero. Además de ellos se encuentran mis sobrinos Jesús Agustín y Karen a quienes quiero mucho y quienes me dieron otro motivo para seguir adelante en los tiempos difíciles.

De igual manera, se encuentra mi demás familia incluyendo tíos y tías, primos, primas, (Andrea, Lou lou, Alex, Juan Carlos "el Lic.", etc.), bueno familia en general, a quienes solamente les agradezco por todo.

Al mismo tiempo, se encuentran los amigos, "la banda", quienes son una parte muy importante en todo esto, aquellas personas que conocí en las diferentes escuelas a las que asistí, personas como Naxhiely, Oscar, Aline, Alma y otros como Ricardo y Viridiana. Otros más en otras escuelas como Hugo "el cuervo" del CCH Azcapotzalco; Manuel, Erik y Montserrat del GENLEX Zacatenco y al final y no por eso menos importantes a Erik "el pelos", Sergio "el mango", Karla, y mis primos y amigos Héctor, Aldo y Omar con quienes compartí una gran etapa de mi vida. A todos Uds. muchas gracias "banda". Y a todos aquellos nombrados y sobretodo a quienes pudieron faltar en la lista pero que me brindaron su apoyo incondicionalmente, muchas gracias. Stay (sic).

*Gaudeamus igitur iuvenes dum sumus*  
(*"Disfrutemos pues, mientras aun somos jóvenes"*)

*Take a look – inside – my soul is missing*

## Índice

### **Capítulo 1**

<i>Biografía de Vygotski.....</i>	<i>4</i>
-----------------------------------	----------

### **Capítulo 2**

<i>Aproximación Psicológica de la escuela histórico cultural.....</i>	<i>8</i>
---	----------

### **Capítulo 3**

<i>Aspectos teóricos fundamentales de la escuela histórico cultural.....</i>	<i>15</i>
--	-----------

<i>3.1. Objeto de estudio de la Psicología.....</i>	<i>16</i>
---	-----------

<i>3.2. El Psiquismo.....</i>	<i>21</i>
-------------------------------	-----------

<i>3.3. Desarrollo.....</i>	<i>25</i>
-----------------------------	-----------

<i>3.4. Zona de Desarrollo Próximo.....</i>	<i>29</i>
---	-----------

<i>3.5. Funciones Psíquicas Inferiores.....</i>	<i>30</i>
---	-----------

<i>3.6. Funciones Psíquicas Superiores.....</i>	<i>37</i>
---	-----------

<i>3.7. Principios Teóricos Fundamentales.....</i>	<i>42</i>
--	-----------

### **Capítulo 4**

<i>Métodos de Investigación de la Psicología.....</i>	<i>44</i>
---	-----------

### **Capítulo 5**

<i>Pensamiento y Lenguaje.....</i>	<i>51</i>
------------------------------------	-----------

<i>5.1. Pensamiento.....</i>	<i>51</i>
------------------------------	-----------

<i>5.2. Lenguaje.....</i>	<i>53</i>
---------------------------	-----------

<i>5.3. Relación entre Pensamiento y Lenguaje.....</i>	<i>56</i>
--	-----------

5.4. Objetivo de la Investigación.....	64
6.- Método.....	65
7.-Resultados.....	69
8.- Conclusión y Discusión.....	74
9.- Referencias.....	77

---

*Biografía de Vygotski*

Лев Семёнович Выготский (o en su traducción al español, Liev Semiónovich Vygotski) nació en Orsha, una pequeña ciudad la cual actualmente se le conoce como Bielorrusia y cerca de Vitebsk, el 17 de noviembre de 1896, en una próspera familia judía, siendo el segundo de una familia de ocho hijos. Antes de cumplir su primer año, su familia se trasladó a la ciudad de Gomel, lugar donde creció. En su adolescencia, era fanático del teatro y decide reescribir su apellido Vygotski, en lugar de Vygodski (*Wertsch, 1988*).

La obra de Vygotski viene determinada en primer lugar por el tiempo en que vivió y trabajó, la época de la Gran Revolución Socialista de Octubre. La revolución introdujo cambios radicales en la ciencia psicológica, la psicología necesitaba de una completa transformación en todos los sentidos. Pero para los psicólogos, la tarea de aquellos años consistía en elaborar una nueva teoría en lugar de la psicología introspectiva de la conciencia individual basada en el idealismo filosófico que se cultivaba durante el periodo precedente a la revolución. La nueva psicología debía partir de la filosofía del materialismo dialectico e histórico, había de convertirse en una psicología marxista (*Leontiev en Vygotski, 1982*).

En enero de 1924 Vygotski participa en el II Congreso Nacional de Psiconeurología, que se celebra en Leningrado. Su informe “El método de investigación reflexológica y psicológica” causó gran impresión a K. N.

Kornílov, que le invita a trabajar en el Instituto de Psicología. La invitación es aceptada y ese mismo año Liev Semiónovich se traslada de Gomel, donde vivía entonces, a Moscú y comienza su labor en el centro (*Leontiev en Vygotski, 1982*).

Pero, aunque en 1924 Vygotski, que tenía 28 años, era solo un psicólogo principiante, se había formado como un pensador que había recorrido un largo camino de evolución intelectual, cuya lógica interna le llevaría a la necesidad de trabajar precisamente en el campo de la psicología científica (*Leontiev en Vygotski, 1982*).

Inició su actividad científica cuando aun era estudiante de la Facultad de Derecho de la Universidad de Moscú (estudiaba simultáneamente en la Facultad de Historia y Filología de la Universidad A. L. Shaniavski). Durante este periodo (1913 – 1917) sus intereses tenían un marcado carácter humanístico. Gracias a sus extraordinarias facultades y a su seria formación, Vygotski pudo trabajar al mismo tiempo y con parecido éxito en varios campos: en el de la crítica teatral (escribía brillantes reseñas teatrales), de la historia (dirigió en Gomel, su ciudad natal, un círculo de historia para los alumnos de las clases superiores de la escuela), en el campo de la economía política (intervenía magníficamente en los seminarios de esta disciplina que se celebran en la Universidad de Moscú). En el conjunto de su obra tiene especial importancia su profundo estudio de la filosofía, que inicia por aquel entonces, especializándose en la filosofía clásica alemana (*Leontiev en Vygotski, 1982*).

De sus años estudiantiles data su conocimiento de la filosofía marxista, que asimila principalmente a través de ediciones ilegales. Es entonces cuando nace en él el interés hacia la filosofía de Spinoza, que fue durante toda su vida su pensador preferido (*Leontiev en Vygotski, 1982*).

El Instituto de Psicología adjunto a la Universidad de Moscú primero, la Academia de Educación Comunista N. K. Krúpskaia después, así como el Instituto Experimental de Defectología fundado por el propio Vygotski, fueron la base de operaciones para los trabajos de Vygotski y sus colaboradores. El

periodo de la actividad científica de Vygotski y sus colaboradores comprendió entre 1927 – 1931 es excepcional por su intensidad y sus repercusiones en la historia ulterior de la psicología soviética, es precisamente entonces cuando se desarrollaron las bases de la teoría histórico cultural de la evolución de la psique (*Leontiev en Vygotski, 1982*).

Los años transcurridos entre 1924 y 1934 fueron altamente densos y productivos para Vygotski. Tras su llegada a Moscú, Aleksandr Romanovich Luria, 1902-1977 y Aleksei Nikolaievich Leontiev, 1904-1979 se le unieron como discípulos y colegas. Juntos los tres llegaron a ser conocidos como la “troika” de la Escuela Vygotskiana (*Wertsch, 1988*).

Entre 1931 y 1934, Vygotski escribió material para compilaciones, artículos y libros a un ritmo cada vez mas acelerado. Edito y escribió una larga introducción para la traducción al ruso de 1932 de la obra de Piaget *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923). Su introducción serviría más adelante como capítulo II para su obra póstuma *Pensamiento y lenguaje* (1934) (*Wertsch, 1988*).

Desde finales de los años 20, Vygotski viajó ampliamente por toda la URSS dedicado a la docencia y a la ayuda en la constitución de nuevos laboratorios de investigación. En el comienzo de la primavera de 1929, viajó a Tashkent (Uzbekistán) por un periodo de varios meses, para impartir un curso y formar a los educadores como psicólogos para el Departamento Oriental de la Primera Universidad Estatal de Asia Central. Vygotski escribió, además, muchos otros trabajos entre los que se incluyen *Diagnóstico evolutivo y clínica pedagógica para niños con dificultades* (1931), *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* (1931), *Lecturas de psicología* (1932), *La problemática de la instrucción y el desarrollo cognitivo en la edad escolar* (1934), *Pensamiento y esquizofrenia* (1934), así como un sinnúmero de notas críticas e introducciones a obras de Bühler, Köhler, Gesell, Koffka y Freud (*Wertsch, 1988*).

A lo largo de todo este periodo, los ataques de tuberculosis de Vygotski se tornaron mas graves y frecuentes. Sus terribles y prolongados accesos de tos

le llevaban al agotamiento durante varios días, pero en lugar de descansar, Vygotski intentaba, en la medida de lo posible, alcanzar el mayor número posible de los objetivos que se había puesto. En la primavera de 1934, su salud empeoró de forma alarmante. El 9 de mayo tuvo una severa hemorragia y el 2 de junio fue hospitalizado en el Sanatorio Serebryanii Bor. Apenas transcurrida la medianoche del 11 de junio falleció y fue enterrado en el cementerio de Novodevichii en Moscú (*Wertsch, 1988*).

Inmediatamente después de su muerte fueron publicados varios de sus escritos, pero, por razones políticas, su trabajo fue prohibido para todo tipo de usos por un periodo de 20 años. Este hecho era, en parte, resultado de un decreto del Comité Central del Partido Comunista en contra de la psicología, una disciplina prácticamente a la psicología de la educación, estos argumentos fueron solamente rechazados después de la muerte de Stalin en 1953. La publicación de las obras de Vygotski se reanuda en 1956. En total, Vygotski llegó a escribir alrededor de 180 obras, de estas, 135 fueron publicadas en una u otra forma antes de la edición de los cinco volúmenes de recopilación (*Wertsch, 1988*).

### *Aproximación Psicológica de la Escuela Histórico-Cultural*

Tras el triunfo en Rusia, en octubre de 1917, de la revolución soviética, y la instauración de un estado comunista de carácter totalitario, la decisión del nuevo régimen de llevar a cabo una transformación radical de la sociedad y la pretensión de implantar un “hombre nuevo” en ella, precisaron el empleo de los recursos de la política, la cultura, la ciencia y de todas las fuerzas sociales. Así, la aplicación del marxismo, desde el poder, a la tarea de construir una nueva sociedad influyó de modo esencial en la vida del siglo XX (Zumalabe, 2006).

Vygotski no pocas veces señaló el riesgo que se corría en la ciencia de que, al no existir una psicología general, cualquier doctrina intentara ocupar su lugar rector. Esta idea la sostuvo hasta el fin de sus días, como se expresa en su obra *“Pensamiento y Lenguaje”*, que fuera uno de sus últimos trabajos: *“El estado histórico de nuestra ciencia es tal que, empleando las palabras de Brentano, hay muchas psicologías, pero no existe una única psicología. Podría decirse que surgen numerosas Psicologías precisamente porque, no hay una psicología común, única. Es decir, la ausencia de un sistema científico único, que abarque y aúne todo el saber psicológico actual, da lugar a que cada nuevo descubrimiento empírico, en cualquier rama de la psicología, que intente ir más allá de la simple acumulación de datos, se vea obligado a crear su propia teoría, su sistema para explicar e interpretar los nuevos datos y relaciones hallados, obligado a crear una nueva psicología, una más entre otras muchas”* (Echemendía, 2003).

Esa nueva disciplina debía encarnar los principios del materialismo dialéctico, pero desarrollándolos en torno a la especificidad del objeto de estudio y de las tareas de nuestra ciencia, de manera tal que generará una metodología particular para la misma. Este planteamiento resume la preocupación de Vygotski por definir cuidadosamente el espacio de nuestra ciencia evitando confundirla con filosofía, ideología o política. Al respecto plantea: *“La aplicación directa de la teoría del materialismo dialéctico a las cuestiones de las ciencias naturales, y en particular al grupo de las ciencias biológicas o a la Psicología es imposible, como lo es aplicarla directamente a la historia y la sociología”*, para añadir más adelante: *“La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o dialéctica de la psicología es a lo que yo considero psicología general”* (Echemendia, 2003, pág. 71- 72).

Esa psicología general sería la que proporcionaría a la ciencia psicológica los métodos específicos para el abordaje de su objeto, derivándose del marxismo como doctrina filosófica, pero sin identificarse con ella: *“...ningún sistema filosófico puede dominar directamente la Psicología como ciencia sin la ayuda de la metodología, es decir, sin crear una ciencia general; (...) la única aplicación legítima del marxismo en Psicología sería la creación de una Psicología general cuyos conceptos se formulen en dependencia directa de la dialéctica general, porque esta Psicología no sería otra cosa que la dialéctica de la Psicología...”*, y continúa alertando sobre los peligros de una inadecuada relación entre marxismo y Psicología: *“...toda aplicación del marxismo a la Psicología por otras vías, o desde otros presupuestos, fuera de este planteamiento, conducirá inevitablemente a construcciones escolásticas o verbalistas y a disolver la dialéctica en encuestas y tests; a razonar sobre las cosas basándose en sus rasgos externos, casuales y secundarios; a la pérdida de todo criterio objetivo y a intentar negar todas las tendencias históricas en el desarrollo de la Psicología; a una revolución simplemente terminológica. En resumen, a una burda deformación del marxismo y de la Psicología”* (Vygotski, 1982, pág. 388).

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

Para Petrovsky (1980), la psicología soviética al remitirse a los trabajos de Marx, destaca en primer lugar tres ideas filosóficas que tuvieron una importancia significativa en la elaboración de los principios fundamentales de la investigación psicológica y la comprensión de la conciencia humana:

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

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

3. La actividad del hombre y por consiguiente su psicología tienen un carácter social. La psicología es producto de la historia. "...Los sentimientos del hombre social son diferentes de aquellos del hombre no social". "... El carácter social es propio de todo movimiento: así como la sociedad crea al hombre como tal, así mismo él crea la sociedad. La actividad y el goce de sus frutos, tanto por su contenido como por el modo de existir, tienen carácter social". Las ideas de Marx abrieron a la psicología la posibilidad de realizar un análisis de los hechos de la conciencia y de la actividad desde las posiciones de su condicionamiento social. Así por ejemplo, el problema complejo de la correlación entre lo innato y lo adquirido en las capacidades de la personalidad recibió un enfoque científico a base del marxismo. Al aprobar la opinión del economista inglés del siglo XVIII A. Smith acerca de la diversidad de los dones humanos son más una consecuencia que una causa de la división del trabajo, Marx subrayaba que "La diferencia inicial entre un mozo de cuerda y un filósofo es menor que la que existe entre un mastín y un galgo. El abismo entre uno y otro lo ha abierto la división del trabajo. Las capacidades humanas surgen a base de las "particularidades naturales" pero dependen de formas de trabajo históricamente condicionadas y cambiantes y además de las condiciones de la vida material de la sociedad. "El que un individuo pueda desarrollar su talento depende enteramente de la demanda, la que, a su vez, depende de la división del

trabajo y de las condiciones de cultura de los hombres, que de ello se derivan”.

