



Junio 2017 - ISSN: 1988-7833

LA TEORÍA SOCIOCULTURAL Y LA CONCEPCIÓN DEL DESARROLLO COGNITIVO

Alan Tonatiuh López Niño

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO)

zagato00@gmail.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:
Alan Tonatiuh López Niño (2017): "La teoría sociocultural y la concepción del desarrollo cognitivo", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (abril-junio 2017). En línea:
<http://www.eumed.net/rev/cccsc/2017/02/desarrollo-cognitivo.html>

Resumen:

Con el presente artículo se pretende hacer llegar al lector los principales fundamentos teóricos de la perspectiva histórica socio-cultural de Lev Semiónovich Vygotsky, siendo ésta una de las principales teorías constructivista a la que el personal docente debe prestar especial atención para comprender el desarrollo cognitivo de nuestros alumnos y entender la importancia que tiene la actividad dentro del aula. Se concluye que es importante e imprescindible la influencia que ejerce la interacción con el entorno histórico, social y cultural en los sujetos, para propiciar su desarrollo y la adquisición de nuevos conocimientos.

Palabras clave: Lev Semiónovich Vygotsky, Teoría sociocultural, Desarrollo cognitivo, Aprendizaje, Educación, Sociedad.

THE SOCIOCULTURAL THEORY AND THE CONCEPTION OF COGNITIVE DEVELOPMENT.

Abstract:

The present article aims to convey to the reader the main theoretical foundations of the historical socio-cultural perspective of Lev Semyonovich Vygotsky, this being one of the main constructivist theories to which the teaching staff must pay special attention to understand the cognitive development of Our students and understand the importance of the activity within the classroom. It is concluded that it is important and essential the influence of the interaction with the historical, social and cultural environment in the subjects, to foster their development and the acquisition of new knowledge.

Keywords: Lev Semyonovich Vygotsky, Sociocultural theory, Cognitive Development, learning, Education, Society.

**Alan Tonatiuh López Niño. Licenciado en Informática por el Instituto Tecnológico de Oaxaca.*

Labora en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO).

Función: Asesor-Investigador (Docente).

Pasante de la Maestría en Pedagogía de las Ciencias Sociales en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas, con sede en la ciudad de Oaxaca, Oax. www.isociales.edu.mx

1. Introducción.

La teoría socio-cultural o socio-histórica ha sido de gran influencia en ámbitos como el de la Psicología evolutiva, el de la educación o el de la Pedagogía debido que aporta un modo distinto de ver el desarrollo cognoscitivo de los seres humanos, dándole una importancia suprema a la relación entre el individuo con su cultura y el entorno.

En primer lugar, es importante y necesario, esclarecer las ideas básicas acerca de la perspectiva constructivista para un mejor entendimiento de la teoría sociocultural, por lo que es pertinente explicar brevemente su postulado. El Constructivismo se encuentra entre las tres grandes corrientes del conocimiento, junto con el Cognitivismo y el Conductismo.¹ Las diferencias básicas entre las corrientes expuestas se hallan en la forma en que se concibe el conocimiento. Por un lado, en la perspectiva conductista, el sujeto desarrolla su conocimiento con base en respuestas pasivas y automáticas del sujeto, las cuales se desarrollan por estímulos del ambiente. Como contraposición, el Cognitivismo concibe el conocimiento como representaciones simbólicas en la mente de los individuos. En cambio, el Constructivismo, considera que el conocimiento es una construcción del sujeto de forma autónoma e individual, algo que cada individuo desarrolla a través de un proceso de aprendizaje y, por tanto, el conocimiento es algo que “se construye”.²

Fundamentalmente, el Constructivismo postula que los seres humanos, por medio de su experiencia, construyen su propio conocimiento, por lo que la perspectiva constructivista concibe la variabilidad y la flexibilidad de los modelos mentales.³ Por tanto, concibe el aprendizaje como un proceso de generación y construcción por lo que cada uno de nosotros genera su propio conocimiento y modelos mentales con los que puede dar significado a las experiencias y a las acciones.

La corriente constructivista presenta gran variedad de formas. La clasificación principal y más general destaca dos tipos de teorías en el ámbito del desarrollo evolutivo: las representadas por Jean Piaget, que son teorías con orientación cognitiva o simbólica y, por otro lado, las teorías con orientación social o histórica, cuyo mayor representante es Vygotsky,⁴ cuyas aportaciones constituyen la base de este trabajo.

