

Cuadernos UCAB

Nº 1

**Lev Vygotsky:
sus aportes para
el siglo XXI**

EDUCACIÓN

Índice

- 3 EDITORIAL / *Luis Ugalde, s.j.*
5 PRESENTACIÓN / *Myriam López de Valdivieso*
- ENSAYOS**
- 10 DISCURSO / *Gyta Vygotskaya*
13 IMPACTOS Y RETOS DE LA TEORÍA SOCIAL, HISTÓRICA Y CULTURAL DE LEV VYGOTSKY / *Chilina León de Viloría*
21 DESARROLLO NEUROLÓGICO: APORTES DE VYGOTSKY Y LURIA / *Marianela Moreno de Ibarra*
34 LA MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE / *Pablo Ríos Cabrera*
41 LA INTERACCIÓN SOCIAL TEMPRANA Y VARIADA: FACTOR DE DESARROLLO PSICOLÓGICO / *Alicia Gallegos de Losada*
47 APUNTES SOBRE VYGOTSKY Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO / *Adelso Castillo*
58 LA INTEGRACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE VYGOTSKY / *María de L. Lira Bernard*
65 PREMONICIONES SEMIÓTICAS DE LEV VYGOTSKY / *Myriam López de Valdivieso*
- EXPERIENCIAS**
- 72 LA PSICOLOGÍA DIALÉCTICA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN CUBA / *Jorge A. Hernández N.*
77 MODELO HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONSIDERAÇÕES / *Janira Siqueira Camargo*
86 TALLER DE CONSTRUCCIÓN MENTAL: VISIÓN INTEGRAL DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL NIÑO DE 0 A 6/7 AÑOS / *Alida Cano de Faroh*
91 LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA EN EL ENTORNO CULTURAL DE LA FAMILIA DESDE LA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY / *Freddy Rojas Velásquez*
99 EL JUEGO: UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL / *Cristina Otálora*
109 VYGOTSKY Y LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL: EL PROYECTO MOIDI, UNA ALTERNATIVA VENEZOLANA / *Chilina León de Viloría*
122 VYGOTSKY Y LAS DIFERENCIAS CULTURALES EN VENEZUELA / *Édgar Martínez E.*
- VARIOS**
- 126 APORTE A LA BIBLIOGRAFÍA DE LEV VYGOTSKY / *Rima Ibrahim Messanne*
135 RESEÑAS / *Velía Dicillo de Acevedo*

CUADERNOS UCAB/EDUCACIÓN
Publicaciones del Vicerrectorado Académico

DIRECTORA

Chilina León de Vilorio

CONSEJO EDITORIAL

Luis Azagra

Myriam López de Valdivieso

Emilio Píriz Pérez

Silvana Campagnaro

Rafael Estrada

Miguel Ángel Gómez

Javier Duplá

DISEÑO Y PRODUCCIÓN
Publicaciones UCAB

CARÁTULA
John Bruzual

CORRECTOR DE PRUEBAS
José Luis Civit G.

DIAGRAMACIÓN
Mery León

© Universidad Católica Andrés Bello

Depósito Legal

pp 97-0131

ISSN 1316-4966



Publicaciones UCAB
Edif. de la Biblioteca. Tercer Piso
Montalbán, La Vega
Apdo. Postal. 20.332
Caracas 1021 - Venezuela
Telf.: 442.95.11 Ext. 208
Fax.: 471.12.70

EDITORIAL

La Universidad Católica Andrés Bello tiene ya 14 publicaciones periódicas. Pudiera parecer innecesaria una publicación más. Sin embargo, el tema de la Educación es un clamor nacional e internacional. Hay una profunda insatisfacción acerca de lo que hacemos, de lo que somos, de la calidad de la convivencia que compartimos los venezolanos. Más aún, todo el mundo pregunta cómo aprender y cómo prepararnos para hacerlo de otra manera y en consecuencia, mira el sistema educativo en busca de respuestas.

No estamos solos en esta preocupación y tarea. El informe que la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Delors, presentó a la UNESCO el año pasado enfoca la Educación como un permanente aprendizaje a lo largo de toda la vida, basado en cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.*

Es fácil asentir en este reto. Pero parece muy complicado el descubrimiento de las claves para revertir los procesos de aprendizaje frustrados que llevan al fracaso a tantas personas y a la sociedad entera. No alarma sólo el hecho de que en Venezuela haya 2.200.000 niños menores de 12 años que no asisten a la escuela (Datos del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la UCAB) y 1.900.000 jóvenes de 13 a 25 años fuera del sistema escolar o desempleados. A eso debemos añadir la profunda insatisfacción acerca de los resultados del sistema escolar para quienes participan en él.

A la vista tenemos también las limitaciones de la educación superior en su capacidad para

formar las personas y desarrollar la ciencia, la tecnología y la ciudadanía que la sociedad requiere para resolver sus problemas. En efecto, las metas de los procesos educativos no están dentro del sistema escolar, sino que el último y definitivo examen está en la vida.

La UCAB está comprometida con la educación del país y este compromiso no termina con los actos académicos de graduación o con el empleo de sus estudiantes y egresados. Tenemos que comprender, pensar y hacer las *soluciones* educativas necesarias para que Venezuela entre con nuevo rumbo y optimismo fundado, al siglo XXI.

Los procesos de aprendizaje son complejos y se producen en el niño y en el joven como punto de encuentro del oleaje social, psicológico y biológico que irá asimilando, digiriendo, reelaborando para formar su personalidad psico-social. Nos alegramos mucho de la feliz iniciativa de esta serie *Cuadernos UCAB Educación*, que nace como iniciativa conjunta del Vice-Rectorado Académico y de la Dirección de Publicaciones, de las escuelas de Psicología y de Educación, de larga trayectoria y reconocido prestigio, intentando unir los esfuerzos de los estudios de postgrados en esas áreas y, porqué no, de toda la Universidad.

Nuestra Universidad forma parte de casi un centenar de universidades que en todo el mundo funcionan bajo la responsabilidad de la Compañía de Jesús y que beben su inspiración de la tradición educativa jesuítica, con más de cuatro siglos y medio, donde el añejamiento de los buenos vinos necesita combinarse con la

renovación de la mesa, que quiere responder a los nuevos retos.

Luego de una intensa reflexión y preparación, durante el año 1996 recibimos dos documentos que nutren la identidad del quehacer educativo de la UCAB:

Documentos Contemporáneos de la Educación de la Compañía de Jesús, elaborados por la Comisión Internacional para el apostolado Educativo de la Compañía de Jesús (I.C.A.J.E) y recopilados en Venezuela por CERPE (Centro de Reflexión y Planificación Educativa) y *Desafíos de América Latina y Propuesta Educativa AUSJAL*, suscrito por los rectores de la veintena de universidades latinoamericanas bajo la responsabilidad de los jesuitas y agrupados en la Asociación de universidades de América Latina confiadas a la Compañía de Jesús (AUSJAL). El Paradigma Pedagógico Ignaciano que nos presenta el primero y los desafíos que plantea el segundo nos ponen en una nueva encrucijada de exigente reflexión y creatividad.

El niño y el joven pasarán muchas horas de su vida en el aula y también en las otras actividades relacionadas con la vida escolar y universitaria. ¿Cuál es el sello, la impronta fundamental que reciben? ¿Cómo se inician en el arte de conocer, de aprender a ser, de convivir, de hacer, de manera que sean procesos positivos que crezcan durante toda la vida? ¿Cómo se viven los valores de manera que el sentido y aprendizaje de ellos lleguen a todas las personas, a sus convicciones, sus ideas, su

afectividad y voluntad de acción? En una sociedad tan marcada y casi sobredeterminada por el individualismo posesivo ¿Cómo se puede ayudar a que los jóvenes descubran el sentido de la solidaridad y el radical misterio antropológico cristiano de ser-para-los-demás y con-los-demás, tan necesario para la recuperación ética de nuestra sociedad?