En las obras de Engels también se formula una serie de principios filosóficos fundamentales, que son aplicados ampliamente por la psicología científica contemporánea. Para la comprensión del desarrollo histórico de la conciencia humana y de las diferencias de principio entre la psiquis humana y la animal, tuvieron un gran significado las ideas de Engels sobre el papel del trabajo en el origen del hombre. Al continuar desarrollando los pensamientos de Marx, sobre el carácter histórico de la psicología humana, F. Engels analiza las necesidades como la fuente de la actividad humana. En este sentido también son especialmente importantes las ideas de Engels sobre la influencia de la actividad en el pensamiento del hombre. *“Tanto de las ciencias naturales como en la filosofía se ha ignorado hasta ahora la investigación de la influencia de la actividad del hombre en su pensamiento. Se sabe que de una parte se encuentra la naturaleza y de la otra en el pensamiento. Sin embargo, la base esencial y más próxima de pensamiento humano es precisamente la transformación de la naturaleza por el hombre y no sólo la naturaleza como tal también el intelecto del hombre se desarrolló en la medida en que el hombre aprendió a modificar la naturaleza”* (Petrovsky, 1980, pág. 49).

Al estudiar las obras de V. I. Lenin, los psicólogos soviéticos asimilaron el enfoque marxista de los problemas de la psiquis y de la conciencia, aprendieron y aprenden a aplicar los principios de la dialéctica materialista al análisis de los hechos psicológicos concretos (Petrovsky, 1980).

Ya en 1894, en la obra "Quiénes son los "amigos del pueblo" y cómo luchan contra los socialdemócratas", V.L. Lenin caracterizando brevemente el amplio campo de las investigaciones filosófico-psicológicas, que en ese entonces aspiraba al derecho exclusivo de denominarse psicología científica, puso al descubierto su defecto método lógico fundamental, o sea la negativa a efectuar un análisis objetivo, del estudio profundo de los hechos. *"El psicólogo metafísico razonaba sobre el alma. El procedimiento mismo era ya absurdo. No*

*se puede razonar sobre el alma sin explicar en particular los procesos psíquicos: aquí el progreso debe consistir precisamente en abandonar las teorías generales y los sistemas filosóficos sobre lo que es el alma y saber proporcionar una base científica al estudio de los hechos que caracterizan tales o cuales procesos psíquicos" (Petrovsky, 1980, pág. 49).*

La preocupación de Vygotski de rescatar el marxismo para la Psicología, se unía al cuidado con el que consideraba que debía tratarse esa teoría en nuestra ciencia. Es por eso que, refiriéndose a la teoría marxista planteaba: *"... precisamente por la especial situación que atraviesa hoy esta teoría; por la enorme responsabilidad que representa el empleo de este término; por la especulación política e ideológica de que es objeto; por todo ello, no parece hoy muy oportuno hablar de «Psicología marxista». Más conviene que otros digan de nuestra Psicología que es marxista, que no que nosotros la denominemos así; apliquémosla en los hechos y esperemos en lo que a las palabras se refiere. Al fin y al cabo, la Psicología marxista todavía no existe, hay que comprenderla como una tarea histórica, pero no como algo dado. Partiendo de este estado es difícil sustraerse a la impresión de falta de seriedad científica y de irresponsabilidad que implica emplear este nombre" (Echemendia, 2003, pág. 73).*

La manera en que el marxismo está presente en la obra de Vygotski es destacada por varios autores, entre ellos, Marta Shuare, investigadora de las fuentes y las principales direcciones de desarrollo de la Psicología soviética, quien intentó sistematizar los principios marxistas que sirvieron de base filosófica al desarrollo del enfoque histórico cultural. En su opinión: *"Corresponde a L. S. Vygotski el mérito invaluable de ser el primero en aplicar creadoramente el materialismo dialéctico e histórico a la ciencia psicológica y de haberla colocado, con ello, «sobre sus pies», provocando una verdadera revolución copernicana en Psicología" (Echemendia, 2003, pág. 73).*

En la actualidad el enfoque histórico-cultural es uno de los programas de desarrollo de la psicología más sólido y con mayores perspectivas. La indudable vigencia de la obra de Vygotski refleja la riqueza de su pensamiento

científico. Sus aportes en la comprensión de la génesis y desarrollo del psiquismo humano; del ser humano como ser social; de toda actividad humana, como actividad social; la importancia de la comunicación, de la interacción social en el desarrollo psíquico; el papel de la enseñanza y la escuela en el proceso de desarrollo cultural del hombre; abren una nueva perspectiva en la comprensión del proceso de enseñanza - aprendizaje como proceso comunicativo, interactivo, mediatizado socialmente, dimensionando así el entorno socio comunicativo y con ello el grupo como escenario de aprendizaje (*Castellanos, 2002*).

### *Aspectos Teóricos fundamentales de la escuela Histórico-Cultural*

A partir de 1920 comienza el surgimiento de la Psicología del Desarrollo. Sin embargo, en nuestras latitudes, solo hasta hace una década se empieza a estudiar con mayor fuerza esta tendencia. A través de la mediación social, el enfoque histórico cultural plantea el desarrollo individual, como sujeto de la historia. Por su fundamento psicológico, este enfoque enfatiza principalmente el desarrollo de la personalidad. En él, el sujeto se concibe como un ser social con acciones más complejas, producto de la interacción y de la capacidad de pensar sobre la acción. El desarrollo de la personalidad está mediado por la relación con otros. El ser social se constituye a partir de las experiencias sociales particulares, que le permiten aprender a negociar significados en forma congruente con la cultura en la cual está inmerso (*Patiño, 2007*).

La diversidad de las raíces intelectuales y los intereses de investigación que caracterizaron la carrera de Vygotski, conducen a cualquier intento de identificar un núcleo de temas unificados dentro de su trabajo aparezca como un esfuerzo vano. Sin embargo, solo mediante la identificación de los temas generales se pueden concretar los problemas específicos que interesaron a Vygotski. Los temas centrales que constituyen el núcleo de la estructura teórica de Vygotski son: 1) la creencia del método genético o evolutivo, 2) la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales y 3) la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores (*Wertsch, 1988*).

### **3.1. Objeto de estudio de la Psicología**

El problema sobre el objeto de estudio de la psicología constituye hoy en día el problema principal y el más complejo de cuantos se plantean desde el punto de vista teórico, además de que posee una importancia práctica fundamental. Esto se debe a que la concepción que existía, y que aún se conserva, sobre el objeto de estudio de la psicología ha resultado ser incorrecta. Indicar que existen procesos psíquicos tales como el pensamiento, la memoria, la imaginación, los sentimientos, es insuficiente para la construcción de la ciencia psicológica. Estos procesos son estudiados por muchas ciencias y no solamente por la psicología; en su estudio, las áreas de las diferentes ciencias no han sido delimitadas. Por lo tanto, es necesario tener un criterio exacto que permita diferenciar claramente qué es lo que debe estudiar el psicólogo en materia de los procesos psíquicos y qué es lo que corresponde a otras ciencias; cuáles son las tareas que el psicólogo está llamado a resolver y cuáles son las tareas que, aparentemente siendo psicológicas, no lo son, y, por lo tanto, no son de la incumbencia del psicólogo. (*Galperin, 1979*).

Cada ciencia particular se diferencia de las otras por las particularidades del estudio de su objeto. Así, por ejemplo, la geología y la geodesia tienen como objeto de estudio la Tierra. Sin embargo, la primera estudia la composición, la estructura y la historia de la Tierra, y la segunda se ocupa de sus dimensiones y de la forma de su superficie. Aclarar las particularidades específicas de los fenómenos que estudia la psicología ofrece una dificultad mucho mayor en comparación con muchas otras ciencias y su comprensión depende de la concepción del mundo que tienen las personas ocupadas en la ciencia psicológica (*Petrovsky, 1980*).

La dificultad consiste, ante todo, en que las particularidades específicas de los fenómenos que estudia la psicología, desde hace mucho tiempo fueron destacadas por la inteligencia humana y delimitadas de otras manifestaciones de la vida, como fenómenos *particulares*. En realidad, es completamente evidente, que la *percepción* (que tiene un hombre), por ejemplo, de una

máquina de escribir es algo totalmente especial y diferente de la real máquina de escribir, del objeto concreto que está en la mesa; el deseo de ir en esquís es algo diferente en comparación con la marcha real en esquís; el recuerdo sobre la celebración del año nuevo es algo que se diferencia de lo que realmente ocurrió en ese momento. Así, poco a poco, se forman las nociones sobre las diferentes clases de fenómenos, que se comenzaron a denominar psíquicos, tales como las "funciones", "propiedades", "procesos", "estados" psíquicos; etc. Su particularidad está en que pertenecen al mundo interior del hombre y se diferencian de lo que rodea al hombre; se vinculan al campo de la vida espiritual (el propio término "psiquis" del griego "psyché" quiere decir alma), contrapuesto a los hechos y acontecimientos reales. Estos fenómenos agrupados bajo la denominación de "percepción", "memoria", "pensamiento", "voluntad", "sentimiento", etc. en su conjunto conforman lo que se denomina *psiquis, el mundo interior psíquico del hombre, su vida espiritual (Petrovsky, 1980)*.

Aunque personas que observaban a otras en su relación diaria tenían que verse directamente con diversos actos de conducta como actuaciones, procederes, operaciones laborales, etc., sin embargo, las necesidades de la interacción práctica continuamente las obligaba a *diferenciar los procesos psíquicos que se esconden detrás de la conducta exterior*. Por la forma de actuar se juzgan las intenciones y los motivos que guían a la persona y por las reacciones ante uno u otro acontecimiento se conocen las particularidades del carácter. Por esto, mucho tiempo antes de que los procesos psíquicos, las propiedades, los estados de ánimo se convirtieran en objeto del análisis científico se acumuló el conocimiento psíquico vital que tenían unas personas sobre otras. Este se arraigó al ser transmitido de generación en generación, en el lenguaje, en los monumentos de creación popular, en las obras literarias, etc.; y se incluye, por ejemplo, en los refranes y en los proverbios: "mejor ver una vez que escuchar diez veces" plantea la superioridad de la percepción y del recuerdo visuales sobre los auditivos; "la costumbre es la segunda naturaleza" muestra el papel que juegan las costumbres que se arraigan, las cuales pueden tener una importancia mayor que las formas de conducta congénitas (*Petrovsky, 1980*).

La experiencia de la vida personal también da al hombre una idea determinada sobre la psiquis. Así, por ejemplo, el que la repetición de la lectura de cualquier texto contribuye a que se conserve mejor en la memoria, el hombre aprende de su experiencia personal aunque nunca hubiera conocido el refrán: "la repetición es la madre del aprendizaje" (*Petrovsky, 1980*).

Los conocimientos psicológicos, extraídos de la experiencia social y personal, forman *los conocimientos psicológicos precientíficos*. Ellos pueden ser suficientemente vastos, pueden contribuir hasta un grado determinado a orientarse sobre la conducta de las personas que nos rodean y pueden, dentro de determinados límites, ser correctos y corresponder a la realidad. Sin embargo, en su conjunto estos conocimientos carecen de sistematización, de profundidad y de pruebas y por consiguiente no pueden convertirse en una base sólida para realizar un trabajo serio con la gente, ya sea este trabajo de tipo pedagógico, curativo, organizativo, etc. y que requiere un conocimiento *científico*, es decir, conocimientos objetivos y fidedignos sobre la psiquis del hombre que permitan pronosticar su conducta en unas u otras circunstancias (*Petrovsky, 1980*).

¿Cuál es entonces el objeto de estudio científico en la psicología? Ante todo, *los actos concretos de la vida psíquica* caracterizados *cualitativa y cuantitativamente*. Así, por ejemplo, investigando el proceso de percepción que tiene el hombre de los objetos que lo rodean, la psicología estableció un hecho muy importante: la representación del objeto conserva una permanencia relativa aún cuando cambien las condiciones de la percepción. Por ejemplo, la página en que están escritas estas líneas, se percibirá de color blanco tanto a la luz del sol brillante como a la luz eléctrica, aunque la característica física de los rayos que el papel refleja con diferentes tipos de alumbrado sea muy distinta. En este caso tenemos ante nosotros *una característica cualitativa de un hecho psicológico*. Como ejemplo de *una característica cuantitativa del hecho psicológico* puede servir la rapidez de reacción que tiene una persona ante un estímulo que influye sobre ella. Así a la persona sometida a observación le piden como respuesta ante un fogonazo de la bombilla oprimir el botón lo más rápido posible, entonces, en una, la velocidad de reacción puede

ser de 200 milisegundos y en la otra, de 150, es decir, mucho más rápida. Las diferencias individuales de velocidad en la reacción, observadas en el experimento, son hechos psicológicos, establecidos por investigaciones científicas que permiten caracterizar cuantitativamente algunas particularidades de las personas sometidas a estudio (*Petrovsky, 1980*).

Sin embargo, la psicología científica no puede limitarse a describir el hecho psicológico por interesante que sea. El conocimiento científico exige necesariamente pasar de la descripción del fenómeno, a su *explicación*, y esto último presupone descubrir las leyes a las cuales están sometidos estos fenómenos. Por eso el objeto de estudio en la psicología no son solamente los hechos psicológicos, sino también las *leyes psicológicas*. Así, la aparición de algunos hechos psicológicos se observa necesariamente siempre que existan las correspondientes condiciones, es decir, debido a una regularidad. Carácter regular tiene, por ejemplo, el hecho citado arriba de relativa permanencia de la percepción, en este caso tiene permanencia no sólo la percepción del color, sino también la percepción de las dimensiones y de la forma del objeto. Investigaciones especiales mostraron que la permanencia de la percepción no le es dada al hombre desde el momento del nacimiento, sino que se forma poco a poco según leyes precisas. Si no existiera permanencia en la percepción, el hombre no podría orientarse en el medio externo y cualquier pequeño cambio de su situación con respecto a los objetos que lo rodean le produciría un cambio radical del cuadro del mundo visible y los objetos se percibirían desfigurados. (*Petrovsky, 1980*).

Todo lo dicho anteriormente da la posibilidad de considerar la psiquis como una imagen subjetiva del mundo objetivo, como un reflejo de la realidad en el cerebro (*Petrovsky, 1980*).

Tal noción sobre la esencia de la psiquis responde a la teoría del reflejo desarrollada por V. I. Lenin. Según las palabras de Lenin "... *lo psíquico, la conciencia, etc., es el producto supremo de la materia (es decir, de lo físico), es una función de ese fragmento particularmente complejo de materia que se llama cerebro humano*". "*Nuestras sensaciones, nuestra conciencia son sólo la*

*imagen del mundo exterior...*" -escribió Lenin. La teoría leninista del reflejo es la base gnoseológica de la psicología científica y da una comprensión filosófica correcta de la esencia de la psiquis como actividad refleja, que constituye una propiedad del cerebro. Esta teoría se contrapone tanto a los criterios idealistas como a los mecanicistas sobre los fenómenos psíquicos. El idealismo aísla la psiquis de la materia y la convierte en un mundo interior cerrado que no depende de la realidad que nos rodea. El mecanicismo no ve las diferencias cualitativas que existen entre la psiquis y la materia e identifica la psiquis con los procesos nerviosos. La gnoseología es una teoría del conocimiento, teoría sobre la esencia, las leyes, las formas y los métodos del conocimiento, sobre los caminos para lograr la verdad y aborda el estudio de la psiquis con el objeto de aclarar la interrelación que existe entre el sujeto y el objeto (el problema de la veracidad del conocimiento que tiene el hombre sobre el mundo, el problema de la adecuación del reflejo, etc.). La psicología tiene sus propias *tareas concretas científicas en el estudio de la psiquis* y tiene su objeto concreto de investigación (*Petrovsky, 1980, pág. 33*).

