

Orientaciones epistemológicas vigotskyanas para el abordaje psicoeducativo del desarrollo cognitivo infantil

Vigotskyan epistemological orientations for the psychoeducative approach of child cognitive development

Rocío de los Ángeles Peredo Videá¹

*“La única enseñanza buena es aquella que se adelanta al desarrollo.”
L.S. Vigotsky (1896-1934)*

RESUMEN

En el presente artículo se analizan cinco orientaciones epistemológicas de la obra de Vigotsky con relación al desarrollo y aprendizaje infantil desde una perspectiva psicoeducativa considerando posibilidades de aplicación en el campo de la evaluación del desarrollo infantil temprano.

Las orientaciones corresponden a las funciones psicológicas superiores y la interrelación dialéctica entre las bases biológicas con las condiciones socioculturales de la vida social; los instrumentos materiales de la actividad interspsíquica que son internalizados como signos internos intrapsíquicos de mediación semiótica, entre los que destacan el lenguaje y el pensamiento; el análisis del desarrollo evolutivo y sus respectivas zonas, a través del análisis genético; la acción mediadora como unidad de análisis de las funciones psicológicas superiores y el papel de la autorregulación en la actividad infantil.

1 Rocío de los Ángeles Peredo Videá es Psicóloga formada en la Universidad Católica Boliviana. Magister en Educación Superior, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) y en Educación Infantil, Campus Universitario Europeo. Candidata a Doctora en Psicología: Aplicaciones y Métodos por la Universidad de Granada España. Diplomada en Neuropsicología del Aprendizaje Infantil en la Benemérita Universidad de Puebla, México; en Educación Superior en la Universidad Mayor de San Andrés, y en Neuropsicología del Desarrollo Infantil por la Fundación Konrad Lorenz, Colombia. Actualmente es Docente Emérita de la Carrera de Psicología, Docente Investigadora del Instituto de Investigación, Interacción y Postgrado de Psicología (IIIPP) e Investigadora en el Instituto de Estudios Bolivianos (IEB) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA. También se desempeñó como asesora técnica y consultora para el sector de Educación en organismos de cooperación internacional. *Correo electrónico: peredo.rocio@gmail.com*

Todos los puntos se encuentran interrelacionados entre sí, lo que refleja la consistencia de los fundamentos epistemológicos de su obra. El trabajo de Vigotsky continúa brindando orientaciones a situaciones psicoeducativas en la actualidad.

PALABRAS CLAVE

Funciones psicológicas superiores, desarrollo infantil, mediación, signos, autorregulación.

ABSTRACT

This article analyzes five epistemological orientations of Vigotsky's work in relation to child development and learning from a psychoeducational perspective considering possibilities of application in the field of the evaluation of early childhood development.

The orientations correspond to the higher psychological functions and the dialectical interrelation between the biological substratum and the sociocultural conditions of social life; The material instruments of interpsychological activity that are internalized as internal intrapsychological signs of semiotic mediation, especially language and thought; The analysis of evolutionary development and its areas, through genetic analysis; Mediating action as a unit of analysis of higher psychological functions and the role of self-regulation in child activity.

All points are interrelated, reflecting the consistency of the epistemological foundations of his work. Vigotsky's work continues providing guidance to psychoeducational situations nowadays.

KEY WORDS

Superior psychological functions, child development, mediation, signs, self-regulation.

RESUMO

Neste artigo analisamos cinco orientações epistemológicas do trabalho de Vygotsky em relação ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças de uma perspectiva psicoeducacional, considerando possibilidades de aplicação no campo da avaliação do desenvolvimento infantil.

As orientações correspondem às funções psicológicas superiores e à inter-relação dialética entre as bases biológicas e as condições socioculturais da vida social; os instrumentos materiais da atividade intersíquica que são internalizados como signos intrapsíquicos internos de mediação semiótica, dentre os quais se destacam a linguagem e o pensamento; a análise do desenvolvimento evolutivo e suas respectivas zonas, através de análises genéticas; mediando a ação como unidade de análise das funções psicológicas superiores e o papel da autorregulação na atividade da criança.

Todos os pontos estão inter-relacionados, refletindo a consistência dos fundamentos epistemológicos de sua obra. O trabalho de Vygotsky continua a fornecer orientação para as situações psico-educacionais de hoje.

PALAVRAS-CHAVE

Funções psicológicas superiores, desenvolvimento infantil, mediação, sinais, auto-regulação.

Conflictos de intereses: La autora declara no tener conflicto de interés.

I. Introdução

La formación de la vida psíquica y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores no pueden explicarse únicamente sobre la base de la maduración biológica ni al margen del contexto sociocultural, como planteó Vigotsky hace casi un siglo atrás.

Uno de los aspectos centrales de la teoría del desarrollo de Vigotsky es la noción de que el desarrollo cognitivo implica la transformación de procesos elementales, biológicamente determinados, en funciones psicológicas superiores gracias a la interacción con el entorno. Así, trató de desentrañar el modo en que en la actividad humana se combinan las diversas fuerzas de cambio.

Según su teoría, los niños y niñas están naturalmente provistos de una serie de capacidades naturales como ser la atención, la percepción y la memoria, cuyo sustrato es biológico, las cuales se transforman sustancialmente y por influencia de la socialización, la educación y la cultura, especialmente a través del uso del lenguaje, en funciones psicológicas superiores.

El presente artículo es un intento por desentrañar los principios y conceptos clave de los fundamentos epistemológicos de la obra de Vigotsky con el propósito de orientar las áreas de la educación y la psicología, y ubicarlos en sus posibilidades de aplicación psicoeducativa en el campo de la evaluación del desarrollo infantil temprano.