Esta revista psico-educativa quiere ser una plataforma, un espacio abierto y ecléctico para recoger trabajos teóricos (revisiones bibliográficas, ensayos...), difundir experiencias concretas (locales nacionales, latinoamericanas, mundiales) que contribuyan a hacer realidad las metas educativas que se sueñan para las próximas décadas o aquellos que responden a problemas suficientemente denunciados y lamentados, pero que están muy lejos de ser resueltos. Queremos que los avances de la psicología y de la educación se apliquen a la realidad social venezolana y afronten sus retos.

Cuadernos UCAB Educación saldrá con periodicidad anual y cada número se ordenará en torno a un eje temático conductor. Agradecemos a la Directora y al Consejo Editorial el esfuerzo para lograr esta serie de Cuadernos. Estamos seguros de que los profesores, investigadores y educadores participantes en los foros y seminarios encontrarán espacio de publicación, así como ideas y materiales de utilidad para su acción, reflexión y trabajo.

Luis Ugalde, s.j.

PRESENTACIÓN

Myriam López de Valdivieso

La atención creciente que despierta el estudio de la obra de Lev Vygotsky (1896- 1934) se manifiesta, no sólo en el número de artículos publicados por acreditadas revistas de psicología y educación en torno a su obra, incluyendo la selección de textos traducidos al español por prestigiosas editoriales, sino también en la diversidad de enfoques y de «lecturas» que se han generado en torno a sus trabajos de investigación, que evidencian aplicaciones prácticas oportunas al ámbito del aula y asociadas a la psicología escolar.

Por esta razón y con motivo de su centenario, la Universidad Católica Andrés Bello organizó un evento conmemorativo que permitiese profundizar en torno a la vida y obra del autor. Dado que se pretendía ofrecer oportunidad para el enriquecimiento mutuo de profesores y estudiantes de diferentes universidades, la labor conjunta de las direcciones de la Universidad, en las áreas de competencia de las Escuelas de Psicología y Educación, así como el Programa de Postgrado en Procesos del Aprendizaje hicieron posible este encuentro de diversas perspectivas. El *Seminario Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo*

XXI, se inició con la lectura del discurso pronunciado por Gyta Vygotskaya, hija del investigador, durante la apertura del 19° Coloquio de la Sociedad Internacional de Psicología Escolar, en Dundee, Escocia, en julio de 1995 y que se presenta en este volumen.

El *Seminario*, celebrado el 27 de noviembre de 1996, concluyó con el compromiso de los organizadores de publicar las ponencias, a la brevedad posible y el Vice-Rectorado Académico de la Universidad Católica Andrés Bello aprovechó la oportunidad para iniciar, con éxito seguro, la edición de sus *Cuadernos UCAB Educación*, que tendrían el objetivo fundamental de difundir los aciertos prácticos de las teorías de psicólogos, docentes, orientadores y otros profesionales vinculados a la educación y al Claustro Universitario.

Temas para discurrir los había en buena proporción, porque Vygotsky fue un permanente explorador polifacético, que se desarrolló en variados espacios y, en consecuencia, sus planteamientos no se agotan en la sola dimensión del creador del método genético evolutivo del desarrollo. La importancia concedida a la interacción social del niño y del

adolescente con su cultura que le sirve de mediadora y de sustrato, para impulsar *la zona de desarrollo próximo*, lo ubica entre los teóricos avanzados y cercanos al siglo XXI. El primer documento de esta *Memoria*, elaborado por Chilina León de Viloría presenta esta pluridimensionalidad del abogado de la Universidad de Moscú, cuyo ejercicio profesional fue de profesor de literatura, pero que utilizó el aula como lugar de investigación sistemática.

De hecho, los educadores e investigadores preocupados por el proceso evolutivo de desarrollo infantil se muestran cada vez más interesados por la interpretación adecuada de los escritos de Lev Vygotsky. Más aún, los especialistas en neuropsicología le otorgan particular importancia a las teorías del pensador ruso sobre el proceso de conformación de las funciones psíquicas superiores. El trabajo de Marianela Moreno de Ibarra, se inscribe en esta línea de investigación, con el firme propósito de destacar los aportes de Vygotsky durante el periodo histórico donde se consideraba instintivo y natural el desarrollo mental del niño.

En el marco de esta polifonía, promovida por la compleji-

PRESENTACIÓN

dad y multiplicidad de enfoques sobre la teoría de Vygotsky, conviene precisar algunos conceptos; especialmente los relacionados con el docente, educador de nuestras juventudes y maestro de las escuelas venezolanas, lo cual permite interpretar en su justa medida la labor de *mediación* del aprendizaje, que hace posible la disponibilidad de conciencias ajenas, de memorias y puntos de vista de otros, hacia la conformación de la imagen mental que hará posible la apropiada visión del mundo. Esta tarea de educar para un futuro mejor compete al *docente mediador*, en opinión explícita de Pablo Ríos, que vierte su escrutadora mirada sobre las acepciones comunes.

Efectivamente, si comprendemos que la *mediatización* es factor esencial para promover el desarrollo psicológico y el aprendizaje, tenemos que aceptar que este enfoque implica la vigilancia de los ámbitos de interacción, así como la adecuada valoración de las oportunidades para promover el desarrollo potencial, *próximo*, inmediato. Como diría Vygotsky, asumir la conciencia de que “la instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo” (VYGOTSKY, 1982, p.243). Tal como afirma Alicia Gallegos de Losada, el escenario de aprendizaje debe estar preparado con *mediadores intencionales y conscientes*, que provoquen los *conflictos sociocognoscitivos*, para acompañar al niño en su proceso de *participación guiada*, favoreciendo la *apropiación participativa*.

Es indispensable aclarar estos conceptos, porque podría creerse que la socialización es factor suficiente para el aprendizaje. Este camino reduccionista reiteraría la cuestionada preeminencia y condicionamiento del medio sobre el individuo, como único determinante del desarrollo infantil; Más aún, instaura el derecho a la manipulación, apoyado en el innatismo y en el respeto a etapas circunstanciales.

Muy lejos estaba Vygotsky de la concepción conductista, paternalista y «bancaria»(Freire) de la enseñanza y mucho más cerca de la necesidad del niño de superar la dependencia perceptual para dirigir su propio desarrollo, para construir su contexto cognitivo. Se trata de la internalización o estructuración cognoscitiva y muy personal, de la necesidad de orientar el proceso de “reflexión en la acción”, como lo haría cualquier docente actualizado de hoy, pupilo del paradigma de la investigación cualitativa. Adolfo Castillo encuentra ciertos puntos de contacto entre el método “causal genético” de Vygotsky y los aciertos del aprendizaje cooperativo, que favorece los cambios de actitudes y el incremento de la autoestima, como apropiada plataforma para la interacción social y el acercamiento de la escuela al contexto social.

La propuesta de Vygotsky de vincular al adulto con el proceso de desarrollo del niño, mediante un contexto social interactivo, puede considerarse como el

soporte de la función de los co-terapeutas y de la incorporación del niño con necesidades especiales al aula escolar regular. Las oportunidades de intercambio y de interacción entre los alumnos de educación regular y especial, guiados por un docente mediador, es el tema seleccionado por María de L. Lira Bernard. Realmente, la integración generada por estas prácticas efectivas ha demostrado que la educación de valores como la cooperación y la solidaridad, se desarrollan apropiadamente en aulas que incluyen estudiantes con necesidades especiales dentro del marco del aula regular, donde comparten todos y construyen su cultura.

El conjunto de ponencias del *Seminario* relacionadas con las propuestas teóricas de Lev Vygotsky terminan con un artículo sobre la tesis del autor relativa al desarrollo del pensamiento, a partir del incremento del caudal del vocabulario por el dominio significativo de las palabras, en variados contextos, que sirven de indicadores de la madurez mental del niño. Al mismo tiempo, la explicación de estos argumentos, propios de la psicología del aprendizaje, permite detectar avances premonitorios en el campo de la semiótica, que introdujo este profesor de literatura, años antes de figurar esta ciencia en el contexto mundial.