2. Las habilidades psicológicas y las funciones mentales.

Para Vygotsky, existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos y están determinadas por nuestros genes. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado debido a que está condicionado por lo que podemos hacer.⁵

En cuanto a las funciones mentales superiores, éstas se encuentran sujetas a la forma de ser de la sociedad en la que se encuentra el individuo y, por tanto, a la cultura específica que se produce en esa determinada sociedad. En consecuencia, las funciones mentales superiores están mediadas culturalmente y se adquieren y desarrollan por la interacción social. En la interacción con las demás personas de nuestro entorno adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos (como es el caso del lenguaje) que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. Por tanto, Vygotsky postula que la dimensión social de la conciencia es primigenia, por lo que, para entender al individuo, primero debemos entender las relaciones sociales en las que éste se encuentra.⁶

De esta forma, para Vygotsky, el ser humano es, ante todo, un ser cultural y esto es lo que establece la diferencia entre el ser humano y otro tipo de seres vivientes. Por lo que, como indica Guitiérrez Martínez (2005), la visión de Vygotsky concibe el desarrollo cognitivo como el proceso por el que el niño va adquiriendo los conocimientos, las actividades, los recursos culturales y las metas que la comunidad en que vive o que la sociedad ha desarrollado para su supervivencia;⁷ de manera que es a través de este proceso como el individuo se convierte en un miembro más de la sociedad en la que se encuentra.

En cuanto a la aparición de las habilidades mentales superiores, Vygotsky establece dos momentos. En el primero, las habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se manifiestan en el ámbito social y, en un segundo momento, en el ámbito individual. Así, cada función mental superior primero es social, es decir, primero es interpsicológica y se establece a través de la interacción y la participación del sujeto en su comunidad y cultura y, después, pasa a ser individual, es decir, intrapsicológica, donde el sujeto adquiere la habilidad mental superior en sí mismo.⁸

A modo de ejemplo, podemos imaginarnos a un niño que llora porque se ha caído o algo le duele, expresando así el dolor; esta expresión solamente es una función mental inferior debido a que es una reacción al ambiente. En cambio, cuando el niño llora para llamar la atención de la madre, la maestra o algún compañero, está utilizando la conducta de "lloro" como una forma de comunicación, pero este tipo de comunicación sólo se da en la interacción con los demás, ya que lo que intenta el niño es llamar la atención de otra persona. Por tanto, esta conducta se produce en el nivel social.

Esta separación o distinción entre habilidades interpsicológicas y habilidades intrapsicológicas y el paso de las primeras a las segundas se puede explicar a través del concepto de internalización. En un primer momento, la adquisición de las habilidades psicológicas depende de los otros ya que, el primer contacto con ellas, se produce en el nivel social e interpsicológico pero, en un segundo momento, a través de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de sus propias actuaciones, por lo que el proceso de interiorización es fundamental en el desarrollo debido a que lo interpsicológico se vuelve intrapsicológico.⁹

3. Internalización y lenguaje.

Como hemos comentado anteriormente, la internalización es el proceso por el cual el individuo va adquiriendo, gradualmente, conocimientos, a través de una ley de doble formación: primero, desde el plano social o interpsicológico hasta el plano individual o intrapsicológico. Por lo que la internalización es el mecanismo que permite adquirir los conocimientos que nos ofrece la sociedad y la cultura en la que estamos sumergidos, apropiándonos de ellos en un plano más individual y personal. Vygotsky lo explica de la forma siguiente: En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el nivel social y, más tarde, en el nivel individual; primero, entre personas (interpsicológico) y, después, en el interior del propio niño (intrapsicológico).¹⁰ 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.¹¹

Vygotsky afirma que los procesos psicológicos se derivan de los sociológicos, siendo la "internalización" el mecanismo que permite este hecho. En este sentido, debemos aclarar que, él, lejos de postular una simple transposición de las propiedades del funcionamiento interpsicológico al plano interno, el proceso de internalización supone una reconstrucción interna que, a su vez, modifica la función interpsicológica.¹²

Un importante ejemplo de internalización es el caso del lenguaje. Para Vygotsky, según comenta Gutiérrez Martínez (2005), el lenguaje egocéntrico (término acuñado por Piaget para referirse al monólogo infantil) proviene del diálogo social. Para el ginebrino, el monólogo infantil, que se produce entre los tres y los siete años mientras realiza alguna tarea o actividad, sirve para regular y planificar la actividad de cara a la solución de problemas.¹³

Para Vygotsky, el lenguaje egocéntrico no es un lenguaje que desaparece, como apuntaba Piaget, ya que pasa de ser un lenguaje social, con el objetivo de poder comunicarnos interpsicológicamente en nuestra sociedad, a un lenguaje del pensamiento (lenguaje intrínseco e intrapsicológico) que nos permite organizar y planificar nuestras ideas y conductas para conseguir objetivos. Además, como señala Gutiérrez Martínez (2005), este lenguaje interior no es simplemente un “habla silenciosa” que mantiene las características del habla interpersonal, sino que tiene modificaciones estructurales de importancia que se pueden observar en la evolución del lenguaje egocéntrico, debido a que, gradualmente y mediante el proceso de internalización, el sujeto se vuelve más independiente, idiosincrásico y alejado de sus formas primigenias y externas.¹⁴

En definitiva, se podría decir del lenguaje que es la herramienta psicológica más importante. Inicialmente, usamos el lenguaje como medio de comunicación entre los individuos en las interacciones sociales hasta que el lenguaje se convierte en una habilidad intrapsicológica y, por consiguiente, en una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento.