Su orientación teórico metodológica giró en relación a los conceptos de desarrollo

evolutivo, cambio histórico e interacción entre el individuo y el contexto. Aunque ha sido catalogado como constructivista, su enfoque esencialmente plantea el desarrollo de la mente a partir de un interaccionismo dialéctico en el que integra las bases biológicas de la actividad humana con las condiciones socio-histórico-culturales entre el niño y su entorno.

Desde muy joven empezó a desarrollar un enfoque teórico metodológico sobre la influencia socio-histórica en el desarrollo humano, específicamente cognitivo, de los niños. Su trabajo continúa brindando respuestas a situaciones psicoeducativas en la actualidad. Como señaló Jerome Bruner (1987; en G. Blanck, 1993), "*Vigotsky nos habla desde el futuro*".

II. Cinco orientaciones esenciales

El enfoque sociocultural del desarrollo de la mente infantil planteado por Vigotsky puede ser analizado en cinco temas fundamentales: (1) la dialéctica entre vida biológica y vida social para la cabal comprensión de las funciones mentales superiores de los niños, (2) la idea según la cual la clave esencial para la comprensión de los procesos psicológicos y sociales humanos son los instrumentos y los signos empleados como mediación, entre los que destaca principalmente el lenguaje, (3) la importancia en el análisis del desarrollo evolutivo a través del uso del análisis genético, (4) un planteamiento de tipo metodológico que se refiere a la acción mediadora como unidad de análisis de las funciones psicológicas superiores (Peredo, 2008) y (5) el papel de la autorregulación como meca-

nismo de impulso del desarrollo infantil (Díaz, Neal y Amaya, 1993).

Los tres primeros puntos corresponden a los planteamientos realizados por Wertsch (1985), el cuarto al análisis de la autora (Peredo, 2008) y el quinto al trabajo de Díaz, Neal y Amaya (1993).

1.1. Funciones mentales superiores y vida social

Este punto se refiere a que las funciones mentales superiores, es decir las específicamente humanas de la persona tienen sus orígenes en la actividad social. El planteamiento de esa afirmación aparece en su “ley genética del desarrollo cultural”, que será descrita en el punto 3 sobre desarrollo evolutivo.

Lo importante que destacó Vigotsky es que las funciones psicológicas superiores, como la atención, la memoria, la comprensión o el pensamiento no se atribuyen al individuo solo, sino también a las relaciones del niño o niña con otras personas y grupos. A la inversa, en el plano personal, denominado “intrapsicológico”, el funcionamiento cognitivo refleja sus antecedentes interpsicológicos reflejando una naturaleza “cuasi social” (Vigotsky, 1981),

Vigotsky rechazó el concepto de desarrollo lineal e incorporó a su conceptualización el cambio evolutivo y revolucionario. El reconocimiento de dos formas interrelacionadas de desarrollo (biológico y social) era, para él, un componente necesario para el pensamiento científico. En ese sentido, destacó con especial interés la interacción dialéctica entre las condiciones sociales cambiantes y los sustratos biológicos del comportamiento. Planteó que:

... para poder estudiar el desarrollo de los niños hay que empezar comprendiendo la unidad dialéctica de dos líneas esencialmente distintas: la biológica y la cultural.

Por eso para estudiar de modo adecuado el desarrollo, el investigador debe considerar ambos componentes y las leyes que guían su interrelación en cada estadio del desarrollo infantil (Vigotsky, 1978, p.).

De este modo, estableció las bases del desarrollo de las funciones psicológicas superiores a partir de “estructuras elementales”. Afirmaba que los procesos de este desarrollo están caracterizados:

... por una nueva integración y correlación de sus partes. El todo y sus partes se desarrollan paralelamente y al mismo tiempo. A las primeras estructuras las denominaremos *elementales*; éstas son todas psicológicas, condicionadas principalmente por determinantes biológicos. Las estructuras posteriores que emergen en el proceso de desarrollo cultural las llamaremos *estructuras superiores* ... A diferencia de los procesos directos y reactivos, estas estructuras posteriores se elaboran en base al uso de signos y herramientas; estas nuevas formaciones unen los medios directo e indirecto de adaptación (Vigotsky, 1978; p. 186).

Siguiendo a Wertsch (1988), uno de los autores que más ha trabajado con la obra de Vigotsky, éste diferenció las funciones psíquicas elementales de las superiores con base en cuatro criterios:

- a) El paso del control del entorno al individuo, en que los procesos elementales se hallan sujetos al control de la estimulación del medio, en tanto que los superiores obedecen a una auto-regulación o regulación voluntaria a partir de la estimulación auto-generada (pensamiento).
- b) El surgimiento de la realización consciente, o su “intelectualización” en los procesos psíquicos superiores, y no así en los elementales.
- c) El origen social y la naturaleza social de las funciones psíquicas superiores, siendo la influencia social sobre

el individuo, tanto externa como interna, el factor determinante del comportamiento humano.