La psicología estudia la actividad psíquica, su esencia y estado del hombre, investiga los procesos de transformación de las influencias externas en internas y los diferentes estados psíquicos; aclara la regularidad de estos procesos y su dependencia de la práctica (*Petrovsky, 1980*).

La psiquis se caracteriza por ser *activa* y una parte indispensable de ella la componen los *impulsos* (motivaciones). El reflejo psíquico no es como el de un espejo, ni es pasivo, sino que está unido a la búsqueda, a la elección y al balance de las diferentes variantes de la acción, y es un aspecto necesario de la actividad de la personalidad (*Petrovsky, 1980*).

La regulación activa de la conducta supone el funcionamiento del sistema de aferentización de retorno. La noción de aferentización de retorno se utiliza ampliamente en la psicología, la fisiología y la cibernética modernas y significa que cada acto de respuesta es valorado por el cerebro desde el punto de vista de la tarea que se está resolviendo. En consecuencia se supone la existencia de un sistema cíclico único, en donde ni un sólo momento de lo que se está

sancionando desde el centro de acción de respuesta puede ser concluido sin que se envíen inmediatamente en la dirección inversa (de la periferia al centro) informaciones sobre los resultados de la acción (aferentización de retorno) (*Petrovsky, 1980*).

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

La existencia de la psiquis permite construir un programa consecuente de acción y producir operaciones ante todo en el plano interno (por ejemplo, realizar la elección de las posibles variantes de la conducta) y solamente después actuar (*Petrovsky, 1980*).

### **3.2. El Psiquismo**

*“En el estudio del desarrollo del psiquismo del niño, hay que partir del análisis del desarrollo de su actividad, tal como se organiza en las condiciones concretas de su vida” (Leontiev, 1983, pág. 234)*

La psiquis es una propiedad del cerebro. *“La sensación, el pensamiento, la conciencia son el producto supremo de la materia organizada de un modo especial” (Petrovsky, 1980, pág. 33).*

La actividad psíquica del organismo se realiza por intermedio de una multitud de componentes especiales. Unos de ellos perciben las influencias, otros las transforman en señales, estructuran el plan de conducta y lo controlan, los terceros, dan a la conducta energía e impetuosidad, los cuartos, conducen los músculos a la acción, etc. Todo este complejo trabajo garantiza una orientación activa en el medio y la solución de las tareas vitales. En el transcurso de la prolongada evolución del mundo orgánico -desde la ameba hasta el hombre-, los mecanismos fisiológicos de la conducta se complicaron

permanentemente y se diferenciaron, haciéndose, gracias a esto, cada vez más ágiles y operativos (*Petrovsky, 1980*).

La psiquis como conjunto de procesos de reflejo de la realidad en el cerebro del hombre se caracteriza por tener distintos niveles. El más alto nivel de la psiquis, que es propio del hombre, forma la *conciencia*. La conciencia es la forma superior integrante de la psiquis del hombre que se ha formado como resultado de las condiciones histórico-sociales en la actividad laboral y en la permanente comunicación oral con las demás personas. En este sentido, la conciencia, como lo señalaran los clásicos del marxismo, es "*un producto social*", la conciencia es la existencia consciente (*Petrovsky, 1980, pág. 38*).

¿Cuál es, entonces, la *estructura* de la conciencia y sus características psicológicas más importantes? La primera característica está dada en su propia denominación: *conciencia*. La conciencia humana incluye la *totalidad de los conocimientos* sobre el mundo que la rodea. Carlos Marx escribió: "*el conocimiento es el medio por el cual existe la conciencia y con el cual existe algo para ella*" (*Petrovsky, 1980, pág. 38*).

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

La segunda característica de la conciencia es la consolidación de la *distinción precisa entre el sujeto y el objeto*, es decir, lo que pertenece al "yo" de la persona y al "no yo". El hombre por primera vez en la historia del mundo orgánico, después de separarse de éste y contraponerse a lo que lo rodea, continuó conservando en su conciencia esta contraposición y diferenciación. El hombre es el único entre los seres vivos que tiene la capacidad de realizar la *introversión*, es decir, dirigir la actividad psíquica al análisis de sí mismo. El hombre realiza una autovaloración consciente de sus actos y de sí mismo. La diferenciación del "yo" del "no yo" es un camino que recorre cada persona en la infancia y se lleva a cabo en el proceso de formación de la *autoconciencia* del hombre (Petrovsky, 1980).

La tercera característica de la conciencia es garantizar con su ayuda *las actividades del hombre que están dirigidas a un fin determinado*. Dentro de las funciones de la conciencia está la formación de la finalidad de sus acciones bajo la cual están contenidos y ponderados sus motivos, se toman resoluciones volitivas, se considera la vía para llevar a cabo la acción, se hacen las correcciones necesarias, etc. Carlos Marx subrayó que *"el hombre no se limita a hacer cambiar de forma la materia que le brinda la naturaleza, sino que, al mismo tiempo, realiza en ella su fin, fin que él sabe que rige como una ley las modalidades de su actuación y al que tiene necesariamente que supeditar su voluntad"*. Cualquier alteración causada por una enfermedad o por cualquier otra causa de la posibilidad de llevar a cabo la actividad dirigida a un fin determinado, su coordinación y orientación se analiza como alteración de la conciencia (Petrovsky, 1980, pág. 39).

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

La noción "conciencia" se utiliza en la psicología, en la psiquiatría y en otras ciencias desde el punto de vista en que responde a las características fundamentales señaladas anteriormente. Los psiquiatras, ante quienes permanentemente surge la cuestión de la presencia, la conservación o el deterioro de la conciencia en el enfermo, entienden que en la psiquis de la persona dada están incluidas las posibilidades de dar cuenta sobre el lugar, el tiempo, la situación que lo rodea, el estado y la manera de obrar de la propia personalidad. El hombre que conserva clara la conciencia, evalúa la información nueva que llega al cerebro tomando en cuenta los conocimientos que ya tiene, se distingue del medio que lo rodea, conserva el sistema de relaciones con otras personas y con la situación de la actividad y a base de todos estos datos dirige su conducta (*Petrovsky, 1980*).

La conciencia es un producto social que está presente solamente en el hombre. Los animales no tienen conciencia. El nivel más bajo de la psiquis lo forma lo *inconsciente* (subconsciente). Incluyéndose dentro de lo psíquico (queda claro que la noción de psiquis es más amplia que la noción de "conciencia" y "consciente") lo inconsciente es esa forma de reflejo de la realidad en el que no se toma en cuenta las acciones que se cumplen, se pierde la orientación plena sobre el tiempo y el lugar de la acción y se altera la regulación articuladora de la conducta (*Petrovsky, 1980*).

En la esfera de lo inconsciente se encuentran los fenómenos psíquicos que surgen en el sueño (sueños); las reacciones de respuesta provocadas por la influencia de estímulos reales pero imperceptibles; movimientos que en el pasado fueron conscientes pero que a fuerza de repetirlos se automatizaron y por eso son más inconscientes; algunos impulsos para actuar en los que está ausente la conciencia de su finalidad, etc. También pertenecen a lo inconsciente algunos fenómenos patológicos que aparecen en la psiquis de la persona enferma: alucinaciones, delirio, etc. No sería correcto, sobre esta base, decir que lo inconsciente es lo opuesto a la conciencia y equipararlo a la psiquis animal. Lo inconsciente es un carácter tan específico de la manifestación psíquica humana como la conciencia y está determinado por las

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

### **3.3. Desarrollo**

Quizá el principal atractivo de la teoría histórico cultural frente a otros planteamientos radica en la importancia concedida al análisis del desarrollo cognitivo en la actividad sociocultural. La unidad básica de análisis no es ya el individuo, sino la actividad socio cultural, en cuanto que esta actividad supone la participación activa de los individuos en prácticas establecidas y mantenidas socialmente. Se comienza a hablar por tanto de la importancia de la mente en sociedad. El principal esfuerzo de la obra de Vygotski se dirigió inequívocamente a explicar el origen social del desarrollo de la conciencia (*Santamaría, 2003*).

La categoría desarrollo aparece vinculada al enfoque histórico cultural propuesto por Vygotski para elucidar la naturaleza social de la psique humana y revelar el movimiento dialéctico presente en su desarrollo. *“El estudio histórico significa sencillamente la utilización de la categoría del desarrollo en la investigación de los fenómenos. Estudiar algo históricamente quiere decir estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Abarcar en la investigación el proceso de desarrollo de alguna cosa en todas sus fases y cambios -desde que surge hasta que desaparece- es lo*

*que significa en esencia descubrir su naturaleza, descubrir su esencia, ya que solo en movimiento el cuerpo muestra lo que es” (Castellanos, 2002, pág. 5).*

Ya sabemos que todo el proceso del desarrollo cultural del niño, así como todo el proceso de su desarrollo psíquico, constituye un modelo de desarrollo revolucionario. Ya hemos visto antes que el propio tipo de desarrollo cultural de la conducta humana, producto de la compleja interacción de la madurez orgánica del niño con el medio cultural, necesariamente debe ofrecernos a cada paso un modelo de ese desarrollo revolucionario. El desarrollo revolucionario no es nada nuevo para la ciencia, en general, tan sólo es nuevo para la psicología infantil. Por ello, a pesar de algunas investigaciones audaces, todavía carecemos en la psicología infantil de una tentativa coherente de presentar la historia del desarrollo del lenguaje escrito como un proceso histórico, como un proceso único de desarrollo. (Vygotski, 1983).

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

Los argumentos de Vygotski sobre el análisis genético no se acaban en la afirmación general de que los procesos psicológicos deben estudiarse en su desarrollo. Además, Vygotski poseía sus propias ideas sobre la naturaleza del desarrollo. En primer lugar, definía el desarrollo en términos de saltos “revolucionarios” fundamentales más que en base a incrementos cuantitativos constantes. Defendía que en estos puntos de inflexión revolucionarios cambiaba la naturaleza misma del desarrollo. En segundo lugar, Vygotski definía los puntos principales del desarrollo en términos de los cambios

experimentados en la forma de mediación utilizada. En tercer lugar, defendía que la explicación de los fenómenos psicológicos debe apoyarse en el análisis de los diversos tipos de desarrollo, o lo que denominaremos "*dominios genéticos*". Mientras que el análisis genético se halla limitado por las comparaciones ontogenéticas, Vygotski, además, incluía otros tipos de comparaciones tales como la filogenética o la sociohistórica. Tal y como señalan M. Cole y S. Scribner, "*cuando Vygotski habla de su enfoque teórico como "genético" no debe confundirse con una teoría sobre el desarrollo infantil. El método genético, desde el punto de vista vygotskiano, es el método central de la ciencia psicológicas*" (Wertsch, 1988, pág. 37).

Para Ratner (2004), la idea central que informa todo el trabajo de Vygotski en la psicología del desarrollo es que cualitativamente nuevos fenómenos psicológicos se llevan a cabo durante toda la vida. Estos fenómenos consisten en nuevas operaciones psicológicas, contenidos, y relaciones que no son continuas con las anteriores. En consecuencia, las perspectivas y los métodos que son adecuados para comprender conductas primarias no son necesariamente adecuadas para la comprensión de la psicología madura. Diferentes conceptos y métodos deben ser concebidos para aprender a entender las diferentes etapas psicológicas.

Vygotski concebía el desarrollo en términos de "*saltos revolucionarios*" fundamentales, más que sobre la base de "incrementos cuantitativos constantes". Así mismo, sostenía que las teorías que se apoyan en un solo conjunto de factores explicativos no pueden proporcionar una adecuada interpretación de los cambios observados durante el desarrollo. Tal es el caso, por ejemplo, de los enfoques que tratan de explicar los cambios en el desarrollo infantil con fundamento en "*principios fisiológicos*" o el de otros que, apoyándose en el concepto de etapas de la maduración sexual, basan en esto su explicación del desarrollo de la personalidad. Sus críticas se dirigieron principalmente hacia el reduccionismo biológico y el conductismo metodológico (teorías del desarrollo de un solo factor) (Wertsch en Martínez, 1999).

El problema, según Vygotski, era que: *"Estos esquemas no tienen en cuenta la reorganización del proceso mismo de desarrollo, en virtud del cual la importancia y el significado de cada una de sus características se halla en continuo camino en la transición de un estadio a otro"*. Además, debemos considerar que: *"el desarrollo infantil es un proceso altamente complejo que no puede ser definido en ninguno de sus estadios sobre la base de una sola de sus características"* (Wertsch en Martínez, 1999, pág. 19).

El estudio de los fenómenos en su desarrollo no solo constituye una exigencia del método dialéctico, sino la posibilidad de penetrar en su verdadera naturaleza, en su esencia, a partir del movimiento desde su origen hasta su desaparición. En este proceso el surgimiento de lo nuevo no aparece independiente del estado del organismo en el momento dado del desarrollo, sino que lo hace en dependencia del estado de desarrollo psíquico alcanzado. El organismo asimila las influencias externas, incorpora toda una serie de formas de conducta en dependencia del grado de desarrollo psíquico en que se encuentra, por ello, afirma el autor, que todo cambio tiene hasta cierto punto un carácter interno (Castellanos, 2002).

Estas nuevas formaciones, estos cambios que se producen en el proceso de desarrollo no constituyen una premisa, sino que son el resultado, el *producto del desarrollo*. El análisis de la nueva estructura solo nos permite conocer el producto del desarrollo, pero no su proceso, su dinámica, donde se expresa la relación entre lo externo y lo interno. *"Dichos cambios se exteriorizan y pueden ser observados solo como el término de prolongados procesos de desarrollo latente"* (Castellanos, 2002, pág. 6).

El estudio del desarrollo, caracterizado por las transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación entre los factores externos e internos, el proceso de superación de las dificultades y de la adaptación, tiene ante sí dos importantes tareas que resolver vinculadas al carácter dinámico de las relaciones entre la personalidad y el medio social: Estudiar la dinámica del

desarrollo a partir de la influencia del medio, del entorno social en la nueva estructura (Castellanos, 2002).

Determinar como ocurre el movimiento inverso, es decir, como influye la estructura modificada en la reconstrucción de su vida. Estas consideraciones referidas a la relación entre lo interno y lo externo constituyen una fuerte oposición a las posiciones imperantes en la época que consideraban el entorno como una circunstancia del desarrollo, como conjunto de condiciones objetivas independientes, que por el simple hecho de su existencia influyen sobre él (Castellanos, 2002).