4. Zona de desarrollo próximo.

La zona de desarrollo próximo se podría definir como la distancia entre el nivel real de desarrollo de la persona, es decir aquello que es capaz de hacer por sí mismo, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por aquello que sería capaz de realizar con la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Por tanto, se puede diferenciar el desarrollo efectivo o real de un niño que vendrá indicado por lo que él es capaz de hacer de forma autónoma y, que, por tanto, atañe a los aspectos y los conocimientos que ya tiene internalizados y, por otra parte, el desarrollo potencial que sería lo que el niño puede hacer con el apoyo de un adulto o de un compañero más capaz que el propio sujeto. En definitiva, lo que el niño hace con los demás es lo que luego podrá hacer sólo y la distancia entre ambos extremos es lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo o potencial que es lo que define el margen en el que el aprendizaje puede actuar, limitado por el desarrollo previo, pero promoviendo el desarrollo futuro.¹⁵

Para psicólogos y maestros, la zona de desarrollo próximo es un instrumento gracias al cual se puede comprender el curso interno del desarrollo del individuo, debido que, con este “método” podemos estimar tanto los ciclos y los procesos de maduración que ya se han completado en el niño o en la persona como aquellos que se encuentran en proceso de formación, comenzando a madurar y a desarrollarse.

Un aspecto a considerar referente al estudio de la zona de desarrollo próximo es la interacción que se produce entre el adulto y el niño. Según Bruner (1984), este proceso de interacción puede entenderse como una especie de “andamiaje” de la participación del niño, pues supone ir escalonando las ayudas en dos sentidos; por un lado, la estimulación tiene que ser demandante, por lo que las ayudas que se le proporcionan al niño por parte del adulto deben disminuirse de forma progresiva en cada nivel a medida que las habilidades del niño van aumentando hasta lograr una ejecución individual y autónoma, pero, al mismo tiempo, en un sentido facilitador, se deben proporcionar de forma gradual

según el nivel que se van alcanzando de manera que supongan una ayuda o apoyo a la ejecución del niño.¹⁶ Por tanto, se trata de favorecer la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico y un cambio progresivo desde la regulación externa que se produce desde el adulto o compañero más capaz hasta la autorregulación.

4.1. Desempeño independiente y desempeño asistido en la zona de desarrollo próximo.

Para Lev Vygotsky, el desarrollo del conocimiento de los sujetos ocurre en dos niveles que delimitan la zona de desarrollo próximo. El nivel bajo corresponde al desempeño independiente del niño, lo que sabe y puede hacer por sí solo. El nivel superior es el grado máximo que un niño puede lograr con ayuda de un sujeto más capaz y se denomina desempeño asistido. Entre el desempeño más asistido y el desempeño independiente hay diversos grados de desempeño parcialmente asistido. Las habilidades y conductas representadas en la zona de desarrollo próximo son dinámicas y están en constante cambio: lo que el niño hace hoy con cierta asistencia o ayuda es lo que hará mañana con plena independencia; lo que hoy exige un máximo de apoyo y asistencia, mañana necesitará un mínimo de ayuda; así, el nivel del desempeño asistido va cambiando conforme el niño se desarrolla y adquiere nuevos conocimientos.¹⁷

Los maestros y los psicólogos, generalmente, tienden a considerar sólo lo ya conseguido en el desempeño independiente. Por ejemplo, si decimos que Juanita, de cinco años, suma correctamente 3+2 por sí sola, entonces sabe sumar o, si expresamos que Juan aprendió a hacer la letra W sólo cuando puede trazarla él solo, pero si interviene la ayuda de un adulto, por ejemplo, si el maestro le recuerda a Juanito que “la W es la unión de una misma letra duplicada”, entonces decimos que el niño no se ha desarrollado o que todavía no maneja la información.

Vygotsky considera que, si bien el grado de desempeño independiente es un importante índice del desarrollo, no es suficiente para describirlo íntegramente; se requiere del desempeño asistido, ya que este incluye las conductas en las que el niño contó con la ayuda o la interacción de otra persona, adulto o de su misma edad. Esta interacción puede consistir en pistas y claves, replantear la pregunta, pedir que vuelva a exponer lo dicho, preguntar lo que ha entendido, enseñar cómo se hace una tarea o una parte de ella. La interacción también puede adoptar la forma de ayuda indirecta, como cuando se condiciona el medio para facilitar la práctica de determinadas habilidades.¹⁸ En resumen, el nivel de desempeño asistido incluye, pues, cualquier situación en donde mejoren las actividades mentales como resultado de la interacción social.