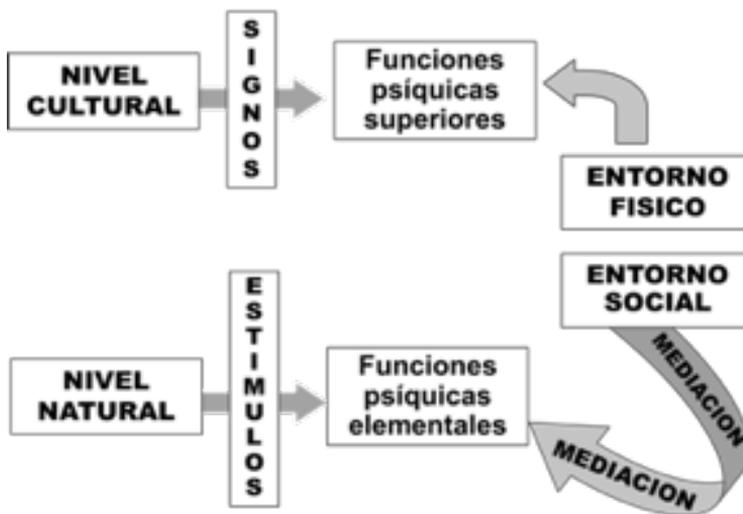
- d) El uso de signos como mediadores de las funciones psíquicas superiores; es decir, la creación y uso de los medios "artificiales" (o signos), poseedores de un significado, que se convierten en las causas del comportamiento.

rido al paso de las funciones psicológicas elementales, en un plano natural, a las funciones psicológicas superiores, en un plano cultural, y el segundo, el paso de un nivel social de actividad en el contexto social y por medio del lenguaje (actividad intersíquica o interpsicológica) a un nivel individual de actividad y autorregulación en cuanto pensamiento (actividad intrapsíquica o intrapsicológica).

De esta manera, Vigotsky distingue dos momentos de desarrollo, que están relacionados dialécticamente. El primero refe-

Una esquematización de estas relaciones entre el nivel natural y el cultural se presenta en el siguiente gráfico:

Figura N° 1. Relación entre niveles



Fuente: R. Peredo, 1992.

Respecto a la primera relación de desarrollo de las funciones psicológicas elementales a las superiores, Vigotsky consideraba que el curso natural del desarrollo se produce en un aislamiento relativo al inicio en la primera infancia, y posteriormente se integra con la línea cultural de desarrollo en un proceso de "interaccionismo emergente" (Vigotsky, 1978), en que convergen las dos líneas de desarrollo en una relación dialéctica de transformación mutua,

formando básicamente una única línea de formación sociobiológica del niño (Vigotsky, 1960; citado en Wertsh, 1988).

De este modo, podemos establecer que la característica fundamental del cambio evolutivo es el modo en que funciones elementales y previamente separadas o poco relacionadas se integran en nuevos sistemas de "aprendizaje funcional. Las funciones psicológicas superiores no se

superponen a los procesos elementales, sino que representan nuevos sistemas psicológicos” (Vigotsky, 1978; p. 187). Así, es posible afirmar que el aprendizaje de cualquier nueva habilidad tiene un carácter funcional en la infancia y es resultado que se deriva del proceso de desarrollo del niño.

1.2. Instrumentos y signos

Las funciones psicológicas superiores están mediadas por instrumentos (herramientas) y signos. La idea fundamental es que la actividad humana, tanto en el plano social (llamado interpsicológico como intrapsicológico, sólo puede ser cabalmente comprendida si se consideran en cuenta los “instrumentos técnicos” o materiales y los “instrumentos psicológicos” o signos.

Con base en el concepto de Engels (1876) sobre el trabajo humano y el uso de herramientas, Vigotsky (1978) elaboró el planteamiento de que a través de éstos el ser humano cambia la naturaleza y, simultáneamente, se transforma a sí mismo.

Mientras las herramientas físicas se orientan esencialmente a la acción sobre el mundo externo, colaborando en la transformación de la naturaleza o del mundo físico, los signos, llamados por Vigotsky (1978) “herramientas artificiales”, están principalmente orientados hacia el mundo social, es decir hacia los otros.

Para Vigotsky, la analogía básica entre **signo** y **herramienta**, descansa en la función mediadora o mediacional que caracteriza a ambos.

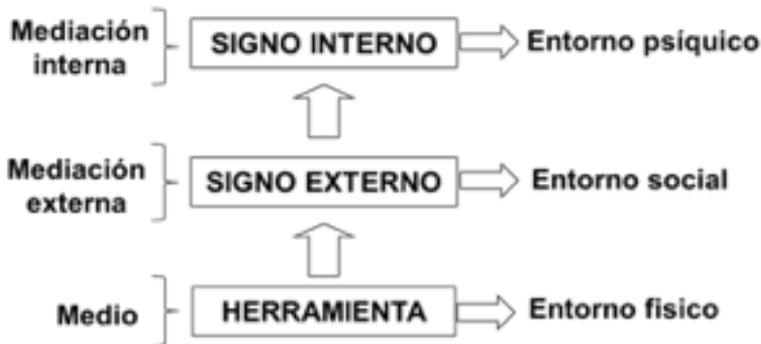
Todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados, y los signos, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos. El signo mediatizador está incorporado a su estructura como una parte indivisible, verdaderamente central [...]. En la formación del concepto ese signo es la palabra, la que juega primero el papel de medio, y más tarde, se convierte en un símbolo (Vigotsky, 1956; págs.. 87-88).

Por una parte, herramientas y signos tienen en común una característica importante: ambos incluyen una actividad mediata, pero por otra, difieren en varios aspectos.

Una diferencia central entre signo y herramienta es la que puede observarse en el modo en que orientan la actividad humana. Mientras que la herramienta tiene la función de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad, ésta se halla externamente orientada y debe considerar los cambios en los objetos y la finalidad de dominar sobre el entorno; en tanto que el signo no cambia nada en el objeto de una operación psicológica, sino que su funcionalidad está en transformar el mundo intrapsíquico del individuo.

Los sistemas de signos externos son el lenguaje, la escritura, los números y la matemática, entre otros. En tanto que los signos internos vienen a ser el pensamiento, la memoria inmediata y mediata, la reflexión, la capacidad de autorregulación, entre otros.

Figura N° 2. Relación entre herramienta y signos



Fuente: R. Peredo, 2008.