### **3.4. Zona de Desarrollo Próximo**

Vygotski introdujo la noción de zona de desarrollo próximo en un intento de resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación: la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las prácticas de instrucción (Wertsch, 1988).

El interés en el problema de cómo puede un niño convertirse en “lo que aun no es” podemos encontrarlo, en parte en el análisis que hace Vygotski de la zona de desarrollo próximo. Una de sus razones principales para introducir este constructo es que le permitiría examinar *“aquellas funciones que aun no han madurado y que se hallan en pleno proceso de maduración, funciones que maduraran mañana y que, en estos momentos, se hallan en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse los “brotes” o “flores” del desarrollo mas que los “frutos” del desarrollo”* (Wertsch, 1988, pág. 84).

Vygotski vio estos *“brotes del desarrollo”* en el funcionamiento interno. De esta forma, la zona de desarrollo próximo es un caso especial de su preocupación general por la ley genética del desarrollo cultural. Es la región dinámica de la sensibilidad en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento interpsicologico al funcionamiento intrapsicologico (Wertsch, 1988).

Vygotski definió la zona de desarrollo próximo como la distancia entre “*el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas*”, y el nivel más elevado de “*desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados*” (Wertsch, 1988, pág. 84).

Vygotski caracteriza la zona de desarrollo próximo como la diferencia entre “*el nivel evolutivo real del niño según lo determina una resolución independiente de problemas y su desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas con guía adulta o en colaboración con pares más capaces*” (Papandropoulou, 2000, pág. 227).

Desde un punto de vista práctico, la zona de desarrollo próximo nos permite medir la competencia del sujeto. El concepto de zona de desarrollo próximo llevó a Vygotski a trazar una distinción entre las actividades autónomas del sujeto y sus capacidades potenciales de desarrollo (Papandropoulou, 2000).

### **3.5. Funciones Psíquicas Inferiores**

Una diferencia fundamental que subyace a la línea de razonamiento sobre los cambios cualitativos y el papel de la mediación es la distinción entre funciones psicológicas elementales y superiores. La estrategia general de Vygotski consistía en examinar cómo las funciones psicológicas como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento aparecen primero en forma primaria para luego cambiar a formas superiores. Vygotski distingue entre la línea de desarrollo “natural” y la línea de desarrollo “social” (o “cultural”). El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores. Es la transformación de los procesos elementales en superiores lo que Vygotski tiene en mente cuando se refiere a la naturaleza cambiante del desarrollo (Wertsch, 1988).

Tal y como señala Cole, la diferencia entre funciones psicológicas elementales y superiores tiene una larga tradición en psicología. La distinción básica surge de la necesidad de separar los fenómenos psicológicos comunes a animales y humanos de los específicamente humanos. Estos últimos son contemplados como producto del *milieu* (medio) sociocultural en el que vivimos inmersos los seres humanos. Por esta razón, Vygotski utiliza el término “cultural” (en contraposición a “natural”) en lugar de “superior” (en contraposición a “elemental”) cuando se refiere a las funciones psicológicas. Básicamente, los procesos psicológicos superiores representan un nivel cualitativamente superior de funcionamiento psicológico. De este modo es imposible explicar los procesos superiores a partir de los principios explicativos que rigen las funciones elementales (*Cole en Wertsch, 1988*).

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

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

*“Llamaremos primitivas a las primeras estructuras, (funciones psíquicas elementales); se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. La peculiaridad principal de las estructuras primitivas consiste en que la reacción*

*del sujeto y todos los estímulos se hallan en el mismo plano y pertenecen a un mismo complejo dinámico que, según demuestran las investigaciones, posee un marcado matiz afectivo” (Vygotski, 1983, pág. 121).*

Según Wertsch (1988), las líneas básicas de la versión de Vygotski sobre la distinción entre las funciones psicológicas elementales y superiores se refleja en los siguientes comentarios sobre la memoria (utilizando el término “natural” en lugar de “elemental”):

*“Una investigación comparativa sobre la memoria humana revela que, incluso en los primeros niveles de desarrollo social, hay, básicamente, dos tipos de memoria. Una, que domina el comportamiento de las personas sin formación, caracterizada por la impresión no-mediada de materiales y por la retención de experiencias actuales como fundamento de las huellas mnémicas (de memoria). Denominaremos a este tipo de memoria, memoria natural y está ampliamente ilustrada en los estudios de E. R. Jaensch sobre la imaginación eidética. Este tipo de memoria se halla muy próxima a la percepción, porque surge de la influencia directa de los estímulos externos sobre los seres humanos. Desde un punto de vista estructural, el proceso en su totalidad se caracteriza por su inmediatez” (Vygotski en Wertsch, 1988, pág. 42).*

*“La memoria natural, sin embargo, no es el único tipo, incluso en el caso de hombres y mujeres sin formación. Por el contrario, otros tipos de memoria pertenecientes a una línea evolutiva completamente diferente coexisten con la memoria natural. La utilización de nudos y palos marcados con muescas, los comienzos de la escritura y las ayudas memorísticas, demuestran que, incluso en sus primeros estadios de desarrollo histórico, los humanos fueron más allá de los límites de las funciones psicológicas otorgadas por la naturaleza, procediendo a una nueva organización de su comportamiento elaborada culturalmente. El análisis comparativo muestra cómo esta actividad se halla ausente incluso en las especies más evolucionadas de animales; creemos que estas operaciones con signos son el producto de condiciones específicas del desarrollo social” (Vygotski en Wertsch, 1988, pág. 42).*

Vygotski, afirmaba que el estudio genético de los procesos psíquicos implica concebirlos desde su origen y analizarlos a través de las fases o etapas de su desarrollo y evolución, y no observar solamente las fases finales o productos del desarrollo. Vygotski estaba convencido de que los procesos psíquicos del ser humano pueden ser comprendidos si y sólo si consideramos la forma y el momento de su intervención en el curso del desarrollo (*Martínez, 1999*).

Su estrategia consistió en examinar cómo los procesos psíquicos, tales como la atención, la memoria, el pensamiento, etc., aparecen primero en su forma elemental y luego cambian hacia formas superiores, responsabilizando de ello a las líneas de desarrollo natural y cultural, y argumentando que es precisamente el desarrollo cultural el que transforma los procesos elementales en procesos superiores (*Martínez, 1999*).

Esta forma de aproximarse al estudio del desarrollo de los procesos psíquicos es lo que ha dado pie al planteamiento de los dominios o dimensiones genéticos del funcionamiento psicológico y lo que le sirve a Vygotski para hacer la distinción entre procesos elementales y superiores, así como seguir su evolución desde la filogénesis, pasando por las primeras manifestaciones de conducta inteligente en los seres humanos, por la vía del método histórico cultural, hasta llegar a su estudio en la ontogénesis, dominio integrador de los diferentes ámbitos genéticos (*Martínez, 1999*).

En el estudio genético de los procesos psicológicos Vygotski distinguió cuatro dominios (*Martínez, 1999, pág. 5*):

1. Filogenético,
2. Histórico cultural,
3. Ontogenético, y
4. Microgenético.

1.- El dominio filogenético se centra en el estudio de la forma en que surge un determinado proceso psíquico en la especie humana. Por ejemplo, los trabajos con monos y chimpancés en donde se busca encontrar una

continuidad filogenética entre las transformaciones biológicas y la aparición de habilidades como la solución de problemas o funciones humanas como el habla (Martínez, 1999).

En la filogenia la fuerza principal que interviene es el principio darwiniano de la selección natural, pero una vez hecha su aparición el *homo sapiens*, así como la organización social que lo caracteriza, cambia el enfoque explicativo del desarrollo. Lo que dio origen a la transformación del simio en hombre fueron las nuevas formas de adaptación a su ambiente natural y fue en virtud del trabajo y del consecuente uso de herramientas con las que mediatizaron su acción sobre la naturaleza lo que propició el surgimiento de los procesos psíquicos superiores. Siguiendo a Engels podríamos afirmar que el trabajo creó a los seres humanos (Martínez, 1999).

2.- El dominio histórico cultural se refiere al estudio del hombre a partir del uso de signos que han sido desarrollados históricamente y que se emplean en contextos culturales. Mientras que en la filogenia, el papel principal en la explicación lo juegan las fuerzas biológicas, en el dominio histórico cultural lo juegan la aparición de las herramientas psicológicas: los signos. En la filogenia, la fuerza que interviene es el principio de selección natural, en la dimensión cultural la fuerza explicativa recae en la aparición de los instrumentos de mediación (Martínez, 1999).

3.- El dominio ontogenético se relaciona con los estudios que tratan sobre la evolución de los procesos de un individuo en particular y las fuerzas del desarrollo que lo afectan. Es decir, las líneas natural y cultural (Martínez, 1999).

La dimensión ontogenética se caracteriza por el concurso y la operación de más de una fuerza del desarrollo, es decir, se orienta entre las líneas natural y cultural. Mientras que en el dominio histórico cultural el curso del desarrollo de los procesos psicológicos se halla estrechamente vinculado al desarrollo histórico de la misma sociedad, en el plano ontogenético, la explicación se orienta hacia el entrecruzamiento de las líneas natural y cultural, así como a la

distinción de las funciones psicológicas superiores y elementales (*Martínez, 1999*).

Vygotski, sorteando las explicaciones reduccionistas biológica y cultural, argumentaba que estas fuerzas se articulaban en un proceso de "interaccionismo emergente" entre lo natural y lo social. De hecho, no prestó demasiada atención al curso del desarrollo natural, tan sólo lo suficiente como para introducir el debate sobre los factores socioculturales (*Martínez, 1999*).

La mayor parte de las investigaciones que han dado origen a un cuerpo amplio y sistematizado de conocimientos sobre la psicología infantil se ubican en la dimensión de la ontogénesis y las explicaciones que ofrecen oscilan entre las orientaciones de tipo biologicista y las de tipo socializante. Vygotski y sus colaboradores se enfocaron especialmente al estudio de los fenómenos psicológicos desde el dominio ontogenético (*Martínez, 1999*).

4.- El último de estos dominios es el microgenético, que aunque sólo fue esbozado por Vygotski ha sido desarrollado con posterioridad por sus seguidores, para completar la visión de estos dominios, y se refiere al estudio de la formación de los procesos psicológicos en los ambientes característicos de los procedimientos experimentales en psicología. El análisis microgenético se centra en el estudio minucioso de los procesos de aprendizaje y desarrollo en períodos muy cortos de tiempo y constituyen una fuente de datos muy importante para la comprensión de dichos procesos. Así mismo, el dominio microgenético se refiere al proceso de formación de una función psicológica en un contexto espacio temporal concreto y limitado (*Martínez, 1999*).

Acercas de los orígenes sociales de los procesos psicológicos Vygotski señalaba que la conciencia social es primigenia en el tiempo mientras que la conciencia individual es secundaria y derivada de la anterior. La clave de esta tesis estriba en la "historicidad de la naturaleza del psiquismo humano", lo que lleva a cuestionarnos cómo se adquiere esta historia social, es decir, esos productos del desarrollo de las generaciones anteriores (*Martínez, 1999*).

Los seres humanos, más que adaptarse a los fenómenos se apropian de ellos o los hacen suyos. Esta distinción es importante y conviene analizar la diferencia entre la adaptación y la apropiación. Mientras que la adaptación se refiere a una aceptación pasiva de las condiciones ambientales que afectan al organismo, la apropiación implica una operación distinta: es un proceso activo, social y comunicativo. De esta forma, la apropiación es el medio y el proceso principal mediante el cual se desarrolla el psiquismo (*Martínez, 1999*).

Hablar de un origen social de los procesos psicológicos implica que todos esos procesos psicológicos se forman en y atraviesan por una fase social que proviene de la actividad que establece el sujeto con los objetos y en contacto con otros individuos. Esto es lo que llevó a Vygotski a plantear su "ley genética del desarrollo cultural", la cual señala que:

*“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotski, 1979, pág. 94).*

Lo anterior sugiere que los procesos psicológicos se pueden atribuir tanto a grupos como a individuos y que hay un vínculo inseparable entre los planos de funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico. Dichos procesos primero se observan en el plano social y existen como tales (la memoria colectiva, la atención conjunta, la opinión pública, etc.) y posteriormente son aprendidos, es decir, interiorizados por el sujeto (*Martínez, 1999*).

Este proceso denominado internalización o interiorización se concibe como la "reconstrucción" de una operación interpsicológica en una operación intrapsicológica; sin embargo, estas operaciones no deben entenderse como una simple copia de los procesos sociales que se establecen. La misma internalización implica transformaciones y cambios en las estructuras y en las

funciones que se internalizan. Dicho proceso no es automático, implica una serie de transformaciones graduales a lo largo del tiempo (*Martínez, 1999*).

En su distinción de la relación entre lo psíquico y lo social Vygotski separa la división corriente entre lo interno y lo externo y lo aborda en su interrelación dialéctica. Los procesos que dan origen a las funciones psicológicas se explican en términos de una transición del funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico, y se plantea como mecanismo fundamental la mediación semiótica, es decir, la interiorización de signos e instrumentos que han sido definidos culturalmente, entre los que el lenguaje juega el papel principal (*Martínez, 1999*).

Este origen social lo encontramos en dos planos o niveles: a un nivel micro y a un nivel macro. Para ilustrar lo anterior podríamos decir que en el primer plano encontraríamos las interacciones cara a cara que se suscitan en las interacciones familiares y pedagógicas como en una especie de microcosmo, y en un segundo nivel, las influencias de instituciones sociales como la educación, en particular nos referimos a la educación formal escolarizada (*Martínez, 1999*).

Sólo conviene recordar que el énfasis está puesto en la mediación cultural, en la mediación de la acción humana por artefactos culturales, como el lenguaje, que juegan un papel central en la explicación del desarrollo humano desde este enfoque (*Cole y Wertsch, 1996*).

### **1.6. Funciones Psíquicas Superiores**

*“Las raíces de las funciones psíquicas superiores del hombre se hallan más allá de su organismo biológico: en las condiciones objetivas de su existencia; y su desarrollo es el proceso de formación social. Las investigaciones de Vygotski y de sus colaboradores más allegados mostraron que la formación de las funciones psíquicas superiores constituye un proceso complejo que se*

*descompone en una serie de etapas, cada una de las cuales se distingue por una organización especial de la actividad psíquica” (Luria, 1979, pág. 58).*

La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores constituye un ámbito de la psicología totalmente inexplorado. Pese a la enorme importancia que tiene el estudio de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores para comprender y explicar correctamente la totalidad de las facetas de la personalidad del niño, no se ha trazado hasta la fecha ninguna delimitación clara de dicho ámbito, y tampoco se ha tomado conciencia desde un punto de vista metodológico ni del planteamiento de los problemas fundamentales, ni de las tareas que se les plantea a los investigadores *(Vygotski, 1983)*.

El problema de las funciones psíquicas superiores constituye el núcleo central del sistema de Vygotski, basado en el historicismo. Es decir, todo el sistema de ideas presentado por Vygotski se resume en el problema de la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, entendiéndose éstas como la actividad simbólica compuesta de sus formas exteriores — lenguaje externo, lectura, escritura, dibujo, etc. — y de sus formas interiores como la atención dirigida, la memoria lógica, el pensamiento conceptual, etc. *(Forteza, Rivera y Rivera, 2007)*.