En la segunda parte del *Seminario Lev Vygotsky* el encuentro de especialistas se concentró la atención sobre las aplicaciones prácticas de las teorías. La expe-

riencia cubana fue magistralmente presentada por Jorge Hernández, quien deliberadamente insistió en la descripción de la enseñanza diferenciada, la educación general básica y la formación docente en Cuba, donde se precisa una preparación enmarcada en el marxismo y cuyo fundamento curricular se encuentra en el planteamiento social doctrinario y dialéctico de la obra de Vygotsky.

Janira Siqueira Camargo deleitó a la audiencia con su agudo juicio sobre la investigación en Brasil, especialmente en la Pontificia Universidad Católica y en la Universidad de Campinas, que asumieron la orientación práctica de los postulados de la obra de Vygotsky. Su trabajo reseña la conformación de equipos de investigadores, destaca la profusión de publicaciones en torno a la materia y especialmente, insiste en la difusión de esta teoría en el ámbito de las escuelas brasileñas.

Una experiencia particular y muy significativa ha sido la de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, que asumió el reto de dictar talleres de construcción mental a docentes y supervisores de Educación Preescolar. Alida Cano de Faroh comenta los aprietos y tanteos de estos participantes que se vieron obligados a transformar sus concepciones sobre el aprendizaje, desde un inicial rumbo conductista hacia la visión constructivista al estilo de Piaget y Vygotsky; ello implica un inversión de la ense-

ñanza centrada en el docente, hacia el aprendizaje centrado en el alumno. Factor determinante de este proyecto fue la metodología porque se trabajó sobre la *Zona de Desarrollo Próximo* de los docentes involucrados, generando la intersubjetividad para alcanzar la intrasubjetividad que configura su desempeño actual esperado.

La investigación exploratoria que reseña Freddy Rojas Velázquez indaga sobre las relaciones de variables socioculturales con el proceso de la comprensión de la lectura. De hecho, este proyecto logró detectar algunas asociaciones entre el nivel de instrucción del grupo familiar y la comprensión lectora; más aún, la presencia de bibliotecas en el hogar y las actividades recreativas como visitas a museos, teatros, conciertos también inciden en los altos rendimientos de los alumnos. El trasfondo vygotskiano que subyace a esta investigación es la seguridad de que los procesos psicológicos superiores tienen estrecha vinculación con la interacción social, por lo cual sería deseable fomentar experiencias que permitan mayor acceso a las fuentes promotoras del compartir en comunidad.

Para los psicólogos de la antigua Unión Soviética (incluyendo a Vygotsky) el juego tiene un genealogía histórica y esta afirmación mueve a Cristina Otálora a inquirir sobre los orígenes de las actividades lúdicas entre algunos grupos indígenas latinoamericanos. Pues bien, “el trabajo consti-

tuye la esencia de la vida, pero no es el objetivo”. La comunidad Arhuaca, de la Sierra Nevada de Santa Marta, en Colombia, dispone de una organización económico-familiar y social que predetermina las funciones del niño y adolescente a lo largo de la vida. Más aún, los juegos diferenciados de niñas y niños se relacionan con las actividades económicas de los dos grupos sexuales: la niña manipula pedazos de lana, hila, mientras los hijos varones cortan la leña. Sin embargo, la niña que no juega con muñecas, tampoco tiene la costumbre de dar vueltas al trompo. Dicho sea de paso, para la investigadora es posible observar ciertos lazos significativos entre el juego con trompo y la vuelta del huso en la actividad de los hilados y tejidos.

El Modelo Octogonal Integrador del Desarrollo Infantil (MOIDI) es una propuesta de Chilina León de Vitoria para vincular en una estrategia constitutiva todos los postulados teóricos de los constructivistas, la perspectiva del ciclo vital, la tradición filosófico dialéctica y el propio desarrollo enfocado en ocho áreas: social, sexual, lingüística, cognoscitiva, motora, moral, afectiva y física. La proposición de la autora exige el concurso de los adultos en el diseño de estrategias de estimulación, tomando en cuenta las *zonas de desarrollo próximo*. El programa de intervención MOIDI se presenta como una alternativa política para fomentar el concierto solidario de esfuerzos, a favor de

PRESENTACIÓN

la población infantil venezolana, al menos a nivel local y comunitario.

Es evidente que los factores socioeconómicos y culturales inciden en el progreso del niño y, en consecuencia, la intervención del medio social como promotor del aprendizaje, es decir la teoría sobre el desarrollo de los procesos psicológicos apoyada en el reforzamiento de las *zonas de desarrollo próximo*, es uno de los grandes aciertos de Lev Vygotsky. Pero este reconocimiento implica la conciencia sobre la necesidad de

asumir el carácter activo que favorezca el desarrollo infantil en un marco de estrategia promotora y en este sentido se orienta la propuesta de Chilina, reforzada posteriormente por Édgar Martínez.

Como afirma Édgar Martínez "la cultura de un pueblo, como elemento constitutivo de toda sociedad, es modificable" y está sujeta a transformaciones, a su vez "modifica o transforma a los indi-

viduos que la asimilan e incorporan valores, pautas de conducta, tradiciones o modos de percibir la realidad" (*vid infra*). Luego, cada país debe crear el espacio propio para configurar la generación y los ciudadanos con los que desea contar en un futuro, tomando en cuenta la formación contextualizada, tal como recomendaba aquel profesor soviético de literatura que conjeturó sobre su presente, para sentar las bases de la pedagogía y la psicología del porvenir.



ENSAYOS

DISCURSO

Gyta Vygotskaya

IMPACTOS Y RETOS DE LA TEORÍA SOCIAL, HISTÓRICA Y CULTURAL DE LEV VYGOTSKY

Chilina León de Vloria

DESARROLLO NEUROLÓGICO: APORTES DE VYGOTSKY Y LURIA

Marianela Moreno de Ibarra

LA MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE

Pablo Ríos Cabrera

LA INTERACCIÓN SOCIAL TEMPRANA Y VARIADA: FACTOR DE DESARROLLO PSICOLÓGICO

Alicia Gallegos de Losada

APUNTES SOBRE VYGOTSKY Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Adelso Castillo

LA INTEGRACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE VYGOTSKY

María de L. Lira Bernard

PREMONICIONES SEMIÓTICAS DE LEV VYGOTSKY

Myriam López de Valdivieso

DISCURSO DE
GYTA L. VYGOTSKAYA
CON MOTIVO DE
LA APERTURA DEL 19^o COLOQUIO DE
LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE
PSICOLOGÍA ESCOLAR (ISPA),
DUNDEE, ESCOCIA,
JULIO 10, 1995*

A cargo de
Myriam López de Valdivieso,
Vicerrectora Académica de la UCAB

Estimados colegas:

Permítanme dar la bienvenida a todos los presentes en esta sala. Agradezco a los organizadores de este Coloquio su amable invitación y la oportunidad de poder asistir a este importante evento. Esto constituye un gran honor para mí e interpreto la ocasión como un gran tributo a la memoria de mi padre. Por favor, acepten mi más profundo agradecimiento.

Lev Vygotsky estaba muy familiarizado con las obras de los psicólogos occidentales; con sólo hojear cualquiera de sus trabajos, ustedes podrán confirmarlo. Sería para él una gran alegría poder constatar que los psicólogos occi-

dentales a su vez conozcan y valoren su obra, placer que Uds. hoy me brindan. Me complace doblemente poder dirigirme a este encuentro de psicólogos escolares, porque en sus trabajos, veo la realización de las ideas y los planes de mi padre.

En su conocido artículo "El Significado Histórico de una Crisis en Psicología", en el cual criticó la psicología académica, Lev Vygotsky señaló que una de las razones de las crisis en psicología era su distanciamiento de la práctica. Por mucho tiempo, este pensamiento de Vygotsky no recibió la atención que merecía. Las investigaciones de los científicos no se

incluían en la práctica, estancando muchas ideas psicológicas importantes, incluyendo las de Lev Vygotsky, ante una separación entre la teoría y práctica, la investigación psicológica y la vida real.