A través de los signos los niños internalizan los medios sociales adaptativos que el contexto les brinda. La mediación se trata entonces de un medio de actividad tanto externa (si proviene del entorno), como interna (si proviene del propio individuo). Es la mediación interna la que permite que el propio niño logre “dominarse a sí mismo”, ya que los signos están internamente orientados y actúan como un medio o recurso en la actividad psicológica autorregulada al igual que la herramienta lo hace en el trabajo, en el entorno físico.

Cuando el control externo se da de esa forma, el paso siguiente en el desarrollo infantil viene a ser al autocontrol que ejerce el niño de su propia actividad. Es decir, el niño tiende a utilizar y repetir las mismas frases y oraciones que escuchó en su entorno social para guiar su propia conducta, aún en ausencia de otra persona, y después, gradualmente, empezará a incorporar un nivel de regulación interna de su propia actividad que surge de su propio pensamiento, sin la necesidad de repetir lo que otros le dijeron.

1.2.1. El Desarrollo del Pensamiento y el Lenguaje

El lenguaje es una de las funciones más importantes relativa al uso de signos en el

desarrollo infantil, y lo que nos diferencia esencialmente de los animales.

Vigotsky postulaba que pensamiento y lenguaje tienen diferentes orígenes en el desarrollo ontogenético: durante los primeros años de la infancia estas dos líneas de desarrollo avanzan independientemente; sin embargo, durante la edad preescolar pensamiento y lenguaje gradualmente se van volviendo interdependientes, los pensamientos son verbalizados, y el habla interna y el lenguaje adquieren sentido.

Este instante crucial en que el lenguaje comienza a servir al intelecto, y los pensamientos empiezan a ser expresados, está señalado por dos síntomas objetivos inconfundibles: 1) la repentina y activa curiosidad del niño acerca de las palabras, su pregunta sobre cada cosa nueva (“¿Qué es esto?”), y 2) los rápidos y cada vez más amplios aumentos resultantes de su vocabulario (Vigotsky, 1956; pág. 71).

Hacia los dos años de edad aproximadamente, “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” (Vigotsky, 1956; p. 42). En esa edad, el niño conoce solamente las palabras que los adultos le proporcio-

nan, pero después la situación cambia y siente la necesidad de palabras, tratando activamente de aprender los signos vinculados a los objetos.

El habla, que en su primer estadio era afectiva-conativa entra ahora en la fase intelectual. Las líneas de desarrollo del lenguaje y el pensamiento se han encontrado....el lenguaje no puede ser “descubierto” sin el pensamiento..., y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje, racional (Vigotsky, 1956; p. 44).

El lenguaje no solo acompaña a la actividad práctica, sino que también desempeña un papel específico en su realización. Así también, Vigotsky planteó una hipótesis “intermedia” referida al desarrollo del lenguaje:

La palabra es para el niño [pequeño], una propiedad más que un símbolo del objeto, que éste aprehende antes la estructura externa de la palabra-objeto que su estructura simbólica interna. [...] Aún en un niño en edad escolar, el uso funcional de un nuevo signo se halla precedido por un periodo de aprehensión de la estructura externa del signo” (Vigotsky, 1956; pág. 79).

Por lo tanto, es en el proceso de utilizar las palabras, entendidas primero como propiedades de los objetos, que el niño descubre y consolida su función como signos que actuarán primero como mediadores externos simbólicos, a través de los cuales y según la enseñanza que proporcione su entorno, irá identificando el sentido de los mismos y, posteriormente, podrá incorporarlos como mediaciones internas de su pensamiento y en la auto-regulación.

El pensamiento, entendido como lenguaje interiorizado, se desarrolla “a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa del habla externa [...] y, finalmente, las estructuras [del lenguaje], dominadas por el niño se convierten en estructuras básicas del pensamiento (Vigotsky, 1956; p. 80).

El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica (como mediadores), convergen. [...] Antes de dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Este mediador posibilita nuevas relaciones con el entorno, además de la nueva organización de la propia conducta. (Vigotsky, 1979; págs.. 87-88).

Así, el lenguaje es el ejemplo paradigmático puesto que cumple el doble papel de ejemplificar los procesos psicológicos superiores y es el instrumento central de mediación para la interiorización y desarrollo de la actividad intrapsíquica.

Esto tiene una implicancia fundamental para la evaluación del desarrollo infantil, puesto que el desarrollo del pensamiento está influido y mediado por el lenguaje, es decir, en palabras del propio Vigotsky (1956), “*por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño*” (p. 80).

Por lo tanto, el lenguaje interiorizado, la auto-regulación y el crecimiento intelectual dependen en gran medida de los medios e interacciones sociales, esencialmente a través del lenguaje, que inciden en el pensamiento, y son determinados por los procesos históricos sociales del contexto, aspectos todos que deben ser considerados a la hora de evaluación de los procesos psicosociales del desarrollo infantil, como la adaptación y la comunicación.

1.3. Análisis del desarrollo evolutivo

Vigotsky hizo hincapié en el estudio del desarrollo humano porque consideraba que era el medio teórico y metodológico fundamental y necesario para poder descifrar los complejos procesos humanos. Así también, diferenció en el desarrollo del niño los estadios de “signo externo” y

“signo interno”, refiriéndose a los orígenes sociales de las funciones psíquicas superiores, tal como formuló en su “Ley Genética General del Desarrollo Cultural”:

Toda función en el desarrollo cultural del niño se presenta dos veces o en dos planos distintos. Aparece primero en el plano social, y después en el plano psicológico. Aparece primero entre las personas como categoría intersíquica, y después dentro del niño como categoría intrapsíquica. Ello es también así en el caso de la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición [...] Es innecesario decir que la internali-

zación transforma el proceso en sí mismo y modificando su estructura y función. (Vigotsky, 1981; pág. 163).