4.2. La cualidad dinámica de la zona de desarrollo próximo.

La Zona de desarrollo próximo no es estática pues cambia conforme el niño alcanza niveles superiores de pensamiento y conocimiento, se generaliza y se particulariza constantemente como un devenir entre habilidades alcanzadas y por alcanzar. El desarrollo implica una secuencia de zonas en constante cambio; cada vez, el niño es capaz de aprender habilidades y conceptos más complejos. Lo que el niño podía hacer únicamente con apoyo, se convierte en un logro de desempeño independiente. Así, a medida que el niño enfrenta tareas más difíciles, surge un nuevo campo de desempeño asistido.¹⁹ Este ciclo se repite una y otra vez conforme el niño avanza en su trayecto hacia la completa adquisición de cierta unidad de conocimiento, habilidad, de una estrategia, una disciplina o hábito.

La zona de desarrollo próximo no es la misma para todos los niños pues algunos necesitan toda la asistencia posible para alcanzar incluso pequeños logros en el aprendizaje, mientras que otros dan saltos enormes con mucha menos asistencia. Al mismo tiempo, el alcance de la zona de desarrollo próximo de un niño puede variar de un área a otra o en distintos momentos del proceso de aprendizaje.²⁰ Por ejemplo, un niño muy atento puede no tener problemas para escribir un resumen del contenido de una lectura dictada por el maestro, pero sí puede tener grandes dificultades para hacer una división o una multiplicación compleja.

Los maestros seguidores de Vygotsky dirían que el niño necesita mayor asistencia en un área que en la otra. Además, en distintos momentos del proceso de aprendizaje, los niños responden a diferentes tipos de asistencia. Si Juanita lleva sumando apenas unas cuantas semanas, puede necesitar más asistencia al acercarse a su desempeño, cuando ya lleve varios meses sumando ya que, en ese momento, la zona de desarrollo próximo será mayor y será mucho más lo que pueda hacer por sí misma si es asistida. Vygotsky consideró este alcance de la zona de desarrollo próximo como una importante estrategia para el desarrollo y la instrucción de los sujetos.

5. Mediación.

Como ya hemos señalado, Vygotsky rechazaba el enfoque que limita el aprendizaje y el conocimiento a simples asociaciones entre estímulos y respuestas, proponiendo como uno de los conceptos centrales en su teoría al concepto de “mediación”. Las herramientas psicológicas de que dispone el ser humano son las que median el acceso a los objetos y al conocimiento y éste se adquiere y se construye a través de la interacción con los demás, mediado por la cultura en la que nos encontramos sumergidos.²¹ Por tanto, la cultura es el determinante primario del desarrollo individual de la persona, puesto que, a través de ella, los individuos adquieren el conocimiento e, incluso, nos proporciona los medios para adquirir dicho conocimiento, es decir, nos da el conocimiento y cómo construir dicho conocimiento.

Vygotsky distinguió dos clases de instrumentos mediadores, en función del tipo de actividad que posibilitan: la herramienta y el signo. Una herramienta modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un constituyente de la cultura y actúa como mediador en nuestras acciones, de ahí el término acción mediada. A diferencia de la herramienta, el signo no modifica materialmente el mundo objetual, sino que modifica la conciencia de la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de una persona con su entorno.²²

Existen muchos sistemas de signos que nos permiten actuar sobre la realidad. Entre ellos encontramos; el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, la aritmética, los sistemas de lectoescritura y por supuesto la moneda, que de paso sea dicho está íntimamente ligada al sistema de signos de medición. Al hacer uso de los instrumentos mediadores, la mente va más allá de la existencia misma del mundo material, entendiéndose así la contribución principal de Vygotsky emanada de su concepción de las herramientas psicológicas, pertenecientes al mundo de la conciencia, en contraste con las técnicas, pertenecientes al mundo material.²³

Lo más relevante de la mediación es el papel que cumple en la relación indirecta entre el contexto y el sujeto ya que se parte de los procesos psicológicos inferiores, donde el lenguaje aún no media, hasta alcanzar los procesos psicológicos superiores, como son la memoria o el pensamiento abstracto, donde se manifiesta la internalización del lenguaje.²⁴ Por consiguiente, la mediación como función semiótica, converge entre el lenguaje y el pensamiento, dando paso a los procesos psicológicos superiores.