La formulación central de la teoría histórico cultural hace referencia, a que los procesos psíquicos superiores se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. Tal afirmación implica una concepción particular acerca de los orígenes mismos del psiquismo y, desde ya, porta criterios específicos acerca de cómo han de comprenderse los procesos de desarrollo. Es decir, la teoría se propone centralmente analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas *(Baquero, 2001)*.

El desarrollo de los procesos psíquicos superiores, en el contexto de la teoría, depende esencialmente de las situaciones sociales específicas en las que el sujeto participa. Los procesos psíquicos superiores son específicamente

humanos, en tanto histórica y socialmente constituidos. Son producto de la “línea de desarrollo cultural” y su constitución es, en cierto sentido, *contingente*. Presuponen la existencia de los procesos elementales, pero estos no son condición suficiente para su aparición, es decir, los procesos psíquicos superiores no son el *desiderátum* o estado avanzado de los procesos elementales, que por su evolución intrínseca se convierten en superiores. El proceso es en verdad mucho más complejo, toda vez que el desarrollo parece involucrar cambios en la estructura y función de los procesos que se transforman (*Baquero, 2001*).

Cabe recordar las diferencias centrales entre los procesos psíquicos superiores y los elementales. Son atributos diferenciales de los primeros:

- Estar constituidos en la vida social y ser específicos de los seres humanos.
- Regular la acción en función de un control voluntario, superando su dependencia y control por parte del entorno.
- Estar regulados conscientemente o haber necesitado de esta regulación consciente en algún momento de su constitución (aunque su ejercicio reiterado pueda haber “automatizado” su ejecución comprometiendo, una vez consolidada, menor medida la actividad consciente).
- El hecho de valerse, en su organización, del uso de instrumentos de mediación. Dentro de estas formas de mediación será la *mediación semiótica* la que ocupara un lugar de mayor relevancia (*Baquero, 2001*).

Las funciones psíquicas superiores constituyen una nueva formación psíquica que aparece después de otros procesos psíquicos elementales y que nunca se presentan de forma acabada, sino que son el resultado del desarrollo filogenético y ontogenético, originado en el proceso de manejar los medios culturales y exteriores del desarrollo de la sociedad, el lenguaje, la escritura, el cálculo, etc. (*Forteza, Rivera y Rivera, 2007*).

Las funciones psíquicas superiores, como el pensamiento verbal, la memoria lógica y la atención selectiva difieren cualitativamente de los procesos

naturales, inferiores, de memoria, atención e inteligencia, cuyo nombre comparten. La función psíquica superior no se desarrolla como continuación directa de su correspondiente función elemental, lo cual hace que constituya un nuevo tipo de formación psicológica. En la ontogénesis ambos tipos de funciones se encuentran estrechamente entrelazadas. Este hecho ha confundido muchas veces a los investigadores porque crea la ilusión de que las funciones psíquicas superiores son una extensión directa de las inferiores (Kozulin, 1990).

Las funciones superiores no tienen solo un origen natural, sino que tienen, ante todo, una historia social; Vygotski partía de la idea de la *“génesis social del individuo”*. La conciencia y las funciones superiores se enraízan en el espacio exterior, en la relación con los objetos y las personas, en las condiciones objetivas de la vida social. No son resultado de las asociaciones reflejas de un cerebro sumido en un vacío social, ni una consecuencia del despliegue de las posibilidades prefiguradas de un espíritu solitario, sino construcción resultante de una relación; procesos en que se replica y refleja la acción sobre los objetos y, más concretamente, sobre los objetos sociales (Riviére, 2002).

Las funciones psicológicas superiores son de origen social; están presentes solamente en el hombre; se caracterizan por la intencionalidad de las acciones, que son mediadas. Ellas resultan de la interacción entre los factores biológicos (funciones psicológicas elementales) y los culturales, que evolucionaron en el transcurrir de la historia humana. De esa forma, Vygotski considera que las funciones psíquicas son de origen sociocultural, pues resultaron de la interacción del individuo con su contexto cultural y social. (Lucci, 2006).

Desde los supuestos de la escuela histórico cultural, las funciones superiores se concebían como transformaciones interiorizadas de patrones de interacción social, y la construcción de la conciencia como incorporación de la cultura, a través de la relación. Esto quería decir, también, que los psicólogos de la Escuela de Moscú se oponían a las concepciones universalistas sobre la naturaleza de las funciones superiores, dominantes por ejemplo entre los

psicólogos de la Gestalt, para los cuales las formaciones superiores de la percepción y el pensamiento eran resultado de la estructuración endógena de formas cerradas, más que de la interacción interpersonal. En suma, las orientaciones de Vygotski llevaban a la idea de la naturaleza cultural de las funciones superiores, cuya ilustración más clara debía ser la demostración de que la propia estructura de esas funciones es diversa entre las diversas culturas (Riviére, 2002).

*“Las funciones psíquicas superiores, entonces, son el resultado de la enculturación, de la influencia cultural en el aprendizaje y en el desarrollo, y sólo pueden ser explicadas en su génesis por su historia, situándolas en su contexto originante” (Forteza, Rivera y Rivera, 2007, pág. 10).*

Vygotski, al hablar de la formación de las funciones psíquicas superiores, afirmaba que éste era un proceso que derivaba de la interiorización de una clase muy particular de instrumentos: los signos, que equiparaba con la adquisición de herramientas en el mismo sentido en que Engels se refiere a ellos como los elementos que propiciaron un cambio en la naturaleza social del hombre al cambiar su forma de relacionarse con el ambiente natural. Así, de la misma forma en que las herramientas permitieron que el hombre transformara el ambiente físico, las herramientas psicológicas (signos), han permitido que el hombre se relacione de una manera muy distinta con su entorno social (Vygotski en Martínez, 1999).

*“La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad de las funciones psíquicas. Tanto a lo uno como a lo otro, lo denominamos, en su conjunto, con el termino de **función psíquica superior** o conducta superior” (Vygotski, 1983, pág. 95).*

*“Las segundas estructuras (funciones psíquicas superiores), que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores... Las nuevas estructuras que contraponemos a las inferiores o primitivas, se distinguen sobre todo por el hecho de que la fusión directa de los estímulos y*

*las reacciones en un solo conjunto se altera... Entre el estímulo al que va dirigida la conducta y la reacción del sujeto aparece un nuevo miembro intermedio y toda la operación se constituye en un acto mediado” (Vygotski, 1983, pág. 122).*

### **3.7. Principios Teóricos Fundamentales**

La ciencia psicológica soviética se desarrolló en la lucha por la comprensión marxista, dialéctico-materialista de su objeto. En este camino le ha tocado superar numerosos y serios errores y desviaciones. Durante la lucha ideológica y teórica, resultado de la pugna de los psicólogos-marxistas por estructurar la psicología a base del materialismo dialéctico se formó la comprensión científica del objeto de la psicología y de sus métodos, se establecieron los principios más importantes y la problemática fundamental de la investigación psicológica, fue aclarada la relación con las ramas contiguas del conocimiento y se formaron los cuadros científicos que jugaron un papel fundamental en la conformación de la ciencia psicológica en la URSS (Petrovsky, 1980).

*“A mediados de los años treinta se formulan los principios fundamentales de la ciencia psicológica soviética: **el principio del determinismo, el principio de la unidad entre la conciencia y la actividad y el principio del desarrollo de la psiquis en la actividad**” (Petrovsky, 1980, pág. 56).*

El principio del determinismo significa que la psiquis es determinada por el modo de vida y cambia al cambiar éste. Si se habla de la psiquis de los animales, entonces aquí su desarrollo es determinado por la selección natural como ley biológica. Si se habla sobre la psiquis del hombre, entonces aquí el origen, las formas y el desarrollo de la conciencia humana se determinan en última instancia por las leyes del desarrollo del modo de producción de los bienes materiales necesarios. Una deducción importantísima de este principio materialista, universal sobre el condicionamiento de la conciencia humana por

el modo de vida social, fue la comprensión del carácter socio-histórico de la conciencia humana (*Petrovsky, 1980*).

El principio de unidad de la conciencia y la actividad, adoptado por la psicología soviética significa que la conciencia y la actividad no están contrapuestas la una a la otra, pero tampoco son idénticas sino que forman una unidad. La conciencia forma el plan interno de la actividad, su programa, y precisamente en ella se forman los modelos dinámicos de la realidad con ayuda de los cuales el hombre se orienta en el medio circundante. El principio de la unidad de la conciencia y la actividad les permite a los psicólogos, al estudiar la conducta y la actividad, aclarar aquellos mecanismos psicológicos internos que garantizan el éxito en la consecución de los objetivos de las acciones, es decir, descubrir las regularidades objetivas de la psiquis (*Petrovsky, 1980*).

El principio del desarrollo de la psiquis, de la conciencia en la actividad, significa que la psiquis puede ser comprendida correctamente y explicada de una manera adecuada sólo si se le analiza como producto del desarrollo y resultado de la actividad. La comprensión dialéctico-materialista del desarrollo psíquico establece la dependencia que tiene éste con respecto a la actividad laboral, la educación y el juego (*Petrovsky, 1980*).

---

*Métodos de Investigación de la Psicología*

Los métodos de la investigación psicológica están en dependencia de los principios teóricos básicos de la psicología y de las tareas concretas que ésta resuelva. (*Petrovsky, 1980*).

En el estudio de las funciones psíquicas se utilizan distintos métodos de acuerdo con las particularidades de los fenómenos a estudiar y de las tareas concretas de la investigación; no obstante, pese a toda la diversidad, estos métodos deben atenerse forzosamente a los principios generales del método científico. La investigación psicológica dispone de dos métodos fundamentales: la observación y la experimentación (*Rubinstein, 1960*).

La observación recae sobre los actos vitales y las manifestaciones verbales del hombre en distintas situaciones (en el trabajo, en el estudio, durante el juego, etc.), como índices reveladores de determinados procesos psíquicos. Las observaciones prolongadas y sistemáticas permiten estudiar la formación del carácter, de los intereses y de las capacidades, así como los cambios que se operan bajo la influencia de diferentes situaciones vitales (*Rubinstein, 1960*).

Las observaciones pueden ser: totales, cuando se registran todas las manifestaciones de la actividad psíquica en un tiempo determinado (por ejemplo: durante la ejecución de algún trabajo, durante una clase o juego), o selectivas, cuando solamente se registran los hechos que se refieren

directamente al problema que se estudia. En el registro de las observaciones se utilizan, además de la escritura, las fotografías, el cine, la grabación de sonidos, etc. A fin de que la conducta de las personas estudiadas conserve la mayor naturalidad, la observación debe pasar inadvertida para ellas (*Rubinstein, 1960*).

El valor del método de observación estriba en que los datos que proporciona se recogen directamente de la vida misma. Su desventaja reside en que la simple observación no permite siempre distinguir los hechos casuales de los esenciales y necesarios. Además la interpretación de los datos adquiridos, es decir, la interpretación de los datos como índices reveladores de determinados procesos, estados psíquicos o rasgos de la personalidad, puede ser subjetiva. Por eso no se puede dar una explicación rigurosamente científica de los fenómenos que se estudian basándose únicamente en la observación. Para ello se necesita recurrir a experimentos psicológicos preparados especialmente (*Rubinstein, 1960*).

El experimento psicológico, como cualquier otro experimento científico, se caracteriza por el hecho de que el investigador no observa pasivamente el curso de los fenómenos, sino que los provoca conforme a un plan prefijado, modificando artificialmente las condiciones que actúan sobre el hombre. Variando repetidas veces estas condiciones, el experimentador tiene la posibilidad de fijar exactamente las causas de un fenómeno psíquico y seguir sus cambios y su desarrollo. En psicología se utilizan dos formas principales de experimento: el de laboratorio y el natural (*Rubinstein, 1960*).

El experimento de laboratorio permite tomar en cuenta con exactitud las influencias externas que actúan (intensidad, duración y orden de sucesión de los estímulos o de sus distintas combinaciones con otros estímulos), así como las reacciones de respuesta (acciones y manifestaciones verbales) del hombre ante estos estímulos. Así, por ejemplo, al estudiar las sensaciones y las percepciones se toman en cuenta con exactitud la intensidad y el orden de sucesión de los distintos estímulos y las reacciones de respuesta a ellos por parte de los órganos sensoriales (*Rubinstein, 1960*).

El experimento psicológico de laboratorio tiene la gran ventaja de que permite registrar al mismo tiempo no solo las reacciones externas, motoras y verbales, sino también las reacciones fisiológicas ocultas como son, por ejemplo, los cambios que se operan en las corrientes eléctricas cerebrales relacionados con la actividad intelectual, los cambios que sufre el aparato cardiovascular durante las reacciones emocionales, etc. Todas estas reacciones fisiológicas ocultas se registran por medio de aparatos especiales (*Rubinstein, 1960*).

El experimento natural es una forma especial del experimento psicológico, no se lleva a cabo en el laboratorio, sino en las condiciones habituales de la vida cotidiana; por ejemplo, durante los juegos y ocupaciones “naturales” del niño (*Rubinstein, 1960*).

El experimento natural, como el de laboratorio, se basa en los cambios que el experimentador provoca en las condiciones que los estímulos actúan sobre el niño. El experimento natural conjuga en sí mismo los rasgos positivos de la observación y del experimento de laboratorio; sin embargo, en comparación con este último es menos exacto y en muchos casos debe ser completado por él (*Rubinstein, 1960*).

Además de los métodos ya citados de investigación psicológica (la observación y la experimentación), se utilizan también otros medios de exploración, como son la conversación y el estudio de los resultados de la actividad (*Rubinstein, 1960*).

La base teórica de la psicología soviética es el materialismo histórico y dialéctico, y por eso el enfoque de principio de la investigación psicológica se determina por las exigencias del método dialéctico. El método dialéctico presupone el estudio del objeto en todas sus relaciones y en especial la aclaración de las relaciones y conexiones esenciales de los fenómenos y sus leyes, el análisis de lo estructurado en su desarrollo, el descubrimiento de las contradicciones, la unidad y la lucha de los contrarios, la conversión de la cantidad en calidad. Es necesario un enfoque histórico de los métodos de la

psicología y en este sentido éstos sufren tantas modificaciones históricamente significativas como su propio objeto. El carácter "peculiar" del objeto de la investigación psicológica no deja de suscitar ideas sobre la necesidad de métodos "peculiares" en su investigación (*Petrovsky, 1980*).

La interpretación dialéctico-materialista de la psiquis no da lugar a métodos subjetivos de investigación y al mismo tiempo abre el camino a los métodos objetivos en la psicología, los cuales no se diferencian en principio de aquellos procedimientos empleados por otras ciencias sociales y naturales. El fundamento del método objetivo lo constituye el principio "*adoptado por la psicología científica sobre la unidad de la conciencia y la actividad*" (*Petrovsky, 1980, pág. 63*).

El método objetivo en la psicología implica el estudio de la psiquis mediante la investigación de las condiciones objetivas de surgimiento de los fenómenos psíquicos y sus manifestaciones objetivas. De manera que el método objetivo no es el método de enjuiciamiento de los fenómenos psíquicos mediante una tal visión interna, sino el método de investigación mediante el análisis de sus manifestaciones objetivas en la actividad. Al estudiar la actividad humana que discurre en condiciones que han sido tomadas en consideración obtenemos la posibilidad de juzgar los procesos psíquicos (*Petrovsky, 1980*).