Para el planteamiento anterior de los planos intersíquico e intrapsíquico, resulta esencial el hecho de que ambos están estrechamente interrelacionados. Las fronteras entre el funcionamiento social y el individual son bastante permeables en su descripción y su énfasis está puesto en las transformaciones entre los procesos intersíquicos e intrapsíquicos más que en el espacio que los separa. En el siguiente gráfico es posible observar esas relaciones:

Figura N° 3. Relación entre los niveles de actividad



Fuente: R. Peredo, 1992.

El carácter dialéctico de las interrelaciones entre esos elementos se clarifica en el siguiente planteamiento:

La composición [de las funciones psíquicas superiores], su estructura genética y sus medios de acción [formas de mediación] —en una palabra, toda su naturaleza—, es social. Aun cuando nos volquemos a los procesos psíquicos [internos], su naturaleza permanece cuasi-social. En su propia esfera privada, los seres humanos retienen las funciones de la interacción social (Vigotsky, 1981; pág. 164).

Esto no significa que el funcionamiento psicológico superior del ser humano sea una copia simple y directa de procesos socialmente organizados. Lo que propone Vigotsky en su formulación de la Ley Genética General del Desarrollo Cultural es que hay una estrecha relación, basada en transformaciones genéticas, entre las estructuras y los procesos específicos de los funcionamientos intersíquicos e intrapsíquicos.

De esta forma, postuló que el desarrollo cognitivo procede desde el entorno social hacia el individuo, o sea desde afuera hacia adentro. Por tanto, Vigotsky introdujo la noción de actividad social del ser humano a partir de la cual se deriva su actividad individual, gracias a la mediación. Según él, el paso de la actividad colectiva social a la individual constituye el proceso de internalización.

Por ello, desde esta perspectiva, el funcionamiento intrapsíquico es social, no sólo por estar situado socioculturalmente, sino también porque “retiene las funciones de la interacción social”, por ello la autora considera que su posición puede ser considerada como un interaccionismo social.

El desarrollo humano no viene a ser una simple acumulación de cambios unitarios, sino más bien:

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

Con relación a este punto, la vía fundamental para comprender el funcionamiento de la mente humana consiste en identificar sus orígenes así como las transformaciones genéticas que se van produciendo. Este tipo de análisis implica ir al origen del fenómeno en cuestión y estudiarlo en su desarrollo y no solamente como producto final.

De este modo, Vigotsky señalaba que “no sólo estudiamos el resultado final de la operación, sino también su estructura psicológica específica” (1979, p. 117), lo que implica la objetivación del proceso psicológico interno que garantiza el acceso a formas superior de comportamiento.

Por lo tanto, el método de abordaje del desarrollo infantil debe referirse a aplicar el análisis del proceso, en contraste al análisis del objeto, aplicado tradicionalmente en Psicología. El análisis de los procesos requiere un despliegue dinámico de los principales puntos que constituyen la historia de los procesos del desarrollo infantil.

Para Vigotsky (1978), “todo proceso psicológico, tanto si se trata del desarrollo del pensamiento como de la conducta voluntaria, es un proceso que sufre cambios ante nuestros propios ojos” (pp. 99-100). Entonces, si se sustituye el análisis del objeto por el análisis del proceso, la investigación del desarrollo infantil hace posible profundizar en el conocimiento de las zonas de desarrollo infantil

1.3.1. Zonas de Desarrollo

Para Vigotsky (1979) el desarrollo y el aprendizaje están estrechamente relacionados desde los primeros días del niño. Para describir estas relaciones, delimitó dos niveles de desarrollo: el real que se establece como resultado de ciclos evolutivos, y el potencial. La diferencia entre estos dos niveles es lo que concibe como la Zona de Desarrollo Próximo.

Para ahondar la explicación sobre las relaciones entre la actividad intersíquica e intrapsíquica se refirió al concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” y la definió 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 un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados (Vigotsky, 1979; pág. 133).

Según el mismo Vigotsky, esta zona comprende funciones que aún no han madurado pero que se hallan en proceso de

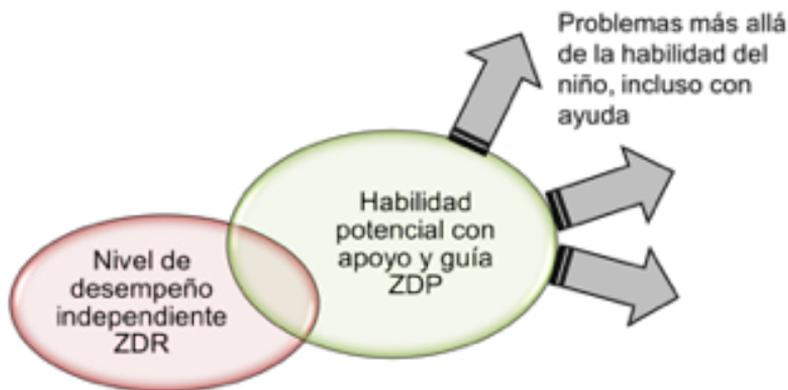
maduración. En este sentido, el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

Esto quiere decir que es posible examinar no solamente un proceso de desarrollo completado hasta el momento, los ciclos que ya se han realizado, los procesos de

maduración ya terminados; también podemos examinar los procesos que en estos momentos se hallan en fase de aparición, que se hallan madurando o en desarrollo (Vigotsky, 1979; pág. 134).

En el siguiente gráfico es posible observar la relación entre la Zona de Desarrollo Real (ZDR) y la Zona de Desarrollo Próximo, propuestas por Vigotsky:

Figura N° 4. Relación entre zonas de desarrollo



Fuente: Modificado de R. Peredo, 2008.