5.1. La función de los mediadores.

Los mediadores facilitan la cesión de responsabilidad al niño (el sujeto), pues, aunque se hayan desarrollado con el apoyo de los adultos, estas herramientas pueden ser utilizadas por el niño sin la presencia física del maestro. Un mediador es algo que sirve como intermediario entre un estímulo del ambiente y la respuesta individual a ese estímulo. Según el trabajo de Vygotsky, un mediador propicia el desarrollo del niño al hacer más fácil una conducta determinada. De acuerdo con Vygotsky, los mediadores se convierten en herramientas de la mente cuando el niño las incorpora a su actividad. Al igual que otras herramientas culturales, los mediadores aparecen, primero, en la actividad compartida y luego el niño se apropia de ellos.²⁵ Por ejemplo, cuando Juanita está aprendiendo a leer y el maestro le dice: “observa la primera letra, ¿qué sonido tiene?”, Juanita piensa para sí: “observa la primera letra”. Esta habla interna actúa como mediador para facilitar la lectura. Juan aprende a sumar y usa los dedos para ayudarse a calcular, sus dedos actúan como mediador pues hacen la suma más vivencial y fácil. En cada caso, el niño utiliza una herramienta mediadora para facilitar la instrucción y el desarrollo de determinadas habilidades y conocimientos.

Vygotsky consideraba que los adultos poseen complejos mediadores abstractos para ayudarse a pensar: palabras, símbolos, modelos gráficos, herramientas y mapas. Estos mediadores pueden estar a la vista, como una lista de cosas reales o pueden ser interiores.²⁶ Los adultos usan estos mediadores naturalmente, de una manera integrada y, con frecuencia, automática, inconscientemente. Algunas veces los adultos enfrentan situaciones en las que el uso automático de los mediadores se interrumpe o se dificulta.

En situaciones semejantes, emplean mediadores exteriores evidentes, en vez de interiores. Por ejemplo, cuando un adulto usa una computadora que no conoce debe mirar los botones del teclado (el mediador exterior) para saber cuál botón corresponde con una determinada función del aparato; en cambio, al usar una computadora conocida o ya manipulada, el adulto tiene un patrón interior que relaciona los botones con las acciones a ejecutarse. Otro ejemplo es el de una mujer que maneja un automóvil que presenta un modelo innovador de cambios de velocidades. La mujer mirará el diagrama en la manija de la palanca de velocidades para cerciorarse de haber introducido correctamente la primera velocidad y no la reversa.

Algunas veces, los niños olvidan la conducta que aprendieron con la mediación exterior y necesitan volver a usar el mediador durante un breve periodo. Para los niños, los mediadores son exteriores y manifiestos y no están integrados necesariamente con sus patrones de pensamiento. Por ello, es importante entender que los mediadores exteriores y manifiestos son visibles para los demás y para el niño y, pueden ser, incluso, tangibles.

5.2. La mediación de las conductas sociales y emocionales.

Vygotsky señala que los mediadores son utilizados, con frecuencia, para regular las interacciones sociales. Los adultos lanzan una moneda al aire o usan juegos sencillos para decidir cosas tales como a quién le tocan los quehaceres domésticos. Los niños se sirven de rimas y juegos en los que usan los dedos (“de tin marín”, “piedra, papel o tijera”) para resolver discusiones acerca de quién juega primero o cuánto tiempo le toca jugar a cada quien. Algunos mediadores se transmiten de generación en generación en los patios de las escuelas del mundo entero.²⁷ Sin niños mayores alrededor, es improbable que los

niños aprendan estas cosas, de modo que, en algunos casos, los maestros tendrán que dar a los niños los mediadores exteriores que, de otra manera, obtendrían de niños más grandes.

Retomando los postulados Vygotskianos, la sociedad también usa mediadores exteriores para controlar sus emociones: cuentan hasta diez antes de reaccionar como una manera de frenar su enojo o temor. Los niños se gritan rimas como “botellita de jerez, todo lo que digas será al revés”, en vez de golpearse. Incluso se emplean los mediadores para reconciliarse; los rituales como darse la mano o disculparse se usan para terminar discusiones y restablecer relaciones sociales. Las reglas del juego son otro mediador común para regular la conducta social y emocional.

Los adultos pueden proporcionar estos mediadores a los niños. Por ejemplo, una maestra le enseña a un niño a respirar profundamente tres veces para ayudarlo a superar su enojo; un padre puede utilizar “agua anti-monstruos” (agua en un atomizador) para apaciguar los temores nocturnos de un niño antes de dormir; dar al niño una cobija especial puede servir para calmarse y dormir tranquilamente. Todos estos mediadores exteriores ayudan a los niños a controlar y regular sus emociones, siendo de mucha utilidad para apoyar a los niños dentro de su ZDP, en las áreas de percepción, atención, memoria, pensamiento y autorregulación.