Una psicología auténticamente científica debe basarse en la utilización de métodos objetivos para el estudio de la psiquis y en la comprensión de que no puede existir ningún otro tipo de métodos para la ciencia (*Petrovsky, 1980*).

Otra importante exigencia que presenta la psicología contemporánea a la investigación científica consiste en la aplicación del principio genético para el estudio de los hechos psicológicos, esencia del método genético radica en que cualquier fenómeno psíquico estudiado se analiza como un proceso y el investigador trata de reconstruir todos los momentos de su desarrollo dialéctico observar y comprender cómo se suceden unos a otros, e intenta imaginarse el hecho psicológico en su desarrollo concreto (*Petrovsky, 1980*).

Modelos de aplicación del método genético a la investigación psicológica se encuentran en los trabajos de Vygotski enfocados a las investigaciones de Jean Piaget precisamente como tal se puede considerar el estudio realizado por él del así llamado "lenguaje egocéntrico del niño", o sea, según Piaget, es un lenguaje particular de los niños pequeños que no está encaminado a la comunicación ni cambia nada en la conducta del niño, sino que simplemente acompaña sus actividades y vivencias. El lenguaje egocéntrico es un lenguaje del niño pequeño, dirigido hacia él mismo. Con cada año que pasa este lenguaje se hace más y más incomprensible para los que lo rodean, y su peso específico en las reacciones articulatorias de los niños ("coeficiente del lenguaje egocéntrico") se reduce a cero hacia la edad escolar (*Petrovsky, 1980*).

Al aplicar el método genético Vygotski presentó la hipótesis de que el lenguaje egocéntrico no desaparece, sino que se traslada al plano interno y se convierte en el lenguaje interno que juega un importante papel en la dirección de la conducta del hombre. De esta manera, particularidades importantísimas del lenguaje interno (el cual es muy difícil de estudiar experimentalmente) pudieron ser comprendidas genéticamente por medio del análisis del desarrollo y cambios del lenguaje egocéntrico (*Petrovsky, 1980*).

El principio genético de configuración de la investigación ha recibido en los últimos años una significativa difusión en la psicología infantil en calidad del así llamado método longitudinal del estudio de la personalidad del niño con la ayuda de este método el desarrollo psíquico se muestra no mediante secciones (es decir, no mediante la caracterización de ciertas etapas de desarrollo según la edad y su comparación), sino como resultado de un prolongado estudio de la personalidad del niño durante varios años, en condiciones especialmente preparadas para su enseñanza y educación (*Petrovsky, 1980*).

Para Wertsch (*1988*), el argumento principal del análisis genético de Vygotski es que los procesos psicológicos del ser humano solamente pueden ser entendidos mediante la consideración de la forma y el momento de su intervención en el curso del desarrollo:

*Necesitamos concentrarnos, no en el producto del desarrollo, sino en el proceso mismo mediante el que las formas superiores se constituyen... Plantear una investigación sobre el proceso de desarrollo de un objeto determinado con todas sus fases y cambios -desde el nacimiento hasta la muerte- significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, de manera que «es solamente en movimiento cuando un cuerpo muestra lo que es». Por ello, el estudio histórico [en el sentido más amplio de la palabra «historia»] del comportamiento no es un aspecto auxiliar del estudio teórico, sino que, más bien, forma su auténtica base (Vygotski en Wertsch, 1988, pág. 35).*

Según Wertsch (1988), Vygotski contrastó su enfoque genético con enfoques que intentaban analizar los fenómenos psicológicos sin considerar su lugar en el desarrollo. Vygotski argumentaba que ese tipo de investigación podía proporcionar descripciones, pero no explicaciones.

La idea de Vygotski no es que la investigación psicológica que no incorpore el método genético sea inútil. En todos sus trabajos explicó que ese tipo de investigación puede hacer una contribución importante al panorama global de la psicología. Sin embargo, Vygotski creía que sin la intervención del análisis genético solamente ciertos aspectos de los fenómenos psicológicos pueden ser descritos, dejando sin explicación a multitud de procesos interiores y sus dinámicas causales. Y, lo que es quizá más importante para mis intenciones actuales, Vygotski creía que el hecho de no reconocer el impacto del método en la interpretación y definición de los fenómenos psicológicos llevaría a la confusión (Wertsch, 1988).

El énfasis principal de Vygotski en el análisis genético recaía en los procesos evolutivos tal y como tienen lugar, pero también examinó los efectos de la interrupción y las intervenciones sobre ellos. Esta práctica dio lugar a varios de sus términos compuestos referidos a las variantes del análisis genético. En el análisis “*genético-comparativo*” estudiaba cómo la interrupción de una de las fuerzas del desarrollo afectaba la evolución de la actividad práctica e intelectual del ser humano. Por ejemplo, Vygotski estudió los efectos

de la sordera en el desarrollo de diversas funciones psicológicas superiores. Su enfoque de estos problemas es absolutamente original, pues consideraba la sordera fundamentalmente en términos de cómo altera un complejo sistema de desarrollo. Por esta razón, problemas como la sordera, el retraso mental y la ceguera siempre fueron de gran interés teórico para Vygotski y sus seguidores (Wertsch, 1988).

Según Wertsch (1988), Vygotski también examinó las interrupciones e intervenciones en procesos básicos a través del método «experimental-evolutivo», que implica la intervención del experimentador en un proceso evolutivo determinado para observar como este varía. De nuevo, la motivación principal para hacer esto era la observación de procesos genéticos:

*“Nuestro método recibe el nombre de experimental-evolutivo por el hecho de que crea o produce artificialmente un proceso de desarrollo psicológico. Este punto de vista es igualmente apropiado para el objetivo básico del análisis dinámico. Si reemplazamos el análisis de objetos por el análisis de procesos, entonces la labor básica de investigación se transforma en una reconstrucción de cada uno de los estadios evolutivos del proceso: el proceso debe ser reconstruido hasta sus estadios iniciales” (Vygotski en Wertsch, 1988, pág. 36).*

*Pensamiento y Lenguaje*

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, el trabajo de Vygotski en torno a este problema sirvió de base a su libro más popular: *“Pensamiento y lenguaje”* (Kozulin, 1990).

**5.1. Pensamiento**

*“De acuerdo con los clásicos del marxismo, el pensamiento es un reflejo de la realidad objetiva, un reflejo de objetos y fenómenos de esta realidad en sus verdaderas conexiones e interrelaciones”* (Zaporozhets, 2002, pág. 18).

El pensamiento se convierte en un problema de la psicología recientemente, en una época cuando la psicología comienza a tomar forma como un campo independiente del conocimiento y los primeros conceptos sistemáticos acerca de la psicología del pensamiento y acerca de temas psicológicos del pensamiento proveyeron el contenido de la tan llamada psicología asociacionista del siglo XIX. Esta se basó en proposiciones muy simples y comúnmente conocidas que las principales leyes guiando el movimiento de las ideas, de conceptos en la mente del hombre, son las leyes de las conexiones, eso es, las leyes del asociacionismo (Leontiev, 2005)

Para Rubinstein (1960, pág. 232), el conocimiento no se reduce a las sensaciones, percepciones y recuerdos de aquello que se ha percibido. La vida plantea al hombre situaciones que son imposibles de resolver por medio de la percepción directa de los objetos y fenómenos que le rodean o por el recuerdo de lo que antes se percibió. Para resolver algunas de estas situaciones es necesario utilizar un medio indirecto y deducir conclusiones partiendo de los conocimientos que se tienen. Esto es la *actividad racional*, que consiste en buscar la solución a un problema utilizando los conocimientos previamente adquiridos, recordando hechos concretos. *El pensamiento resuelve los problemas, por caminos indirectos, mediante conclusiones derivadas de los conocimientos que ya se tienen.*

También agrega Rubinstein (1960, pág. 232), que “*esta manera de resolver los problemas debe apoyarse en el conocimiento de las leyes de la realidad, en la generalización de fenómenos aislados y de hechos concretos. La generalización de lo individual y la utilización de las leyes generales en los casos particulares se lleva a cabo por medio de los procesos de pensamiento. El pensamiento es el reflejo generalizado de la realidad. Tal generalización se efectúa por medio del lenguaje. El hombre cuando separa lo general, lo denomina con palabras y lo concreta con objetos y fenómenos que tienen una característica general*”.

Sin la palabra es imposible cualquier generalización. Se puede pensar únicamente por medio de la palabra. *El pensamiento es el reflejo de la realidad por medio de la palabra.* El pensamiento humano es un pensamiento verbal. Marx decía: “*El lenguaje es la realidad inmediata del pensamiento*” (Rubinstein, 1960, pág. 233).

Para Rubinstein (1960), basándose en la generalización, el sujeto tiene posibilidad de sacar conclusiones sobre aquello que no percibe inmediatamente. Al pensar, parte de lo que percibe o ha percibido y, por medio de razonamientos llega a lo que no ha actuado sobre él.

Aunque el pensamiento del hombre va más allá de la percepción, no altera la realidad, sino que, por el contrario, la conoce con más profundidad y exactitud. Las leyes de la realidad no se crean por la voluntad del hombre y según sus deseos; ellas reflejan las conexiones reales y esenciales entre los objetos y fenómenos del mundo real. Aunque el pensamiento va más allá que la percepción y la sensación, este está ligado inseparablemente al conocimiento sensorial, que es la fuente de origen principal de los conocimientos sobre el mundo exterior (*Rubinstein, 1960*).

El pensamiento precede a la actividad. Al actuar, el sujeto piensa sus actos, proyecta lo que es necesario hacer, que cambios debe realizar en su actividad y como vencer las dificultades que se le presentan. Partiendo de todo lo que se ha dicho, *el pensamiento se puede definir como el reflejo generalizado de la realidad en el cerebro humano, realizado por medio de la palabra, así como los conocimientos que ya se tienen y ligado estrechamente con el conocimiento sensorial del mundo y con la actividad práctica de los hombres (Rubinstein, 1960)*.

## **5.2. Lenguaje**

*“El lenguaje es una forma especial de relación entre los hombres. Es por medio del lenguaje como las personas se comunican sus pensamientos e influyen unas sobre otras” (Rubinstein, 1960, pág. 276)*

Para Vila (2000), el lenguaje es tanto un instrumento de conocimiento como un medio para influir en la conducta de los otros. De modo que Vygotski creía que el lenguaje tiene un desarrollo específico, con raíces propias en la comunicación pre lingüística, y que no depende necesariamente del desarrollo cognitivo.

La función inicial del lenguaje es la comunicativa. El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión. Generalmente, en el análisis por descomposición en elementos, esta función

del lenguaje también se separaba de la intelectual y ambas eran atribuidas al lenguaje, como si dijéramos, paralela e independientemente una de la otra. Se sabe que el lenguaje combina la función comunicativa con la de pensar, pero no se ha investigado, ni se investiga que relación existe entre ambas funciones, que condiciona su coincidencia en el lenguaje, como se desarrollan, ni como están unidas estructuralmente entre sí (*Vygotski, 1982*).

El desarrollo del lenguaje es, ante todo, la historia de la formación de una de las funciones más importantes del comportamiento cultural del niño, que subyace en la acumulación de su experiencia cultural. Por una parte, el lenguaje infantil se basa en una reacción innata, en el reflejo hereditario que denominamos incondicionado, reflejo en el cual se cimenta el desarrollo ulterior de todas, absolutamente todas, las reacciones condicionadas. El reflejo del grito, la reacción vocal del niño, es un reflejo incondicionado, la base hereditaria sobre la cual se edifica el lenguaje del adulto (*Vygotski, 1983*).

En las reacciones vocales del recién nacido no hay un reflejo incondicionado único, sino, tal vez, una serie de ellos, estrechamente vinculados entre ellos. Sin embargo, ya en las primeras semanas de la vida del niño se produce un cambio que es propio de todo reflejo condicionado. Las reacciones vocales del niño, que se repiten en determinadas situaciones, que se combinan en ellas con estímulos condicionados y forman parte de las mismas, van transformándose con gran rapidez, ya en las primeras semanas de su vida en reflejos vocales condicionados. No solo son los distintos estímulos internos incondicionados los que producen ese cambio, sino también los condicionados que se combinan con diversas reacciones innatas del niño (*Vygotski, 1983*).

Podemos atribuir a la reacción vocal del bebé dos funciones primordiales que tienen una clara base fisiológica. La primera consiste en el movimiento expresivo, nombre dado por los psicólogos de antaño. Se trata de una reacción incondicionada instintiva, que revela externamente los estados emocionales del organismo, el cambio que se produce en el estado general del organismo tiene como consecuencia que se modifiquen también las reacciones emocionales y la reacción vocal; por lo tanto la primera función de la reacción vocal es

emocional. La segunda función, que aparece ya cuando la reacción vocal se convierte en reflejo condicionado, es la función de contacto social; como respuesta a la reacción vocal de las personas de su entorno (*Vygotski, 1983*).

A lo largo del primer año de vida el lenguaje infantil esta enteramente basado en el sistema de reacciones incondicionadas, preferentemente instintivas y emocionales sobre las que, por medio de la diferenciación, se elabora la reacción vocal condicionada más o menos independiente. Gracias a ello, se modifica también la propia función de la reacción general orgánica y emocional manifestada por el niño, ahora, en cambio, empieza a cumplir la función de contacto social (*Vygotski, 1983*).

Desde hace tiempo se conocen las raíces pre intelectuales del habla en el desarrollo infantil: el balbuceo, los gritos, y aun sus primeras palabras son etapas claramente establecidas, que no tienen nada que ver con el desarrollo del pensamiento. Estas manifestaciones han sido consideradas como formas predominantemente emocionales de la conducta. No todas ellas, sin embargo, cumplen una mera función de descarga. Investigaciones realizadas por Bühler, han demostrado que la formación social del lenguaje se manifiesta ya claramente durante en el primer año, en la etapa pre intelectual del desarrollo del lenguaje (*Vygotski, 2001*).

Tempranamente, durante la primera semana de vida, se observan respuestas bastante definidas a la voz humana, y la primera reacción específicamente social se produce durante el segundo mes (*Vygotski, 2001*).

Sin embargo, las reacciones vocales del niño no son todavía el lenguaje en el verdadero sentido de la palabra. Aquí nos acercamos a la aparición del lenguaje articulado, que es el momento más difícil para entender correctamente el desarrollo del lenguaje infantil, el de su desarrollo cultural. Para abordar este momento en el desarrollo del lenguaje hemos de señalar otro punto esencial: ya sabemos que la reacción vocal del niño se desarrolla en principio de forma totalmente independiente de pensamiento. Es indudable, por lo tanto, que la primera fase en el desarrollo del lenguaje infantil no esta relacionada en

absoluto con el desarrollo del pensamiento infantil; no está relacionado con el desarrollo de los procesos intelectuales del niño (Vygotski, 1983).

El desarrollo del lenguaje transcurre al principio independiente del desarrollo del pensamiento, con la particularidad de que en sus primeras etapas se desarrolla de un modo mas o menos igual, en un cierto momento, estas líneas - el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento - , que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje (Vygotski, 1983).