Con esto, Vigotsky resaltó la importancia de la enseñanza para la facilitación del desarrollo cognitivo, y que el aprendizaje es la condición de desarrollo de las funciones de esta zona de desarrollo potencial, entendiendo que, a partir de esto, la concepción de desarrollo se refiere a una “apropiación” de instrumentos y especialmente de signos proporcionados por agentes culturales de interacción a través de las funciones interpsicológicas (Riviere, 1987).

Para Vigotsky, la única enseñanza buena es aquella que se adelanta al desarrollo, y por tanto, la evaluación del desarrollo infantil debe intentar captar el proceso en su movimiento. Como decía: “Plantear

una investigación sobre el proceso de desarrollo de un objeto determinado con todas sus fases y cambios significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, de manera que es solamente en movimiento cuando un cuerpo muestra lo que es” (Vigotsky, 1979, p. 133).

Por ello, es fundamental comprender la importancia de la interacción entre aprendizaje y desarrollo infantil. Una cabal comprensión de la Zona de Desarrollo Próximo debería concluir en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje.

Por lo general, al evaluar el desarrollo cognitivo, sólo se toman en consideración

aquellas respuestas o soluciones que el niño alcanza sin la ayuda de nadie, sin demostraciones ni pistas y dentro del tiempo estipulado, en tanto la imitación en el aprendizaje se considera muchas veces como un proceso mecánico.

Sin embargo, la evaluación apropiada del nivel de desarrollo potencial y futuro logro de aprendizaje de un niño debiera realizarse permitiendo que el niño reciba una guía, ayuda o demostración (sin realizar por él, el problema presentado) a la hora de resolver las tareas o ejercicios de las pruebas de evaluación.

1.4. Concepción Vigotskyana sobre la Mediación

Vigotsky amplió de forma brillante el concepto de mediación en la interacción ser humano-ambiente respecto al uso de los signos, además de los utensilios o herramientas, como ya se indicó en los puntos precedentes.

Para Vigotsky (1978), los elementos del desarrollo son los instrumentos de la cultura que actúan como signos y vienen a ser “**mediadores**” del desarrollo del mundo psíquico de la persona, junto con el lenguaje y la actividad misma del individuo. Las **mediaciones** son tan necesarias para el desarrollo del medio humano exterior (es decir, la cultura material) como del medio interno del pensamiento y la conciencia, porque por una parte permiten la regulación y transformación del medio exterior, pero por otra parte la regulación del propio comportamiento y el de los demás (Riviere, 1987). Esto es posible a través de los signos, que son los instrumentos especiales que “median” la relación del ser humano con los objetos, con los otros y consigo mismo.

Para Vigotsky, el funcionamiento psicológico elemental se caracteriza por la in-

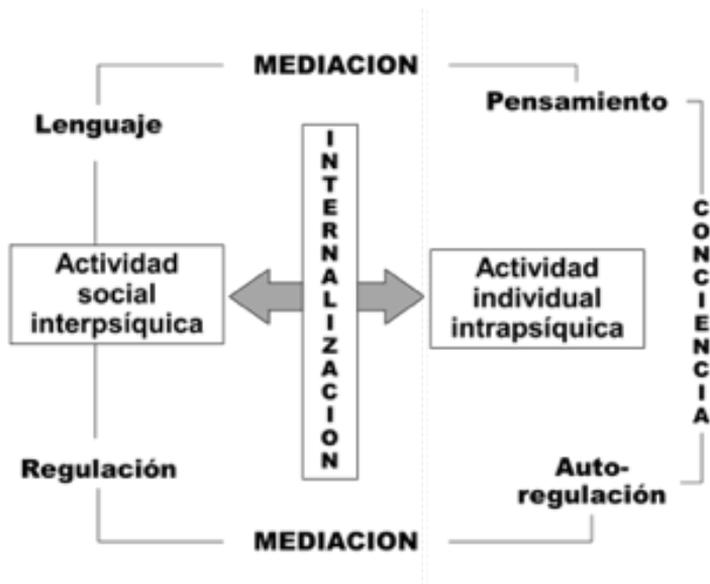
fluencia del entorno natural, una ausencia de realización consciente, sus orígenes individuales y la falta de mediación por medio de herramientas psicológicas. En cambio en el caso de los procesos psíquicos superiores, el control voluntario, la realización consciente y la influencia social implican la existencia y utilización de herramientas psicológicas “artificiales”, o signos, transmitidas por medio de la “**mediación**” de agentes culturales.

La clave para entender lo que plantea Vigotsky aquí, así como en otras partes de su obra, debe encontrarse en su análisis de los modos de mediación. Por ejemplo, muchas formas de resolución de problemas en el nivel individual son consideradas sociales y dialógicas debido al hecho de que derivan de la participación en encuentros dialógicos en el plano interpsíquico (Wertsch, 1985).

A partir de estas consideraciones, Vigotsky postuló que el mecanismo fundamental del desarrollo psíquico es la internalización de los instrumentos y signos culturales. *“En el proceso de internalización el signo juega un papel sustancial, como portador real de la cultura humana, como medio de la determinación cultural (o social) de la actividad individual y de la conciencia individual”* (Davidov, 1988; pág. 248).

Por ello, es posible considerar que Vigotsky propuso la idea de una mediación externa, proveniente del lenguaje social y la regulación del comportamiento del niño por medio del habla de los demás, y de una mediación interna a través del pensamiento, la reflexión y la autorregulación por parte del propio niño de su propia conducta, y que hace posible la conciencia, como se puede observar en el siguiente gráfico.

Figura N° 5. Relación de la mediación con otros componentes



Fuente: R. Peredo, 1992.