Lo diferente en la teoría de Vygotsky es la idea que los mediadores son importantes herramientas sociales, cognitivas y emocionales, que pueden y deben enseñarse a los niños desde los primeros años de vida escolar y con medios adecuados a su edad y no postergar su presentación hasta cuando, cronológica y biológicamente, se consideren preparados. Por ello, Vygotsky deseaba que en todo momento y tiempo la sociedad interactuó para transmitir cultura a las futuras generaciones, siendo el desarrollo un proceso mediado y determinado por la influencia de la sociedad y la historia. Proceso por el cual, el sujeto regula sus interacciones sociales y transforman las funciones psicológicas del niño en funciones psicológicas superiores, volviéndolo social y humano.²⁸

6. Comparación entre Vygotsky y Piaget.

Es evidente que la teoría socio-histórica de Lev Vygotsky ha tenido una fuerte influencia en las perspectivas teóricas del desarrollo. En este aspecto, cabría mencionar la destacada comparación que se realiza con Jean Piaget en la literatura, con el cual llega a compartir, además del año de nacimiento, una perspectiva constructivista del desarrollo. Así, ambos destacan la importancia de la interacción del sujeto con el medio y el papel activo del sujeto en la construcción de su conocimiento y desarrollo psicológico. En cambio, discrepan en algunos aspectos importantes.

Por un lado, Piaget tiene una visión estructuralista genética del desarrollo donde es el propio sujeto el que va construyendo sus estructuras psicológicas a través de la evolución y la maduración, por lo que el individuo es un sujeto activo con capacidad para construir sus propias estructuras. Por el contrario, Vygotsky tiene una concepción del desarrollo más social y cultural, ya que, según este autor, el individuo adquiere el conocimiento gracias a la interacción con el ambiente y la cultura en la que se encuentra sumergido, es decir, el conocimiento pasa de un nivel social a un nivel individual. Por tanto, en cierto modo “...el constructivismo individual, endógeno, operatorio, universal, que explica el progreso del sujeto piagetiano, se opone al desarrollo social, exógeno, semiótico y contextual inherente al sujeto de Vygotsky.”²⁹

Uno de los postulados más importantes en la teoría Vygotskiana ha sido el concepto de internalización. En este sentido, podemos observar grandes diferencias entre los dos autores que nos atañen, ya que se podría decir que, como señala Kaye (1982;

recogido por Martí, 2000) ellos describen el proceso básico en direcciones distintas. Piaget describiría la construcción de los procesos cognitivos de dentro hacia fuera, construyéndose éstos internamente y, sólo después, de forma secundaria, esa construcción repercutiría de forma externa modificando la relación del sujeto con su entorno.³⁰ Por el contrario, Vygotsky tiene un planteamiento totalmente contrario, en el cual describe la construcción de los procesos cognitivos de fuera hacia dentro, por lo que el sujeto establecería, primero, relaciones con las personas de su entorno, las cuales, una vez internalizadas, constituirían la base de los procesos cognitivos del individuo.³¹ Por tanto, ambos autores conciben el desarrollo cognitivo de una forma unidireccional y, en el caso de Piaget, la explicación se da con base en un proceso de externalización, mientras que Vygotsky lo concibe por un proceso de internalización.

Otro de los aspectos que consideramos interesante a tratar sería la concepción que realizan ambos autores acerca del lenguaje. Por un lado, Vygotsky concibe la adquisición del lenguaje en dos etapas; en primer lugar, en un plano interpsicológico, debido a que el niño va adquiriendo su lengua por estar sumergido y expuesto a interacciones en su comunidad, hasta llegar a un plano intrapsicológico, mediante la internalización, donde el niño utiliza el lenguaje como herramienta para organizar sus pensamientos y conocimientos y poder utilizarlos en la solución de problemas. Es decir, Vygotsky concibe el desarrollo del lenguaje en un plano social, sin el cual el niño no podría adquirirlo para su utilización autónoma, incluyendo una fuerte relación entre lenguaje y pensamiento. Por tanto, como indica Vila (2000), Vygotsky concibió el lenguaje tanto como un instrumento de conocimiento, como un medio de mediación para influir en las emociones y las relaciones sociales.³²

Por el contrario, Piaget no concibe el desarrollo del niño en un plano social donde prime las interacciones con los demás, por lo que, en este sentido, piensa el lenguaje como una simple manifestación de la función simbólica, donde el lenguaje es subsidiario del pensamiento general. Por tanto, puede decirse que, para Piaget, "...el lenguaje es una representación simbólica que aparece junto con otros tipos simbólicos de conducta."³³

En relación con lo expuesto sobre el lenguaje y como opinión personal, compartimos la posición de Vila (2000), siguiendo los postulados de Vygotsky, al considerar que, aun existiendo mecanismos o estadios innatos que permiten la intención comunicativa y el desarrollo del lenguaje, sin su empleo y su desarrollo desde un ámbito social y cultural, en donde se encuentran unos períodos de aprendizaje con el adulto u otras personas de su entorno, no se llegaría a su total adquisición, por lo que consideramos que el lenguaje se genera en el seno de la interacción social, es decir, dentro de los significados culturales que compartimos con las personas de nuestro entorno.