### **5.3. Relación entre Pensamiento y Lenguaje**

Uno de los problemas más complejos de la psicología es el de interrelación entre pensamiento y lenguaje. Y un tema central de esto es el del análisis genético de la relación entre el pensamiento y la palabra hablada (Vygotski en Velasco, 1989).

*“En el estudio del pensamiento y el lenguaje, la comprensión de sus relaciones funcionales es una de las áreas de la psicología a la que se le debe prestar mayor atención. Hasta tanto no entendamos la interconexión del pensamiento y la palabra, no podemos responder, ni siquiera plantearnos correctamente, ninguna de las cuestiones específicas de este tema. Aunque parezca extraño, esta relación nunca fue investigada sistemáticamente y en detalle” (Vygotski, 2001, pág. 17).*

Vygotski no identifica el pensamiento con el lenguaje, o el pensar con el hablar, como hacen los conductistas. Señala que existe un pensamiento no lingüístico que podemos encontrar en los simios, en los niños pre-verbales y en nuestra inteligencia práctica. Así como existe también un lenguaje puramente emocional, no conceptual, en los animales y los niños. El pensamiento típicamente humano surge cuando convergen pensamiento y lenguaje, sólo allí

puede construirse una mente altamente estructurada como la nuestra. (Ramos, 2004)

*“La tarea que nos hemos planteado es demostrar que el desarrollo del lenguaje del niño influye sobre el pensamiento y lo reorganiza, para entenderla, hay ante todo que establecer que el pensamiento del niño al igual que una serie de otras funciones, empieza a desarrollarse con anterioridad al lenguaje. En los primeros años de vida del niño el pensamiento se desarrolla de manera mas o menos independiente, coincidiendo, en cierta manera, con la curva del desarrollo del lenguaje; incluso entre los adultos la función del pensamiento puede ser, hasta un cierto límite, independiente del lenguaje, desligada de él” (Vygotski, 1983, pág. 272).*

Pero el descubrimiento más importante es que, en un cierto momento, aproximadamente a los dos años, las dos curvas de desarrollo: la del pensamiento y la del lenguaje, hasta entonces separadas, se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento (Vygotski, 2001).

Vygotski señala que en el desarrollo ontogenético ambos (pensamiento y lenguaje), provienen de distintas raíces genéticas, en el desarrollo del habla del niño se puede establecer, con certeza una etapa pre intelectual y en su desarrollo intelectual una etapa pre lingüística; hasta un cierto punto en el tiempo, las dos siguen líneas separadas, independientemente una de la otra. En un momento determinado estas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional (Carrera y Mazzarella, 2001).

Las ideas de Vygotski eran, a grandes rasgos, las siguientes. El intelecto y el habla tienen raíces genéticamente diferentes y se han desarrollado por caminos distintos. En la filogénesis, no existe ninguna correlación fija entre sus respectivos desarrollos. Durante la ontogénesis, cabe distinguir un estadio pre intelectual en el desarrollo del habla, y un estadio pre lingüístico en el desarrollo del pensamiento (Kozulin, 1990).

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 pre intelectual y la inteligencia opera sin ayuda de la función verbal. Después viene el estadio de la inteligencia práctica, en el que el niño domina la lógica de la actividad de resolución de problemas en el nivel sensorio motor. En 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. Durante el tercer estadio, el niño empieza a utilizar medios externos para resolver problemas internamente. El niño cuenta con los dedos, usa ayudas de memoria primitivas, etc., La producción verbal de este estadio se caracteriza por la emisión de grandes cantidades de “habla egocéntrica”. Y por ultimo el cuarto estadio, caracterizado por los procesos de internalización. Las operaciones con medios simbólicos externos “se meten dentro”, el niño ahora es capaz de resolver 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 (*Kozulin, 1990*).

El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y por la experiencia sociocultural del niño. Si comparamos el desarrollo temprano del habla y del intelecto—los que se desarrollan a lo largo de líneas separadas tanto en los animales como en los niños muy pequeños—con el desarrollo del habla interna y del pensamiento verbal, debemos concluir que la etapa posterior no es una simple continuación de la anterior. *La naturaleza del desarrollo mismo cambia*, de algo biológico a algo sociocultural. El pensamiento verbal no es una forma natural innata de conducta, sino que está determinada por procesos histórico culturales y tiene propiedades y leyes específicas que no se encuentran en las formas naturales de pensamiento y lenguaje (*Vygotski en Ramos, 2004*).

Según Vygotski (1982), el hecho principal que nos encontramos en el análisis genético del pensamiento y el lenguaje es que la relación entre ambos procesos no es constante a lo largo de su desarrollo, sino variable. La relación

entre el pensamiento y el lenguaje cambia durante el proceso del desarrollo, tanto en cantidad como en calidad. En otras palabras, la evolución del lenguaje y el pensamiento no es paralela ni uniforme. Sus curvas de crecimiento se juntan y separan repetidas veces, se cruzan, durante determinados periodos se alinean en paralelo y llegan incluso a fundirse en algún momento volviendo a bifurcarse a continuación. Esto ocurre así, tanto en la filogenia como en la ontogenia.

Así uno de los aspectos importantes para investigar la relación entre el pensamiento y el lenguaje es el estudio de la formación general del concepto, o significado de la palabra, durante la infancia. El significado de la palabra representa una amalgama tan íntima del pensamiento y del lenguaje que es difícil decir si es un fenómeno del pensamiento o del lenguaje. Pero desde el punto de vista de la psicología, el significado de toda palabra es una generalización o un concepto. Así, el significado es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo: una unión de la palabra y del pensamiento (*Vygotski en Velasco, 1989*).

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

Así, Luria (1980), considera que las palabras son la unidad básica del lenguaje. La palabra tiene una estructura compleja que implica dos funciones (o componentes) fundamentales, que son: 1) la catalogación objetiva, que se refiere a la facultad que tiene un vocablo de designar los objetos correspondientes mediante el signo convencional y suscitar las imágenes de los mismos y, 2) el significado, que se refiere a que la palabra nos da la posibilidad de analizar los objetos, destacar en ellos las propiedades esenciales

y situarlos en determinada categoría; la palabra es un medio de abstracción y síntesis, refleja los nexos y relaciones profundas que hay tras los objetos del mundo exterior. Asimismo el significado tiene dos funciones cardinales, que son: 1) de abstracción o desglose del rasgo sustancial del objeto y 2) de síntesis (generalización) o la referencia del objeto a cierta categoría

Cada palabra tiene un significado complejo, constituido tanto por componentes figurativos directos como por otros abstractos y generalizadores, y eso cabalmente le permite al hombre que hace uso de los vocablos, elegir una de las acepciones posibles y emplear en unos casos la palabra dada en un sentido concreto figurativo, y en otros, en el abstracto y sintético. La palabra, que forma el concepto, puede considerarse como el más esencial mecanismo que sirve de base a la dinámica del pensamiento (*Luria en Velasco, 1989*).

Asimismo, para estudiar las estructuras psicológicas se puede utilizar dos formas de análisis esencialmente diferentes. El método de análisis por elementos, el cual analiza las complejas totalidades psicológicas separándolas por elementos. Esto puede ser comparando al análisis químico del agua que descompone en hidrógeno y oxígeno, ninguno de los cuales tiene las propiedades del total y cada uno de ellos posee cualidades que no están presentes en la totalidad (*Vygotski en Velasco, 1989*).

El método de análisis por unidades, se considera que es más adecuado para el estudio eficaz de la relación funcional entre el pensamiento y lenguaje. Cuando se habla de unidad, esto se refiere a un producto del análisis que, contrariamente al análisis de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas. Así la unidad básica del pensamiento verbal que reúne estos requerimientos se puede hallar en el aspecto interno de la palabra, en su significado. Este método en el estudio del lenguaje y el pensamiento, es también una herramienta promisoría para investigar la relación entre el pensamiento verbal y la conciencia como un todo y con otras funciones esenciales (*Vygotski en Velasco, 1989*).

Por consiguiente debemos decir que todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados, y los signos, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos (*Vygotski en Velasco, 1989*).

La formación del concepto es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas, pero son insuficientes, sin el uso del signo o la palabra, como el medio a través del que dirigimos nuestras operaciones mentales, controlamos su curso y las canalizamos hacia la solución de la tarea con la cual nos enfrentamos. La formación del concepto debe de considerarse como una función del crecimiento social cultural total del adolescente, que afecta no sólo los contenidos, sino también el método de su pensamiento. El nuevo uso significativo de la palabra, su utilización como un medio para la formación del concepto, es una causa psicológica inmediata del cambio radical que se produce en el proceso intelectual al cual llegará al umbral de la adolescencia. El aprender a dirigir nuestros propios procesos mentales con ayuda de las palabras o signos es una parte integral del proceso de la formación de los conceptos (*Vygotski en Velasco, 1989*).

Para estudiar el proceso de la formación del concepto en sus diversas fases del desarrollo utilizamos el método ideado por uno de nuestros colaboradores, L. S. Sakharov que podría ser descrito como el "*Método de la doble estimulación*". Le presentan al sujeto dos grupos de estímulos, uno que actúa como si fueran objetos de su actividad, el otro, como signos que pueden servir para organizarla (*Vygotski, 2001*).

*Nuestra investigación pone de manifiesto que el ascenso hasta la formación del concepto se efectúa a través de tres fases básicas, dividida cada una a su vez en varias etapas. En esta y en las seis secciones siguientes describiremos estas fases y sus subdivisiones tal y como aparecen cuando se estudian por el método de la "doble estimulación": (Vygotski, 2001, pág. 78 - 98).*

**Fase 1: Pensamiento sincrético**, agrupación de un conjunto de objetos sin fundamentarse en relaciones objetivas entre los mismos.

1) *Ensayo y error*, el grupo se crea al azar y cada objeto agregado es una simple conjetura o un tanteo, que se reemplaza por un nuevo objeto cuando se demuestra que la conjetura estaba errada.

2) *Organización del campo visual*, la composición del grupo esta determinada en gran parte por la posición espacial de los objetos experimentales.

3) *Elementos tomados de diferentes grupos*, formados de manera sincrética, entre estos elementos combinados no existen vínculos intrínsecos, de modo que la nueva formación tiene la misma coherencia “incoherente” de los primeros agrupamientos.

El mecanismo utilizado en esta fase es la compensación con superabundancia de conexiones subjetivas y se caracteriza por la insuficiencia de relaciones objetivas.

**Fase 2: *Pensamiento en complejos***, en este tipo de formaciones predominan las relaciones objetivas entre los componentes, siendo éstas más concretas que abstractas y lógicas.

1) *Asociativo*, se da a través de cualquier vínculo que se advierte entre el objeto ejemplo y otra figura. El enlace no se da necesariamente por un rasgo común, el espacio puede servir como criterio.

2) *Colecciones*, los objetos son agrupados por algún rasgo diferente y por medio del cual pueden complementarse.

3) *Cadena*, reunión dinámica y consecutiva de eslabones individuales con una significación que se traslada de un eslabón al siguiente. No existe una organización jerárquica. Todos los atributos son funcionalmente iguales. Un complejo se funde con los objetos concretos que lo comprenden, esta fusión de lo general con lo particular es lo característico de la cadena compleja.

4) *Difuso*, se caracteriza por la fluidez de cada atributo que une los elementos aislados; por medio de vínculos difusos e indeterminados se forman grupos de objetos perceptualmente concretos.

5) *Pseudo-concepto* es una generalización fenotípicamente semejante al concepto del adulto pero psicológicamente muy diferente. En esencia es todavía un complejo, puesto que el niño se guía por una similitud concreta y visible, y forma sólo un complejo asociativo limitado a un determinado tipo de enlace perceptual. Sirve como eslabón de enlace entre el pensamiento en complejos y el pensamiento en conceptos.

En el complejo el rasgo abstraído es inestable y cede fácilmente su predominio a otras características. Esta inestabilidad es la manifestación de una de las raíces de la formación de conceptos: la tendencia a la unificación y la síntesis.

**Fase 3: pensamiento conceptual**, en esta, las nuevas formaciones no aparecen necesariamente después que el pensamiento complejo ha recorrido el curso completo de su desarrollo.

1) *Mayores similitudes*, en esta los atributos que sumados hacen que un objeto tenga la mayor similitud posible con la muestra se convierten el foco de atención y son abstraídos de los atributos a los cuales el niño presta menos atención.

2) *Conceptos potenciales*, el agrupamiento de objetos se da sobre la base de un solo atributo; estos son el resultado de una especie de abstracción aisladora.

3) *Concepto genuino*, este emerge cuando los rasgos abstraídos son sintetizados y la síntesis abstracta resultante se convierte en el instrumento principal del pensamiento. En la formación genuina del concepto la unión es tan importante como la separación: la síntesis debe ser combinada con el análisis (Vygotski, 2001, pág. 78 - 98).

#### **5.4. Objetivo de la Investigación**

Así, en base a lo planteado anteriormente el objetivo de esta investigación fue el de observar las diferencias de desarrollo en la formación del concepto, tanto cualitativa como cuantitativamente, en base a diferencias metodológicas en el procedimiento de investigación. Así un grupo de sujetos fue sometido solo al método de la doble estimulación. Al segundo grupo se le dio una instrucción (definición verbal) y después se le aplicó el método de la doble estimulación.

## ***Método***

### ***Sujetos.-***

20 niños de 12 años de edad aproximadamente, que cursan sexto grado de educación primaria, de nivel socioeconómico medio. Los sujetos fueron agrupados de la siguiente manera:

Grupo 1: 10 sujetos (método de la doble estimulación)

Grupo 2: 10 sujetos (definición verbal)

### ***Lugar de la investigación.-***

Con todos los sujetos, la investigación se realizó en un salón donde asistían.

### ***Situación de la investigación.-***

Todos los sujetos fueron sometidos a la misma situación de investigación, y en ésta sólo se encontraron presentes uno de los sujetos con 2 investigadores (uno filmó y registró las actividades y el otro implementó las 2 tareas del procedimiento con el sujeto).

### ***Materiales.-***

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

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

### ***Aparatos.-***

Grabadoras y cintas para audio.

### ***Sistemas de registro.-***

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

Primer registro: este se empleó en la primera tarea: fase 1, para registrar la actividad de clasificación, así como las verbalizaciones que emitió el sujeto (ver anexo No. 1).

Segundo registro: éste se utilizó en la primer tarea fase 2 y en la segunda tarea fase 1 para registrar la actividad de agrupación, es decir, los objetos-estímulos de madera o de las tarjetas de cartulina agrupados por el sujeto en forma adecuada e inadecuada, así como las verbalizaciones que emita el sujeto (ver anexo No. 2)

Tercer registro: éste se empleó en la segunda tarea fase 2, para registrar las definiciones verbales que mostró el sujeto con respecto a las palabras artificiales de los conceptos de los objetos empleados (ver anexo 3).

Todos los objetos-estímulo fueron codificados para facilitar su registro.