No obstante, según Vigotsky los procesos sociales no son una simple transformación del plano intersíquico exterior, al plano intrapsíquico interno. Más bien, los procesos psicológicos internos son generados como resultado de la exposición del niño a “*formas culturales maduras de comportamiento*” (Vigotsky, 1981), indicando que los cambios en el funcionamiento intersíquico se encuentran ligados a los cambios en el funcionamiento intrapsíquico, y los procesos internos reflejan ciertos aspectos de la interacción social, desarrollando en su interior un plano interno de la conciencia que hace posible a su vez la reflexión.

Para Vigotsky, es la internalización de la actividad social y de los sistemas culturalmente producidos, como el lenguaje, lo que conduce al desarrollo de los niños. De esta forma, asignó al lenguaje una función determinante, tanto en lo que respecta a la guía, determinación y control del curso la acción respecto a la planificación y so-

lución de problemas, como en lo referido a los medios para reflejar el pensamiento (Sincoff & Sternberg, 1989; en A. Colley & J. Beech, 1989).

Su estrategia, a la que llamó método “experimental-evolutivo” consistía en estudiar cómo las funciones psíquicas, tales como la atención, percepción, memoria y pensamiento aparecen primero en forma primaria, para luego cambiar a formas superiores. Así distinguió el desarrollo “natural” del desarrollo “social o cultural” en tanto niveles cualitativamente diferentes de funcionamiento psíquico. Este último, el “desarrollo sociocultural” es el que transforma los procesos elementales en superiores.

1.5. Autorregulación

Para Vigotsky, la actividad no era solamente respuesta o reflejo, sino que implicaba un componente de transformación del medio con ayuda de instrumentos, es

decir, en interacción con el contexto. El empleo de medios representa, al mismo tiempo, el desarrollo el paso de un nivel de autocontrol a otro de un autorregulación del comportamiento y la actividad psíquica por parte del niño, como unidad esencial para el desarrollo de la conciencia.

A medida que los niños adquieren el lenguaje, empiezan a dirigir órdenes de manera “abierta” hacia sí mismos, esto con el fin de controlar su comportamiento (auto-control), y gradualmente el habla es internalizada y se vuelve interna, lo que se conoce como la función de autorregulación.

El proceso de internalización (como se puede observar en la figura N° 5) implica la transformación de los sistemas de regulación externa (lenguaje) en medios de auto-regulación (pensamiento) que, a su vez, transforman dialécticamente la estructura de la actividad exterior y la propia estructura psíquica del sujeto, promoviendo el desarrollo de la conciencia.

Con esto, Vigotsky asumió que con la internalización del lenguaje el pensamiento verbal se desarrolla; de este modo, el *pensamiento existe a través del lenguaje* (Small, 1990).

Como se indicó líneas arriba, la mediación interna ha posible que el propio niño logre “*dominarse a sí mismo*”, ya que los signos están internamente orientados y actúan como un medio o recurso en la actividad psicológica autorregulada al igual que la herramienta lo hace en el trabajo, en el entorno físico.

Por tanto, son las funciones psicológicas superiores, y no las elementales, las que se responden a la autoregulación y no a la influencia directa de los estímulos del ambiente. Entonces, dichas funciones no se caracterizan únicamente por su origen social, sino también por su organización autorregulatoria.

Siguiendo a Díaz, Neal y Amaya (1993), “*la capacidad de autorregulación es, sin duda, un acontecimiento mayor del desarrollo que significa una transformación radical en los saberes cognitivos y sociales del niño*” (p. 160). De este modo, la capacidad de autorregulación no solo aparece por la interacción entre el agente cultural más experimentado (adulto o niño mayor) sino que debe ser alentada y promovida por las acciones específicas del agente hacia el niño.

Al respecto, Vigotsky caracterizó cuatro estadios de desarrollo cognitivo para explicar el progresivo dominio que el niño ejerce sobre los estímulos del ambiente y la autonomía creciente que adquiere respecto a él, así como el dominio de su propio comportamiento.

El primer estadio se refiere a las respuestas naturales y primitivas, caracterizado por los reflejos y por respuestas simples y directas a los estímulos. En el segundo estadio el niño incorpora un pequeño grado de mediación empleando algunos signos externos como apoyo de sus respuestas, es decir, operan superficialmente con los signos. En un tercer momento, el niño puede regular con bastante eficacia su propio comportamiento mediante la organización activa de su campo de estímulos para lograr las respuestas deseadas, aunque la regulación que el niño hace de su propia conducta aún depende del orden y organización de los estímulos exteriores (Díaz, Neal y Amaya, 1993).

Es el cuarto estadio hacia la autorregulación el que se caracteriza por la internalización de las relaciones externas entre los estímulos, signos y conductas, en que el niño puede dominar sus respuestas sin la ayuda de signos auxiliares externos

Al postular un estadio final de “internalización de operaciones externas”, Vigotsky sugiere un aspecto muy importante del

desarrollo de la autorregulación, a saber que, en el desarrollo, los nuevos niveles de actividad alcanzados a través del uso de signos externos se convierten en parte de la propia organización interna del niño al punto de que es posible excluir los signos de mediación originales. Las nuevas relaciones entre el niño y su entorno (...) son ahora una propiedad intrapsicológica del niño, esto es, una forma internamente organizada de responder y de ponerse en relación con el entorno (Díaz, Neal y Amaya, 1993; p. 161).

Es decir, para lograr el dominio de sí mismo, o autorregulación, el paso previo es el dominio o control externo, a través de signos externos por parte de los adultos o niños más experimentados, de la actividad del niño. Es de esperar que ese control externo adulto sea razonable y se dé acorde con las capacidades reales del niño, y gradualmente se convierta en autocontrol, para finalmente llegar a desarrollarse la autorregulación que tiene un carácter de autonomía personal.