Vygotsky vio a través de las crisis, que había que desarrollar la teoría paralelamente a los adelantos de las prácticas. En este sentido el psicólogo no es solamente un investigador, sino también un constructor. Este coloquio de psicólogos escolares comprueba que la psicología mundial está saliendo de la crisis a la cual se refería Vygotsky.

Él escribió: "Esta psicología de la cual hablamos, no existe todavía; tiene que ser construida por más de una escuela. Muchas generaciones de psicólogos lucharán por esto. Los psicólogos contarán con genios y continuarán sus investigaciones habituales, pero será del trabajo colectivo de donde surja esta nueva psicología."

Lev Vygotsky trabajó mucho durante su corta vida como psicólogo escolar. Comenzó siendo maestro de escuela. De acuerdo con los relatos de sus estudiantes, fue un maestro talentoso y vivaz. Basta con decir que 60 años después, sus estudiantes todavía recordaban los temas de sus lecciones, la literatura y los héroes de los cuentos de los cuales hablaba. Él creaba las clases a manera de una actividad conjunta con sus estudiantes, integrando sus intereses y poniendo especial atención en desarrollarlos. Él escribió: "La regla es: A través del interés de un

niño hacia nuevos intereses”. No hace falta decir que incluía su rol de psicólogo al impartir sus enseñanzas, componía programas especiales y talleres, analizaba libros y obras de teatro junto con sus estudiantes.

Vygotsky trabajó en escuelas con los maestros. Con su colaboración estudió el desarrollo individual del niño. Creó nuevos métodos de enseñanza específicos para cada grupo de edad. Introdujo en la psicología mundial el fundamento “empírico” y “científico” de conceptos como “períodos críticos del desarrollo” y la “zona de desarrollo próximo”.

A finales de los años 20, principios de los 30, despertó mucho interés con sus conferencias médico-pedagógicas. Estas conferencias estaban basadas en consultas, que ofrecía a niños con necesidades especiales, las cuales le permitieron estudiar varios casos de desarrollo anormal y variaciones en el desarrollo personal y psicológico. Maestros, médicos, psicólogos, educadores especiales y estudiantes de todo Moscú participaron en estas conferencias. Era imposible sentar a todos, así que muchos tenían que quedarse de pie cerca de las ventanas abiertas para observar atentamente cómo Vygotsky examinaba y conversaba con cada niño, sus padres, sus maestros, indicando el plan de acción que se necesitaba y las condiciones que apoyarían su desarrollo.

Quisiera recordarles que la primera obra de mayor envergadura

de Vygotsky fue un libro publicado en 1926 bajo el título de *Psicología Pedagógica*. Por medio de esta obra, quiso alcanzar su meta de publicar un libro de “carácter práctico”. En el prólogo escribió que este libro “sirve para ayudar a la escuela y al maestro a desarrollar una interpretación científica del proceso educacional proveniente de los avances del pensamiento psicológico”.

El destino de este libro fue triste: Poco después de la muerte de su autor se prohibió su distribución como una especie de “arresto”. La razón de su prohibición fue que algunas páginas mencionaban nombres de ciertos individuos tildados de “enemigos del pueblo” por la ideología reinante. Por más de 50 años, el libro se mantuvo escondido en los rincones más oscuros de las bibliotecas rusas; uno no podía familiarizarse con él, mucho menos prestarlo. El libro fue devuelto al lector en 1991, cuando se publicó nuevamente. En este libro y en varios artículos que se publicaron después de su muerte, Vygotsky ofreció muchos pensamientos interesantes e importantes, los cuales mantienen su valor científico y práctico hoy día.

Las ideas presentadas hace muchos años por este joven científico son en la actualidad eje de muchos movimientos educativos en Rusia. Él escribió: “La Psicología Pedagógica se está convirtiendo en una ciencia práctica. No debe limitarse a problemas teóricos, como describir el origen del desa-

rollo, sino más bien debería enseñarnos cómo dirigir el desarrollo”.

Vygotsky le dió gran importancia al rol del psicólogo en el proceso educacional. Él consideró que el psicólogo debería ser la figura central de la escuela. Lo vió como una figura “determinante en el desarrollo del niño” y “al servicio del proceso escolar”. “El rol del psicólogo”, escribió, “analiza aquellos procesos del desarrollo interno sobre los cuales gira la educación”. “Una buena educación es aquella que está por encima del desarrollo,” y para ello creó el principio de la zona de desarrollo próximo.

El título de “psicólogo escolar” conlleva muchas facetas. Me parece que para ser psicólogo escolar y poder crear el entorno ideal para el desarrollo armónico de los niños, uno tiene que dar el ejemplo. En este sentido, Vygotsky era maestro con letra mayúscula. Sus estudiantes más allegados lo llamaban “Maestro de la Vida”. En una ocasión en que Vygotsky tuvo que marcharse de Moscú por varios meses, un estudiante le dió como regalo de despedida un librito lleno de poemas dedicados a él. Cuando llegó a Tashkent, escribió una carta agradeciendo los poemas y manifestando su felicidad al ver que jóvenes estudiantes dedicaban sus vidas a la psicología, y añadió: “Mi sentimiento primordial sobre el trabajo de la psicología moderna es de grandiosidad y magnificencia. Vivimos en una era de cambios revolucionarios en el campo de la psicología.

Esto hace que nuestra situación, en cuanto a responsabilidad se refiere, sea muy, muy seria, casi trágica (en todo el sentido de la palabra). Somos descubridores de caminos en una ciencia humana nueva y ustedes tienen que ponerse a prueba mil veces antes de tomar la decisión: Será un camino difícil que les acompañará toda la vida”.

Vygotsky amaba a los niños, tanto a los suyos como a los ajenos, y trabajaba espléndidamente con ellos. ¿Quién mejor juez que yo, su sempiterno “conejillo de Indias”? Mi maestro, el Profesor Zaporozetz, me dijo un día en tono de broma: “La mitad del desarrollo infantil está basada en ti, así que la ciencia te debe mucho”.

Recuerdo perfectamente estar sentada en la mesa de mi casa con infinidad de objetos por delante. A mi lado estaba mi padre, quien anotaba todo lo que yo hacía y decía. Ensayaba conmigo, o quizás lo estaba perfeccionando, un método experimental, que más tarde se llamó el “Método Saha-rov/Vygotsky”.

Otro recuerdo: En el piso de nuestra pequeñísima habitación había un laberinto construido con diferentes objetos y que tenía, dentro de éste, en el centro, una naranja. Si lográbamos pasar la naranja a través del laberinto, la fruta era nuestra. La deseábamos mucho y por eso hacíamos grandes esfuerzos. De esta forma, Vygotsky condujo conmigo y con mis primos, los experimentos que

luego Keller efectuó con monos. Vygotsky comprendía a los niños, sus puntos de vista, sus posiciones. Seguramente por esta razón los niños se sentían a gusto con él y sus experimentos los tomaban como juegos interesantes.

Permítanme contarles sobre otro episodio de mi niñez, que me condujo hacia la historia de la ciencia. Un día, después de varios días lluviosos, mi hermana, mi prima y yo salimos a dar un paseo. Caminamos a lo largo del río. Por alguna razón, esa noche en particular, un puente me llamó la atención y me cautivó. Me parecía tan monumental y eterno ..., mientras que el río, debajo, me parecía miserable, pesaroso y desvalido. Estaba tan impresionada, que no podía aguantar las ganas de compartir la experiencia con mis padres. Irrumpí en la habitación y con mucha emoción grité: “¡Papá, ya sé de dónde vienen los ríos!”. Mi padre me abrazó y preguntó con delicadeza: “Bueno, ¿de dónde vienen?”. Todos los presentes se callaron para escuchar mi explicación. Acto seguido y con un gran sentido del descubrimiento anuncié: “¡Se excavan y nacen debajo de los puentes!”. Muchos años más tarde, de adulto, encontré estas palabras en una de sus obras. Comenzaba con la frase: “Una niña dijo una vez...”. ¡Sé bien quién era la niña!