En síntesis, como contraposición a lo postulado por estos dos teóricos, podemos decir que Piaget estudia al hombre biológico y Vygotsky al hombre histórico. El primero insiste en el proceso para llegar a la meta: el pensamiento lógico matemático, considerando el desarrollo biológico y el segundo niega la existencia de una meta única y postula que el proceso es la dirección que marcan los individuos que usan instrumentos simbólicos.³⁴ Esto implica una diferencia importante entre ambos autores, uno va a buscar los elementos invariables del desarrollo (biológico) y, el otro, insistirá en que el desarrollo y el aprendizaje

pueden tener diversas direcciones ya que dependen del uso de los instrumentos simbólicos, la mediación y el entorno cultural.

Definitivamente, Vygotsky y Piaget, tienen importantes aportaciones a la Psicología del desarrollo cognitivo que, en la actualidad, aunque estas teorías hayan surgido a principios del siglo XX, siguen teniendo vigencia para educadores y psicólogos

contemporáneos, representando referentes imprescindibles para el estudio del desarrollo, la actividad y la construcción del conocimiento.³⁵

7. Implicaciones educativas.

Vygotsky, al haber sido profesor en varias instituciones de enseñanza, se interesó por los problemas de aprendizaje, de desarrollo y por los procesos educativos en niños normales y con necesidades especiales, siempre le interesó en relacionar la Psicología científica con la labor pedagógica, partió de la observación de la realidad educativa para hacer sus propuestas en el campo de la Psicología.³⁶

Para este teórico, la enseñanza y la educación constituyen formas universales del desarrollo psíquico de la persona y el instrumento esencial de enculturación y humanización. En este sentido, consideró a la escuela como una fuente de crecimiento del ser humano, sin la cual no se podría introducir contenidos contextualizados y orientados a la zona de desarrollo próximo. Por tanto, la enseñanza debe apuntar, fundamentalmente, no a lo que el infante ya conoce o hace ni a los comportamientos que ya domina, sino aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente bien.³⁷

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky realiza importantes aportaciones a la hora de plantearnos la educación y las prácticas pedagógicas, ya que lo propuesto por este autor coincide en la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer actividades significativas para favorecer el desarrollo individual y colectivo, propiciando, de esta forma, el desarrollo de personas críticas.

En cuanto al papel del maestro en la escuela, como indica Chaves Salas (2001), éste debe diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, sin perder de vista el nivel de conocimiento de los alumnos, el entorno y cultura en los que se encuentran sumergidos y partir de los significados que poseen para que establezcan relaciones con lo que van a aprender, promoviendo, así, una educación con sentido y significado.³⁸ Por tanto, el educador debe ejercer un rol de mediador dentro de las aulas, de guía para que los alumnos aprendan activamente en contextos sociales significativos y reales.

Por consiguiente, debemos tener presente la gran influencia que ejerce el entorno y la cultura en el desarrollo y la adquisición de nuevos aprendizajes. Los maestros deben tratar de pensar prácticas pedagógicas donde se respete la diversidad cultural, resaltando el papel del lenguaje en la construcción del significado y el conocimiento, promoviendo la participación y el diálogo, con el objetivo de conseguir personas críticas y autónomas, ofreciendo la teoría sociocultural de Vygotsky ciertos postulados que ayudan a su consecución³⁹ y, retomando la premisa que establece que el aprendizaje precede al desarrollo, la enseñanza y las instituciones educativas se consideran de vital importancia para ofrecer, a todos los alumnos, los conocimientos necesarios para promover el desarrollo óptimo de los procesos psicológicos cognitivos superiores.

8. Conclusiones.

Como hemos visto a lo largo del artículo, las aportaciones de ciertos postulados de la teoría Vygotskyana, como el de habilidades psicológicas, internalización, mediación, zona de desarrollo próximo o andamiaje, son aportes innegables a la Psicología de la educación, ya que el progresivo desarrollo y la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los alumnos gracias a la guía y ayuda de sus maestros o compañeros más capaces, es algo que podemos observar en cualquier aula e, incluso, en ciertos

momentos de la vida cotidiana, mostrando, de esta forma, la gran influencia que ejerce el entorno histórico y socio-cultural del sujeto para su instrucción y desarrollo.