***Tipo de investigación.-***

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

***Procedimiento.-***

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

Primera tarea, fase 1 (Clasificación): Al comienzo de esta fase todos los objetos-estímulo se encontraron mezclados sobre una mesa frente al sujeto en donde el investigador tomó un objeto (el que le sirva para explicar la consigna), se lo muestra al sujeto, lo voltea, lee su nombre y le pide al sujeto que elija uno de los objetos que hay en la mesa que él considere puede pertenecer al mismo tipo mostrado. Si la elección del objeto por parte del sujeto es adecuada, el investigador le dice al sujeto que está bien y le pide que elija otro objeto. Si la elección del objeto por parte del sujeto es inadecuada, el investigador voltea el objeto “mal” elegido, le dice al sujeto que es de un tipo diferente (mostrando y leyendo la palabra escrita) y anima al sujeto a continuar la clasificación. El objeto “mal” elegido se queda volteado sobre la mesa mostrando a la vista la palabra artificial. Así se continuó la actividad hasta que el sujeto consideró que ya no había objetos del tipo mostrado. En esta fase, un ensayo consistió en la clasificación de objetos por parte del sujeto durante la presentación de un objeto-estímulo por parte del experimentador que representa a una de los 4 tipos de conceptos. Una sesión consistió de 4 ensayos, cada uno de los cuales corresponde recíprocamente a cada uno de los 4 tipos de conceptos.

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

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

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

El criterio para pasar de una fase a otra y de una tarea a otra fue cuando el sujeto hubo realizado las actividades bien sin ningún error. Por otro lado, se estableció como criterio para dar por terminado el experimento en forma inconcluso, el que no evolucionara la actividad del sujeto durante 3 sesiones seguidas en cualquiera de las fases.

## Resultados

Tabla 1

		Sujetos										
Fases		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
<b>Pensamiento Sincrético</b>	Ensayo y error	X	X	X		X	X	X			X	70%
	Aproximación al campo visual	X		X				X	X	X	X	60%
	Elementos tomados de diferentes grupos	X	X	X	X				X			50%
<b>Pensamiento Complejo</b>	Asociativo		X			X	X	X		X		50%
	Colecciones	X	X	X		X			X		X	60%
	Cadena	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100%
	Difuso	X	X			X	X	X	X	X		70%
	Pseudo concepto	X	X	X	X		X	X	X	X	X	90%
<b>Pensamiento Conceptual</b>	Mayores Similitudes	X		X	X				X			40%
	Concepto Potencial	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100%
	Concepto Genuino	X	X	X	X		X	X	X	X	X	90%

Tabla1. En esta tabla se muestra el tipo de pensamiento mostrado en cada una de las fases, por los sujetos del 1er grupo, a través del proceso de investigación.

Tabla 2

		Sujetos										
Fases		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
<b>Pensamiento Sincrético</b>	Ensayo y error				X	X					X	30%
	Aproximación al campo visual				X							10%
	Elementos tomados de diferentes grupos			X					X			20%
<b>Pensamiento Complejos</b>	Asociativo					X						10%
	Colecciones	X										10%
	Cadena			X		X				X		30%
	Difuso	X	X	X	X					X	X	60%
	Pseudo concepto	X			X	X						30%
<b>Pensamiento Conceptual</b>	Mayores Similitudes	X	X		X				X			40%
	Concepto Potencial	X	X		X	X	X	X	X	X	X	90%
	Concepto Genuino	X	X	X		X	X	X	X	X	X	90%

Tabla 2. En esta tabla se muestra el tipo de pensamiento mostrado en cada una de las fases, por los sujetos del 2do grupo, a través del proceso de investigación.

**Tabla 3**

Fases		Grupos	
		Grupo 1	Grupo 2 Definición Verbal
<b>Pensamiento Sincrético</b>	Ensayo y error	70%	30%
	Aproximación al campo visual	60%	10%
	Elementos tomados de diferentes grupos	50%	20%
<b>Pensamiento Complejo</b>	Asociativo	50%	10%
	Colecciones	60%	10%
	Cadena	100%	30%
	Difuso	70%	60%
	Pseudo concepto	90%	30%
<b>Pensamiento Conceptual</b>	Mayores Similitudes	40%	40%
	Concepto Potencial	100%	90%
	Concepto Genuino	90%	90%

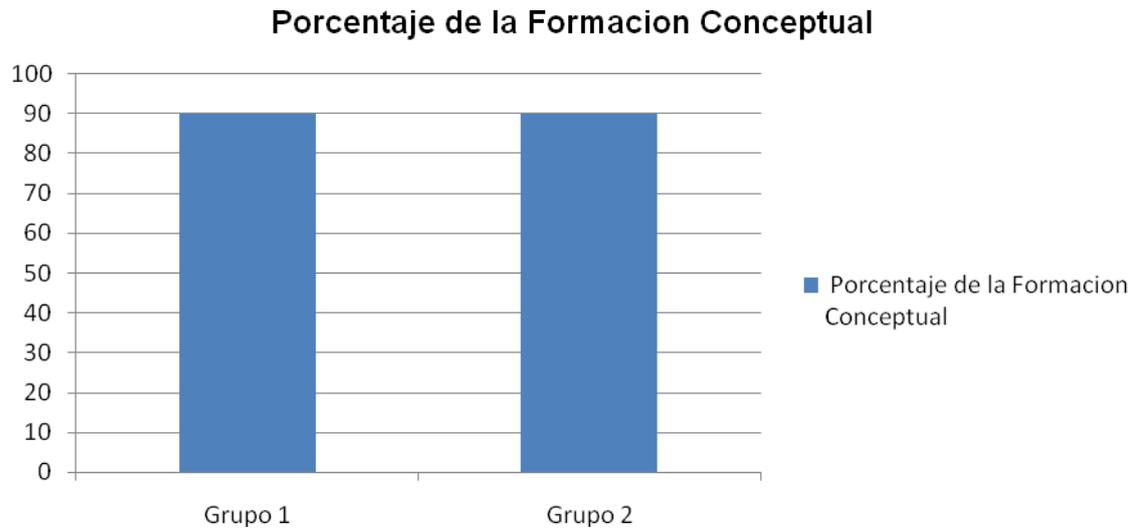
Tabla 3. En esta tabla se muestra el promedio de niños de ambos grupos, que lograron el concepto genuino

**Tabla 4**

Grupo	Sujetos										Media
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<b>1</b>	6	6	3	5	2*	6	5	4	7	6	5.3
<b>2</b>	8	3	4	2*	6	8	6	2	6	7	5.5

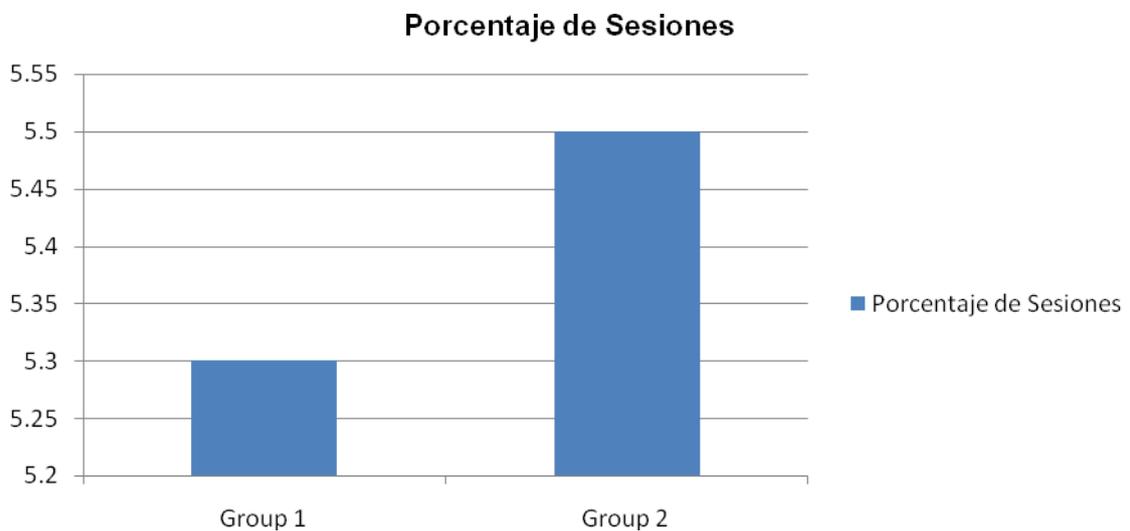
Tabla 4. En esta tabla se muestra el número total de sesiones que realizaron los sujetos para la formación del concepto. Se marca con un asterisco (\*) aquellos sujetos que no lograron formar el concepto.

Fig. 1



*Fig. 1 Esta fig. muestra el porcentaje por grupo de los sujetos que lograron desarrollar el concepto maduro*

Fig. 2



*Fig. 2 Esta fig. muestra la media de numero de sesiones realizadas por los sujetos de ambos grupos para lograr la formación del concepto.*

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

En la tabla 1 se muestran los resultados del grupo 1, en el cual en la aplicación del método de la doble estimulación, no se introdujo ninguna variable, en primer plano se pudo observar que durante la fase del *Pensamiento Sincrético*, ensayo y error se presento en un 70% de los niños, mientras que aproximación al campo visual en un 60% y elementos tomados de diferentes grupos se presento en un 50%. En cuanto a las fases del *Pensamiento Complejo*, en asociativo se presento en un 50%, en colecciones en un 60%, en complejo cadena 100% de los sujetos lo desarrolló, en el complejo difuso en un 70% y en pseudo-concepto 90%. En el tipo de *Pensamiento Conceptual*, en mayores similitudes en un 40%, en el concepto potencial en un 100% y sin embargo solamente el porcentaje de sujetos que lograron desarrollar el concepto genuino fue de 90%.

En la tabla no. 2 se muestran los resultados del grupo 2, al cual se le aplicó la variable de la definición verbal, mostrando los mismos que; durante las fases del *Pensamiento Sincrético*, se mostro que ensayo y error fue desarrollado por el 30% de los sujetos, en aproximación al campo visual el 10%, y en elementos tomados de diferentes grupos 20%. Durante la fase de *Pensamiento Complejo*, en asociativo 10%, en colecciones el 10%, en el complejo cadena 30%, en el complejo difuso 60% y en pseudo-concepto solo un 30%. En el *Pensamiento Conceptual*, en mayores similitudes un 40%, en el concepto potencial un 90% y de igual manera el concepto genuino solamente fue desarrollado por el 90% de los sujetos.

La tabla 3 muestra los porcentajes generales de ambos grupos en las diferentes fases de pensamiento, encontrando que ambos grupos formaron el concepto genuino en un 90% solamente.

La tabla 4 es una integración general del número total de sesiones, mostrando cada grupo con su respectiva media, las sesiones en que cada uno de los sujetos tardó en lograr el concepto genuino aproximadamente, el grupo 1 tiene una media de 5.3 sesiones, por otra parte el grupo 2 tiene una media de 5.5 sesiones, este incremento realmente no es tan significativo ya que solamente fue un 0.2.

Después, podemos observar en la *fig. 1* el porcentaje de sujetos por grupo que formaron el concepto, el cual fue de 90% en ambos, logrando así ambos grupos la formación del concepto genuino por igual. Y finalmente en la *fig. 2* es posible observar el número total de sesiones o la media de las mismas en las cuales los sujetos lograron la formación del concepto genuino, notando que el grupo 1 obtuvo una media de 5 sesiones, para la formación del concepto genuino; mientras que el grupo 2 tuvo una media de 5.2 sesiones.

## **Referencias**

- Baquero, R. (2001). Vygotski y el aprendizaje escolar. Argentina: Aique grupo editor.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotski: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), pp. 41 – 44.
- Castellanos, N.A. (2002). El enfoque histórico-cultural: sus implicaciones para el aprendizaje grupal. *Revista de Educación Superior*, 22 (3). Recuperado el 4 de junio de 2007, de [http://www.dict.uh.cu/rev\\_edu.sup\\_2002\\_no3.asp](http://www.dict.uh.cu/rev_edu.sup_2002_no3.asp).
- Cole, M. y Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotski. *Human Development*, 39 (5), pp. 250-256.
- Echemendia, T.B. (2003). El surgimiento del enfoque histórico cultural como alternativa marxista al problema de la crisis en psicología. *Revista Cubana de Psicología*, 20 (1), pp. 71 – 76.
- Forteza, C.M., Rivera, P.S. y Rivera P.I. (2007). La categoría acción en algunas de las teorías del aprendizaje (Versión electrónica). *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (5), pp. 1 – 13.
- Galperin, P.Y. (1979). Introducción a la Psicología. (Un enfoque dialéctico), Madrid: Pablo del Rio.
- García, G. E. (2000). Vygotski la construcción histórica de la psique. México: Trillas.
- González, P.M. (2006). Acercamiento a los distintos modos de significación en Vygotski. En M. Villayandre (Ed.), XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística, (pp. 810 – 834). León, España. :

Universidad de León.

Kozulin, A. (1990). La psicología de Vygotski. Madrid: Alianza Editorial

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

Leontiev, A.N. (2005). Types of thinking. Thinking and sensory cognition.  
*Journal of Russian and East European Psychology*, 43 (5), pp. 25 – 40.

Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotski: la psicología socio histórica.  
*Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (2), pp. 1 – 11.

Luria, A. R. (1979). El cerebro humano y los procesos psíquicos. Análisis neurológico de la actividad conciente. Barcelona: Fontanella

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

Martínez, R.M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), pp. 16 – 37.

Patiño, G. L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza.  
*Educación y Educadores*, 10 (1), pp. 53 – 60.

Papandropoulou, I.B. (2000) Las relaciones entre el método clínico y la zona de desarrollo próximo en un enfoque constructivista de la adquisición del lenguaje. En A. Tryphon y J. Voneche (Eds.), Piaget - Vygotski: la génesis social del pensamiento (pp. 225-245). Buenos Aires: Paidós

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

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

- Ramos, A.J. (2004). Wittgenstein y Vygotski acerca de la relación lenguaje/pensamiento. Manuscrito no publicado, Universidad Nacional de Colombia.
- Ratner, C. (2004). Child psychology: Vygotski's conception of psychological development. Recuperado el 15 de septiembre del 2007, de <http://www.humboldt1.com/~cr2/vygdev.htm>
- Riviére, A. (2002). La psicología de Vygotski. España: A. Machados Libros
- Rubinstein, S.L., Leontiev, A.N., Tieplov, B.M. y Smirnov, A.A. (1960). Psicología. México: Grijalbo
- Rubinstein, S.L., (1974). El desarrollo de la Psicología. Principios y métodos. Buenos Aires: Grijalbo
- Velasco, A. (1989). Relación entre pensamiento y lenguaje: Desarrollo de los Conceptos. *Umbrales*, 2 (5), pp. 40 – 47.
- Vila, I. (2000) La intencionalidad, la comunicación y el lenguaje. En A. Tryphon y J. Voneche (Eds.), Piaget - Vygotski: la génesis social del pensamiento (pp. 248 – 261). Buenos Aires: Paidós.
- Vygotski, L.S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotski, L.S. (1982) Obras escogidas Vol. I. España: Editorial Pedagógica Moscú
- Vygotski, L. S. (1982) Obras Escogidas Vol. II. España: Editorial Pedagógica Moscú
- Vygotski, L.S. (1983) Obras escogidas Vol. III. España: Editorial Pedagógica Moscú

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

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

Zaporozhets A.V. (2002) Thought and activity in children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 40 (4), pp.18 – 29.

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