A Vygotsky le encantaba observar a los niños. Le fascinaba cuando mis amigos venían a la casa y comenzábamos a jugar. Jugábamos cerca de su escritorio. De

vez en cuando nos miraba y luego continuaba con su trabajo.

Murió muy joven, sin haber realizado muchos de sus planes. Han pasado más de 60 años; sin embargo, su teoría sigue vigente. Por esta razón existe cada día más, de parte de científicos y escuelas, un mayor interés hacia la personalidad de su creador, lo cual añade aún mayor significación a la teoría.

El año pasado tuvo lugar, en un pueblo al sur de Moscú, una conferencia internacional en honor a Lev Vygotsky. En esa conferencia, científicos de los cinco continentes, dedicados a diferentes áreas del conocimiento, analizaron su obra y llegaron a la conclusión unánime de que el trabajo de Vygotsky era de suma importancia para todas las ciencias humanas, aunque las obras de Vygotsky tienen una dirección definida; trabajar con niños, sus padres, sus maestros, consejeros, psicólogos, terapeutas, en una palabra, con aquellos responsables de su crianza, educación y desarrollo. Sus obras tienen muchas ideas que todavía no se han transformado en planes concretos de acción.

Pido a todos los aquí presentes que las pongan en práctica y que continúen desarrollando el legado científico de mi padre, Lev Semenovich Vygotsky.

Gracias por su atención.

* Traducción al inglés: Boris Gindis, New York, City Board of Education, EE.UU. Traducción al español: Chilina León de Vilorio, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

¿Quién es este hombre de ojos azules y voz amarilla que nos mira desde el futuro?

Esta interrogante la publicó Bruner en 1987 y se ha convertido en un cliché cuando los autores analizan la importancia de la teoría social, histórica y cultural de Vygotsky. Hoy, casi diez años después, nos seguimos preguntando quién es este hombre que nos mira desde el futuro; pero tal vez los avances en el conocimiento científico y las demandas que reciben las ciencias sociales en la actualidad, nos permiten acercarnos a elaborar una respuesta que intentaré resumir en esta ponencia introductoria del Seminario: *Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI* organizada en la UCAB como un homenaje por el centenario de su nacimiento.

Lev Semenovich Vygotsky fue un visionario científico social que tuvo una corta pero fructífera vida. Murió el 2 de Junio de 1934 a los 37 años, dejando 270 trabajos científicos de gran interés para diferentes disciplinas, aquellos que sobreviven a los avatares de los tiempos apoyan la teoría social, histórica y cultural de la mente. Este autor la elaboró a partir de una metodología inductiva en la cual fue acumulando ideas a medida que exploraba diferentes fenómenos como la localización de las funciones psíquicas superiores, la conciencia como problema de psicología del comportamiento, el significado histórico de la crisis de la psicología, el desarrollo en la edad infantil de los conceptos

IMPACTO Y RETOS DE LA TEORÍA SOCIAL, HISTÓRICA Y CULTURAL DE LEV VYGOTSKY

Chilina León de Viloria

Psicóloga de la Universidad Católica Andrés Bello (1968). Maestría en Desarrollo Infantil del Instituto de Educación de la Universidad de Londres (1977). Profesora Asociada de la Cátedra de Psicología Escolar en la Escuela de Psicología, y de la cátedra de Psicología Evolutiva en la Escuela de Educación y en los estudios de Postgrado de la UCAB. Directora de Asesores de Desarrollo Infantil Integral (ADIN s.c.). Autora del *Modelo Octogonal Integrador del Desarrollo Infantil* (MOIDI, 1987), de las obras *Secuencias de desarrollo Infantil* (1995), *Cómo estimular las diferencias individuales en los niños* (1996) y coautora de *Promoviendo el desarrollo integral en la casa y la comunidad* (1996).

científicos, la percepción, la memoria, el pensamiento, las emociones, la imaginación, la voluntad, el lenguaje interior y su relación con el desarrollo del pensamiento, la evaluación del desarrollo normal, sus variaciones en niños difíciles y el poder de la cultura y de la colectividad como factores de desarrollo. Todo ello lo logró a través de un método instrumental, genético-evolutivo del desarrollo, que elaboró a partir de conversaciones naturales, juegos espontáneos y estructurados con los niños. Todavía hoy su hija y su nieta, ambas doctoras de Psicología en Moscú, realizan el análisis de manuscritos que han

permanecido bajo su custodia y que aún están sin publicar.

La obra, amplia y polifacética, tuvo muchos cambios de direcciones, aunque siempre conservó un marco de referencia. Sus aportes los legó a la humanidad en forma de charlas, discusiones, diálogos, conversaciones con los niños que examinaba, polémicas con otros autores, prólogos de las versiones rusas de obras de contemporáneos como E. Thorndike, K. Buhler, K. Koffka, A.N. Leontiev, y W. Kohler; notas y proyectos de investigación que quedaron inconclusos abriendo líneas de investigación para sus seguidores. En sus trabajos dio

testimonio de convergencia de las ciencias, demostró su múltiple interés por la filosofía clásica alemana, la crítica literaria y teatral, el arte, la historia, la economía política, la sociología, el retardo mental, la neurología clínica, la fisiología del sistema nervioso y el desarrollo en condiciones culturales adversas. Todas estas inquietudes las integró en un conjunto coherente de ideas cuyo foco fue la psicología y la educación con énfasis en el desarrollo infantil, no porque este tópico fuera su finalidad, sino porque vio en este tema un medio teórico y metodológico capaz de ayudarlo a descifrar los procesos básicos de la conciencia humana.

Sus ideas contribuyeron con el debate científico de las décadas de los años veinte y treinta ya que se opuso a las corrientes imperantes de esos tiempos: el conductismo, la introspección, la reactología y la reflexología. En la época en que imperaba el surgimiento de las pruebas psicológicas estandarizadas, Vygotsky propuso un método alternativo, la *evaluación dinámica o interactiva* (Lidz, 1995), en la cual se condensan los cambios y se enfatiza en los medios o instrumentos que el niño construye a partir de su realidad cultural, para modificar su mundo y a sí mismo. Usaba para ello una estrategia de juego natural: ponía a los niños frente a obstáculos o a realizar actividades difíciles, para ver hasta dónde podían llegar con la ayuda de objetos-estímulo o mediadores más expertos. Sus re-

sultados lo llevaron a confirmar las dudas sobre el valor de las etiquetas diagnósticas y la medición estática que caracterizaba a su tiempo. Ya en esa época, Vygotsky evaluaba para intervenir, concepto que hoy se considera "moderno". Por ello, mientras el énfasis se centraba en medir el cociente intelectual mediante ejecuciones independientes del niño y con tareas descontextualizadas, nuestro autor concebía la inteligencia como el producto de una actividad social inmersa en su contexto histórico y cultural, por definición variable. Mientras en Rusia imperaba una explicación fisiológica de la conducta humana, él argumentó la relevancia del proceso individual de construcción mental y el origen social de los procesos psicológicos superiores, a lo cual llegó a partir de las interpretaciones que hace el hombre frente a las obras de arte. Mientras en Europa dominaba una psicología introspectiva de la conciencia individual basada en el idealismo filosófico, Vygotsky invitaba a la psicología a salir del ámbito académico y a ofrecer soluciones prácticas a la fuerte crisis que vivían los países. Mientras la pedagogía imperante en su época defendía que el niño debía estar desarrollado para iniciar el aprendizaje, él postulaba lo contrario, que el desarrollo era la única guía que podía conducir al aprendizaje.