Para finalizar, no se trata simplemente de aplicar lo que dice Vygotsky o lo que expresa Piaget en la escuela, sino que ambos, con sus postulados, pueden contribuir notablemente a comprender, entender, mejorar y, posiblemente, resolver problemas que, didácticamente, enfrentamos en nuestra labor docente e incluso en el nivel socio-cultural. Bien lo mencionaba Vygotsky (1931) "El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas."⁴⁰

Referencias bibliográficas:

- Benlloch, M. (1997). Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias. Madrid: Visor Dis. 200 pp.
- Bruner, J. S. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Compilación de J. I. Linaza. Madrid: alianza. 240 pp.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. Revista educación No. 25 (2), 59-65 pp.
- Gutiérrez Martínez, F. (2005). Desarrollo cognitivo: perspectivas teóricas y metodológicas. En teorías del desarrollo cognitivo, Madrid, McGraw-Hill. 352 pp.
- Elena B. y Deborah J. L. (2004). Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. Editorial: Pearson Educación. 194 pp.
- Hernández Rojas, G. (2006). Paradigmas en psicología de la educación. México: Editorial Paidós. 268 pp.
- Martí, E. (2000). Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky. 226 pp.
- Moll, L. (1993). Vygotsky y la educación (segunda edición). Buenos Aires: Aique. 192-198 pp.
- Rafael Linares, A. Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky. Universidad Autónoma de Barcelona, 29 pp.
- Vila, I. (2000). La Intencionalidad, la Comunicación y el Lenguaje. En: Tryphon, Anastasia; Vonèche, Jacques (Comps). "Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento". Buenos Aires. Paidós. 332 pp.
- Vygotsky, L. S. (1982). Obras escogidas. Tomo I, ed. Pedagógika: Moscú; 1983. Traducción al español: José María Bravo. 257 pp.
- Vygotsky, L. S. (1982). Obras escogidas. Tomo II, ed. Pedagógika: Moscú; 1983. Traducción al español: José María Bravo. 383 pp.
- Vygotsky, L. S. (1987). Historia de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Científico Técnica. 261 pp.
- Vygotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En Selección de lecturas de psicología de las edades I. Tomo III. La Habana: Universidad de La Habana. 185 pp.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo. 195 pp.
- Werstch, J. V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós. 98-105 pp.

¹ Hernández Rojas, G. Paradigmas en psicología de la educación., pp.18-19.

² *Ibid.*, p. 22.

-
- ³ *Ibíd.*, p. 28.
- ⁴ *Ibíd.*, p. 29.
- ⁵ Vygotsky, L. S. Obras escogidas. Tomo I., p. 132.
- ⁶ Vygotsky, L. S. Obras escogidas. Tomo II., p. 101.
- ⁷ Gutiérrez Martínez, F. Desarrollo cognitivo: perspectivas teóricas y metodológicas., p. 89.
- ⁸ Vygotsky, L. S. Obras escogidas. Tomo II., p. 137.
- ⁹ Vygotsky, L. S. Historia de las funciones psíquicas superiores., p. 61.
- ¹⁰ Vygotsky, L. S. Interacción entre enseñanza y desarrollo. En Selección de lecturas de psicología de las edades., p. 35.
- ¹¹ Gutiérrez Martínez, F. Desarrollo cognitivo: perspectivas teóricas y metodológicas., p. 94.
- ¹² Martí, E. Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky., p. 84.
- ¹³ Gutiérrez Martínez, F. Desarrollo cognitivo: perspectivas teóricas y metodológicas., p. 97.
- ¹⁴ *Ibíd.*, p. 98.
- ¹⁵ Gutiérrez Martínez, F. Desarrollo cognitivo: perspectivas teóricas y metodológicas., p. 101.
- ¹⁶ Bruner, J. S. Acción, pensamiento y lenguaje. Compilación de J. I. Linaza., p. 92.
- ¹⁷ Elena B. y Deborah J. L. Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky., p. 33.
- ¹⁸ *Ibíd.*, p. 35.
- ¹⁹ *Ibíd.*, p. 36.
- ²⁰ *Ibíd.*, p. 38.
- ²¹ Werstch, J. V. Vygotsky y la formación social de la mente., p. 99.
- ²² *Ibíd.*, p. 100.
- ²³ *Ibíd.*, p. 101.
- ²⁴ *Id.*
- ²⁵ Elena B. y Deborah J. L. Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky., p. 69.
- ²⁶ *Ibíd.*, p. 70.
- ²⁷ *Ibíd.*, p. 72.
- ²⁸ Vygotsky, L. S. Obras escogidas. Tomo I, pp. 133-134.
- ²⁹ Martí, E. Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky., p. 81.
- ³⁰ *Ibíd.*, p. 83.
- ³¹ *Ibíd.*, p. 84.
- ³² Vila, I. La Intencionalidad, la Comunicación y el Lenguaje., p. 246.
- ³³ Vila, I. La Intencionalidad, la Comunicación y el Lenguaje., p. 248.
- ³⁴ Benlloch, M. Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias., p. 84.
- ³⁵ Rafael Linares, Aurelia. Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky., pp. 27-28.
- ³⁶ Chaves Salas, A. L. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky., p. 59.
- ³⁷ Moll, L. Vygotsky y la educación (segunda edición), p. 193.
- ³⁸ Chaves Salas, A. L. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky., p. 60.
- ³⁹ *Ibíd.*, p. 60.
- ⁴⁰ Vygotsky, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores., p. 107.