Por lo tanto, para una adecuada valoración del desarrollo infantil, será necesario identificar el grado de internalización de los mediadores externos, que no se refieren únicamente a imágenes o representaciones mentales del entorno, sino a un grado de organización cognitiva de los diversos estímulos y condiciones ambientales que están relacionados con la producción de conductas, con una progresiva autonomía en el desenvolvimiento de la actividad.

III. Conclusiones

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores no puede comprenderse únicamente en el marco de la maduración biológica, se requiere considerar la vida social y del desarrollo histórico de la cultura y su influencia en el desarrollo infantil. De ahí la importancia de la interacción entre aprendizaje y desarrollo infantil.

El alcance del enfoque sociocultural histórico de la mente que Vigotsky sustentó, estuvo dirigido a precisar la manera en que el funcionamiento mental humano refleja y constituye su marco histórico, institucional y cultural.

Vigotsky explica extraordinariamente la influencia mutua, dialéctica entre las bases biológicas del desarrollo y las condiciones socioculturales a través de las cuales se lleva a cabo la actividad humana.

Uno de los aspectos centrales de su teoría sobre el desarrollo es la idea de que el desarrollo cognitivo puede ser entendido como la transformación de procesos básicos, biológicamente determinados, en funciones psicológicas superiores. Tales procesos, llamados también por Vigotsky “naturales” o “elementales”, se transforman esencialmente por influencia del contexto de la socialización, la educación y el lenguaje, y vienen a constituir las funciones psicológicas superiores, incluida la conciencia.

Para Vigotsky el desarrollo infantil consistía en series prolongadas de saltos cualitativos en colaboración y hacia adelante, cada uno de ellos caracterizado por un aumento en la socialización, en la conciencia y en la capacidad de reflexión.

Vigotsky sostuvo que estos cambios no obedecen a factores o leyes universales, ni a un solo conjunto de principios explicativos, sino que intervienen diferentes fuerzas de desarrollo en cada aparición de un nuevo conjunto de procesos, por lo tanto, es necesario contar con nuevos conjuntos de principios explicativos dentro de un marco teórico y metodológico más amplio que también incluya la consideración del entorno sociocultural y sus fenómenos.

La revisión de los trabajos de Vigotsky permite vislumbrar que la transformación de las funciones psicológicas básicas en

superiores consiste principalmente en el desarrollo de una capacidad de autorregulación creciente de procesos y funciones que inicialmente se encuentran ligados al contexto inmediato de los estímulos.

Entonces, cabe entender las funciones psicológicas superiores como una internalización de las interacciones reguladoras sociales o, dicho de otro modo, como internalización de normas o pautas culturalmente determinadas que median las relaciones del niño con su entorno, y que constituirán más adelante los medios de su propia autorregulación.

Por esto, la mediación externa, es decir, el papel y relación de los adultos a la hora de enseñar y de promover el aprendizaje es fundamental para el desarrollo de las funciones psicológicas de orden superior. Por tanto, el abordaje psicoeducativo del desarrollo infantil debería contemplar la presentación y tipo de mediadores que el evaluador puede proporcionar a la hora de evaluar las funciones psicológicas superiores.

Por otra parte, el aspecto central en la comprensión del desarrollo consiste en poder explicar los cambios –sobre todo, cualitativos y sus interrelaciones- que se producen al presentarse un nuevo proceso psicológico superior. Por tanto, en la evaluación del desarrollo infantil será importante considerar en qué grado el niño va incorporando en su pensamiento, mediaciones internas que hacen posible el dominio creciente de sus procesos y habilidades.

Por todo lo anterior, una de las grandes contribuciones fue haber sentado bases epistemológicas para el abordaje cabal, real y potencial del desarrollo infantil.

A pesar del paso de los años, hoy en día la obra de Vigotsky continúa más vigente que nunca.

Referencias bibliográficas

Blanck, G. (1993). Vigotsky, el hombre y su causa. En Moll, L.C. [Comp.] (1993). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. (pp. 45-74). Buenos Aires: Aique.

Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
Díaz, R., Neale, C. & Amaya-Williams, M. (1993). Los orígenes sociales de la autorregulación. En L. Moll, [Comp.] (1993). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. (pp. 153-186). Buenos Aires: Aique.

Engels, F. (1876). *Dialéctica de la naturaleza: El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Barcelona: Crítica.

Peredo, R. (1992). *Efectos de la alteración afectivo-emocional en las funciones de la memoria y sus repercusiones en los procesos cognitivos del aprendizaje. Cap. 2 Aprendizaje y desarrollo cognitivo*. Tesis de grado no publicada, Carrera de Psicología, Universidad Católica Boliviana, La Paz.

Peredo, R. (2008). *El papel de la mediación en la educación, el aprendizaje y el desarrollo*. Comunicación presentada en el Seminario: *Psicología y Pedagogía Histórico Cultural de Vigotsky*, Carrera de Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.

Riviere, A. (1984). La psicología de Vigotsky: Sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y aprendizaje*, 27/28, pp. 7-86.

Riviere, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza

- Sincoff, J. & Sternberg, R. (1989). The development of cognitive skills: an examination of recent theories; en A. Colley & J Beech (1989). *Acquisition and performance of cognitive skills*. New York: Wiley & Sons.
- Small, M. (1990). *Cognitive development*. Florida: H. Brace Jovanovich.
- Smirnov, A. A., Rubistein, S. L., Leontiev, A. N. & Tieplov, B. M. (1987). *Psicología*. México: Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1956). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (Traducción del original ruso al castellano). Buenos Aires: Ed. Fausto.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Obras escogidas (Vol. 2)*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1985). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