Este hombre fue, adoptando los términos del *postscriptum* de Thomas Kuhn (1978), una *anomalía* en su tiempo, capaz de condu-

cirnos hacia una revolución científica ante la necesidad de cambios en las ciencias sociales. Según Kuhn, el cambio de paradigma sucede cuando se acumulan fenómenos que no pueden ser explicados adecuadamente por la matriz disciplinaria de la ciencia vigente y se necesita de otro marco de referencia para satisfacer las demandas. En psicología y en educación se mantiene la vigencia de una crisis de aplicabilidad desde la década de los treinta, la cual expuso Vygotsky en 1933 en su primer artículo psicológico: *El significado histórico de una crisis en psicología*, y que fue publicado por primera vez en el Volumen I de las Obras Escogidas en español en 1991. En este artículo planteó que la razón de la crisis era su distanciamiento de la práctica.

Los avances científicos han intentado convertir las ciencias sociales en ciencias naturales y explicativas, cuando en realidad son descriptivas, aplicadas, fácticas y procesuales, sujetas a una alta variabilidad como consecuencia de los múltiples factores intervinientes. Sin duda son más las preguntas que las respuestas que se han derivado del esfuerzo por construir nuestras disciplinas científicas y son muchos los vacíos para los cuales no hay respuesta. ¿Será esto lo que Kuhn llamó *rompecabezas* de una disciplina? Yo creo que sí; estos rompecabezas no resueltos producen crisis que determinan la necesidad de un cambio de paradigma que obliga a pasar desde una ciencia *normal*

convencional e imperante, caracterizada en este caso por un paradigma positivista o neopositivista, hacia otro paradigma aparentemente dirigido hacia el constructivismo social, el cual es interactivo, parte de las necesidades de los usuarios y no del investigador, e interpreta la realidad objeto de estudio. En la búsqueda de la verdad científica se deben integrar los aportes de las personas con su realidad histórica y cultural y el investigador debe incluir la negociación a los mecanismos frecuentes de evaluación que tradicionalmente han estado orientados a medir, describir y juzgar la conducta humana (Guba y Lincoln, 1989). Siempre desde afuera, ignorando el profundo poder del ser humano como constructor de su realidad dentro de su momento histórico y las condiciones culturales que le tocan vivir. Estos novedosos planteamientos revitalizan la teoría de Vygotsky, la cual sin duda fue *anómala en su tiempo*, pero hoy sobrevive y nos ofrece una alternativa de respuesta a la crisis de las disciplinas sociales y de nuestro país.

Vygotsky es un excelente ejemplo de cómo manejar constructivamente la incompatibilidad científica. Su condición de políglota (dominaba el ruso, alemán, hebreo, inglés, francés y esperanto), le permitió comunicarse con autores de su época, como lo demuestra el interés en escribir los prólogos de las versiones rusas de sus obras. Por citar un ejemplo, compartió largos ratos con Kurt

Lewin cuando éste huyó de Alemania hacia Rusia, con quien sostuvo amenas tertulias que enriquecieron sus respectivas teorías. Viajó sólo una vez, pero aprovechó para conocer a los psicólogos más importantes de diferentes países europeos o en su defecto recopiló sus producciones. Al llegar a Rusia las leyó cuidadosamente, buscando siempre en que aspectos se asemejaban a sus planteamientos y en cuales eran diferentes. Por citar otro ejemplo, después de leer a Piaget, compartió con él su énfasis en que el niño era un organismo activo, pero precisó las diferencias con este autor al considerar al organismo como una entidad mucho más plástica, enfatizando en la relevancia del entorno histórico y cultural donde se desenvuelve cada niño. Por esta razón Vygotsky discrepó con Piaget, ya que para él no era posible definir etapas universales del desarrollo biológicamente determinadas, ni le pareció adecuado limitar los cambios del niño con el tiempo sólo a estadios cognitivos. Piaget leyó sus críticas a finales de los años cincuenta y lamentó no haber tenido la oportunidad de responder a sus interesantes críticas porque, cuando tuvo acceso a ellas, ya Vygotsky había muerto de tuberculosis.

Pese a su interés por autores de otros países, le tocó formarse, trabajar y producir en su propio contexto histórico y cultural (Rosa, A. y Montero, I. 1990). La psicología soviética de esos tiempos reaccionaba contra el fisiolo-

gismo reflexológico o la introspección y buscaba una adaptación de la ciencia de la conducta humana a las directrices de la metodología dialéctica marxista, con el objetivo de disponer de un criterio que le facilitara precisar los mecanismos por los cuales la sociedad y los cambios históricos producen cambios en la naturaleza humana. Después de recibir su título como abogado en la Universidad de Moscú, única profesión que pudo estudiar en su condición de estudiante judío de un pueblo del interior, y de obtener simultáneamente el título de historiador y filólogo en la Universidad popular de Shanyavsky, regresó a trabajar a Gomel como profesor de literatura en la escuela de profesores de esta ciudad y en ella fundó el laboratorio de psicología donde dictó una serie de conferencias que posteriormente se convertirían en su primera obra, *Psicología Pedagógica*, la cual escribió en 1926 y no salió a la luz pública en el exterior sino hasta 1960, veintiséis años después de su muerte. Curiosamente Davydov en 1995 señala que este libro está directamente relacionado con las actuales reformas educativas derivadas de la Perestroika rusa, pero no fue publicada en su país sino hasta 1991 ya que estaba prohibida su difusión entre los años 1930 y 1988. ¡Sólo se podía leer en una biblioteca de Moscú y con permiso especial de la policía secreta!

Paradójicamente, sus trabajos fueron un auténtico esfuerzo por contribuir con las necesidades

marxistas de la psicología soviética, pero su teoría resultó profundamente democrática al ofrecer demasiado espacio a cada persona como constructora de su realidad individual, por ello se limitó su difusión ya que estaba en contra de los principios de una sociedad totalitaria. En 1924 tuvo la oportunidad de aparecer por primera vez en la academia rusa de Moscú en ocasión del II Congreso Panruso de Psiconeurología. Su exposición fue impactante, razón por la cual lo invitaron a trabajar en el Instituto de Psicología de la Universidad de Moscú, donde en 1925 completó su tesis sobre *La Psicología del Arte*. Allí formó parte de la llamada "troika" junto con Luria, A.R. y Leontiev, A.N. entrañables amigos y seguidores que continuaron sus ideas después de su prematura muerte.

El impacto de su obra ha sido muy fuerte en el ámbito psicoeducativo. Moll, en 1990, señaló cómo Vygotsky fue fundamentalmente un maestro, de hecho siete de sus diez primeros trabajos evidenciaron un alto interés educativo que todavía psicólogos y educadores no hemos estudiado plenamente. En relación con este tema, Ratner, en 1991, plantea que este sesgo de sus aportes es consecuencia de los intereses de sus seguidores y de la urgente necesidad de innovaciones psicoeducativas a nivel mundial, pero señala que la obra es mucho más amplia y destaca la importancia de una serie de aplicaciones contemporáneas, entre ellas el tema de la na-

turalidad humana, el desarrollo de caracteres sociales concretos como la percepción, las emociones, la abstracción, la argumentación filosófica de la verdad y falsedad de los universales psicológicos, la autonomía funcional psicológica a partir de la biología, la psicopatología humana y los aspectos políticos de las doctrinas psicológicas.

Apenas diez años de producción activa, entre 1924 y 1934 ofrecieron material suficiente para publicar en 1982 seis volúmenes en ruso donde bajo la dirección de Zaporozhietz, A. un grupo de seguidores (V.V. Davydov, D.V. Elkonin, M.G. Iaroshevsky, V.S. Jelemiendik, A.N. Leontiev, A.R. Luría, A.V. Petrovsky, A.A. Smirnov, T.A. Viasova y G.L. Vygotskaya) recopilaron la selección de los trabajos más importantes de Vygotsky. En los Estados Unidos ya Bruner lo conocía y había publicado en inglés algunos de sus trabajos, especialmente los relacionados con el desarrollo de los conceptos. El éxito de sus ideas en el mundo occidental animó a Plenum Press en apoyar la traducción de estos volúmenes al inglés. Como en un efecto dominó, en 1991, bajo la dirección de Amelia Álvarez y Pablo del Río se inició la traducción a la lengua castellana. La rápida difusión de estas publicaciones nos lleva a sentirlo aún vivo, vigente y en pleno proceso de producción.

Pero, ¿por qué? ¿A qué se debe el fuerte impacto que este autor tiene en las ciencias sociales de la actualidad? ¿Por qué sus

ideas sobreviven 45 ó 50 años después de su primera publicación? Creo que sus ideas están encontrando el tiempo y los lugares correctos por diversas razones:

1. Ofrecen un marco de referencia teórico que facilita unificar los avances de diferentes disciplinas. Él creyó en la integración y en la actualidad se clama porque las diferentes especialidades unan sus esfuerzos y no compitan.
2. Destacan la importancia del *holismo* y la integralidad en el ser humano, ya que Vygotsky luchó en contra de la artificialidad a la que nos obliga un tradicional pensamiento científico positivista y dicotómico que descontextualiza al ser humano de su realidad.
3. Concluyen con la importancia del ser humano como artífice de su proceso de desarrollo en estrecha relación con los objetos y personas mediadoras que están inmersas en una realidad social, histórica y cultural continuamente cambiante y lo más importante nunca separó la crianza del aprendizaje.
4. Patentizan la importancia de un proceso único e individual de construcción social que cada uno realiza frente a su realidad con el apoyo de los estímulos que selecciona de su entorno.
5. Unen lo no separable, la psicología individual y la social.
6. Demandan amplitud, sin eclecticismo ni dogmatismo, pero con una flexibilidad que esti-

mula la actitud científica que Blanck (1990) posteriormente denominó *asimilación crítica*.

7. En la actualidad, sus ideas satisfacen las necesidades de acciones concretas que la sociedad demanda a las disciplinas científicas, especialmente a la educación y a la psicología y ofrecen una alternativa de solución para la aún vigente crisis de las disciplinas sociales.

Pero en concreto: ¿Cuáles fueron sus planteamientos? ¿Cuál es el foco fundamental de esta amplia teoría? En la época racionalista que le tocó vivir apenas logró sentar las fundaciones conceptuales que han servido como punto de partida para que sus seguidores lleven a la práctica sus ideas. La diversidad de raíces intelectuales e intereses de investigación de este autor no permiten identificar un foco único de su teoría, sino que ésta se define por la interrelación entre tres grandes temas:

1. La definición de un *método genético evolutivo del desarrollo* representado en sus estudios por la relación entre el proceso de evolución del pensamiento y el lenguaje, a través de lo cual ejemplifica cómo en la ontogenia se condensa la filogenia de la especie humana.
2. La tesis de que los *procesos psicológicos superiores tienen su origen en la interacción con otros* dentro del marco social pero a partir del *substratum* biológico específico de la

especie humana, que para él era muy diferente de la del animal. Como ejemplo están sus estudios sobre la génesis de los conceptos científicos y la memoria, los cuales parten de la condición biológica del sistema nervioso y de su interacción con la realidad histórica y cultural.

3. El concepto de que los procesos mentales sólo pueden entenderse mediante la comprensión de los *instrumentos y signos que construye el niño en su momento histórico-cultural y que le sirven de mediadores*. Para Vygotsky, los mediadores son el lenguaje, las diferentes formas de recursos mnemotécnicos, los símbolos algebraicos, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos y otros tipos de signos convencionales que no son más que creaciones artificiales de la humanidad construidas a partir de su cultura. Por ello se refiere a la naturaleza sociohistórica de la mente.

El eje de su teoría es el carácter mediador de los procesos psíquicos materializado en un método que introduce a la ciencia psicológica en la filosofía dialéctica materialista. Plantea que el desarrollo de las funciones mentales superiores son el producto de la interacción con objetos y mediadores más expertos inmersos en una realidad histórica y cultural cambiante para ambos. Este proceso se rige por dos conceptos fundamentales que propuso Vy-

gotsky en un intento por resolver el problema práctico de la psicología y de la educación: la evaluación conjunta de las capacidades intelectuales de los niños y las prácticas de la instrucción. Estas son, el *Principio de la Zona de Desarrollo Próximo* y la *Ley Genética Cultural del Desarrollo*, las cuales definió como sigue:

El principio de la zona de desarrollo próximo es

“La distancia entre el nivel del desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente del problema (...) 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” (Vygotsky 1978, pág 86).

La ley genética cultural del desarrollo la conceptualizó como:

“cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria, la lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término...” (Vygotsky 1981, pág. 163).

Estas proposiciones definen el mecanismo de los cambios que acontecen en el ser humano con el tiempo. Para Vygotsky, éste es el resultado de un proceso dialéctico continuo de tesis y antítesis que cristaliza en una síntesis indi-

vidual que construye cada individuo y que se expresa mediante un sistema único funcional de aprendizaje. Por ello nunca un niño es idéntico a otro, ni la actividad colectiva mental de una cultura es igual a la otra. Esto lo llevó a rechazar la presencia de estadios universales en el desarrollo humano. En su teoría, mediante el juego y gracias al lenguaje como herramienta regulatoria del pensamiento, el niño actúa las conductas de su cultura y adquiere la motivación, la capacidad y las actitudes necesarias para su participación social. Esto sólo lo puede lograr con la ayuda de mediadores, quienes crean una *zona de desarrollo próximo* o distancia entre lo que puede lograr el niño sin apoyo y lo que logra cuando dispone de mediadores efectivos. De allí que para Vygotsky es fundamental promover la interacción del niño con objetos-estímulos, adultos y compañeros más expertos quienes facilitan los recursos para que logre saltos cualitativos y gracias a este proceso de mediación adecuado y escalonado, se puede mejorar y optimizar su actividad mental facilitando con ello que el niño disfrute de una adecuación más precisa de las actividades de aprendizaje a su nivel real de desarrollo.

El incompleto resumen que precede justifica el entusiasmo por la obra de este autor, pero Daniels (1996) cita a Burmenskaya (1992) quien plantea que este impacto se basa más en las profundas preocupaciones pedagógicas que existen

en todo el mundo y en la búsqueda de soluciones que han encontrado en las ideas de Vygotsky un excelente marco de referencia, ya que ofrece un espacio para la comprensión de las diferencias individuales y culturales, pero insiste en que se adolece de un estudio profundo de sus planteamientos. Es importante destacar que, cónsonas con su argumentación, las ideas del Vygotsky de los años veinte no se pueden aplicar igual a la Rusia de los noventa, como bien lo señaló Davydov (1995); que la realidad rusa de la capital no fue, ni aun en su época, la misma que el autor encontró en sus estudios con comunidades desposeídas en pueblos alejados de Moscú; que la realidad norteamericana, latinoamericana y venezolana tampoco es como la rusa y que en nuestro país las diferentes regiones también sin duda han de plantear diferencias en el proceso de construcción de la actividad mental.

Para comprender el verdadero valor de esta teoría es importante destacar que algunos de sus seguidores, como Tulviste en 1988 en Estonia, han señalado que el estudio de su teoría no es completo y que es una lástima que exista tan poco intercambio entre la psicología dialéctica rusa y la del resto del mundo. Nos invita a estudiar a Vygotsky y a sus seguidores con mayor profundidad alertando sobre lo peligroso que puede resultar el canonizarlo. A este propósito, Asmalov (1986, pág 100) señala que:

“La canonización de los principios básicos de una teoría ofrece más daños que cualquier criticismo desde dentro o afuera de ella. Las teorías nunca mueren por críticas; mueren en las manos de celosas disciplinas quienes se apuran por canonizarlas para poder sentarse cómodamente en sus sillas”.

Daniels nos invita a estudiar sus trabajos originales, disponibles en las obras escogidas ampliamente traducidas o en libros como el de Vaan der Veer y Valsiner (1994) quienes, debido a las dificultades de acceso a sus trabajos, recopilaron parte de ellos como texto para sus estudiantes de maestría. Sólo la revisión de la fuente directa nos permitirá adaptar sus ideas a la realidad de nuestro país. También advierte que debemos ser cautelosos, ya que el reconocimiento tardío de la obra de este autor tiene inevitables consecuencias negativas:

1. La visión que tenemos de su obra es parcial, Daniels, ob. cit., cita a Valsiner (1988) quien analiza la difusión de las ideas de Vygotsky a través del índice de citas. Este autor se refiere a una “naturaleza canalizada” de las referencias de sus trabajos, ya que de 1.373 citas, 1.129 se refieren exclusivamente a las obras *Pensamiento y Lenguaje* (1962) y *Mente en sociedad* (1978) y señala que esto es lamentable porque sus aportes para las ciencias sociales son mucho más amplios.
2. Hay problemas de traducción, según Daniels (1996); en *Pensamiento y Lenguaje* no hay errores conceptuales, pero el

contenido original está incompleto. Como dato curioso la traducción incluso de su apellido varía alrededor del mundo: rusos, norteamericanos, cubanos y españoles lo deletrean distinto. De allí que no se sorprendan al encontrar diferencias en la memoria de este evento, ya que es reflejo de esta variabilidad. Personalmente decidí escribirlo como lo hace su hija.

3. Su obra completa no está traducida, razón por la cual es necesario esperar su completa difusión. Como bien se demostró en la Conferencia Internacional que se realizó en Goltitsyno, cerca de Moscú, en septiembre de 1994 y en la cual participaron 150 investigadores representantes de 19 países, el impacto de su teoría va más allá de lo conocido y afecta a más disciplinas de las que Vygotsky anticipó y sus seguidores han aplicado (Holzman, 1995).
4. Hay problemas inevitables de interpretación como consecuencia de la amplitud de sus planteamientos y de la oportunidad de cada investigador de derivar aplicaciones adaptadas a su realidad cultural. Zinchenko (1994) cuando dictó el discurso de apertura de la Conferencia Internacional destacó que la relación entre las ideas de Vygotsky con la investigación y la práctica contemporánea es dialógica: si aquí estamos 150 seguidores, entonces

hay 150 diálogos con este autor. Su teoría se hace realidad gracias a estas variaciones, pero es importante diferenciar entre las ideas originales de Vygotsky y las interpretaciones de los investigadores que se apoyan en él.

Para concluir, el reto de los estudiosos de Lev Vygotsky en Rusia y en el mundo entero es definir el cómo aplicar sus ideas, manteniendo coherencia con los manuscritos originales y diseñando estrategias que faciliten operacionalizar sus planteamientos. Muchos de los aportes de sus seguidores son viejos logros vygotskianos que se convierten en novedad para el mundo occidental a raíz de la caída del imperio ruso. Poco conocemos de estos desarticulados aportes y lo que nos llega viene matizado por traducciones e interpretaciones que han sido cuestionadas. Debemos organizarnos para estudiar los planteamientos de este autor, con el fin de adaptarlo a nuestra realidad nacional. Esperamos que el homenaje que hoy ofrecemos en la UCAB en el Centenario del nacimiento de Lev Vygotsky contribuya a profundizar en el conocimiento de su obra, divulgar trabajos aún no conocidos en Venezuela y como el inicio de un espacio dedicado a analizar sus trabajos y a discutir las implicaciones teóricas y aplicadas capaces de satisfacer las necesidades socioeducativas venezolanas. Tenemos que esforzarnos por integrar los avances de las diferen-

tes disciplinas bajo la profunda mirada que desde el futuro nos hace este enciclopedista social, abogado por jugarreta del destino, pero maestro de corazón, quien encontró en la psicología la explicación de sus inquietudes y a quien una vez el filósofo de la ciencia Stephen Toulmin llamó el *Mozart de la Psicología*. Su mirada, cual la Monna Lisa de Leonardo, se dirige a todos y cada uno de nosotros, invitándonos a actuar sobre nuestra realidad inmediata en nuestras familias, aulas, escuelas, universidades, municipios y estados, animándonos a promover iniciativas que contribuyan con el desarrollo de esta Venezuela en crisis. Vygotsky invitó a las disciplinas de su tiempo a salir del ámbito académico y a ofrecer soluciones prácticas a la fuerte crisis que vivían los países. ¡Sigamos el ejemplo de este hombre de ojos azules y voz amarilla que nos mira desde el futuro!

BIBLIOGRAFÍA

- ASMALOV, A.G. (1986). Basic Principles of a psychological analysis in the theory of activity *Soviet psychology* XXV, 2:78-101.
- BLANCK, G. (1990) en Moll, L. (1990) *Vygotsky and Education*. New York: Cambridge University Press.
- BRUNER, J.S. (1987) *Vygotsky revisited* Paper presented at the Graduate school and City Center, City University of New York. (May).

- DAVYDOV, V. (1995). The influence of L.S. Vygotsky on Education: Theory, research and Practice (trad. Kerr, S.) en *Educational researcher*. Vol 24, N°3, pp 12-21.
- HOLZMAN, L. (1995) Creating developmental learning environments: A Vygotskian practice, en *School Psychology International*. Vol 16, N°2, 199-212
- HARRIS, D. (1996). *An introduction to Vygotsky*. Routledge New York
- KUHN, T. (1978). *The structure of scientific revolution* (2nd edition) Chicago: University of Chicago Press.
- LEÓN, Ch. (1995) *Secuencias de desarrollo Infantil*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- :(1996). *Cómo estimular las diferencias individuales en los niños*. Publicaciones UCAB
- LIDZ, C. (1995). Dynamic assessment and the legacy of Lev Vygotsky, en *School Psychology International*. Vol 16, N°2, 199-212.
- MEDINA, S. y LEÓN, C. (1996) *Promoviendo el desarrollo infantil en la casa y la comunidad*. Caracas: CECODAP
- MOLL, L. (1990) *Vygotsky and Education*. New York: Cambridge University Press.
- NEWMAN, F. y HOLZMAN, L. (1993). *Lev Vygotsky: revolutionary scientist*. London and New York: Routledge.
- ROSA A. y MONTERO. (1990) en Moll, L. (1990). *Vygotsky and Education*. New York: Cambridge University Press.
- RATNER, C. (1991). *Vygotsky sociocultural psychology and its contemporary applications*. Plenum Press. New York
- TULVISTE, P. (1988). Some causes of the unsatisfactory state of Soviet Psychology. *Vop Psikhol* 2: 5-18.
- VALSINER, J. (1988). *Developmental psychology in the soviet union*. Brighton. Harvester Press
- VAN DER VEER, R & VALSINER, J. (1994) *The Vygotsky Reader*. Blaxkwell. Oxford.
- VYGOTSKY, L. (1929). *The problem of the cultural development of the child*, en *Journal of genetic psychology*, 36, 415-434.
- _____: (1962). *Thought & Language*. (E. Hanfmann y G. Vakár, Eds. y Trans.) Cambridge: The MIT Press.
- _____: (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. y Souberman, E. (Comp.) Cambridge: Harvard University Press.
- _____: (1981). *The genesis of higher mental functions* in Wersch.
- _____: (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky*. (Translated by Knox, J. and Stevens, C. Editors Rieber, R. and Carton, A.) New York: Plenum Press.
- _____: (1991). *Obras escogidas* Vol I. Centro de Publicaciones del MEC. Distribuidor Visor.
- WERSCH, C. (1981). *The concept of activity in soviet psychology*. Armonck, Nueva York: Sharpe ME
- _____: (1988). *Vygotsky y la formación social de la Mente*. Buenos Aires: Paidós.

APORTES DE VYGOTSKY

Uno de los aportes básicos de Vygotsky en lo referente al desarrollo neurológico se refiere al problema de la localización de las zonas del cerebro específicamente humanas. La psicología de los veinte estaba dominada por la idea de que la vida mental humana era un complejo de "funciones" y "propiedades" comunes al hombre y al animal. Esto condujo a los psicólogos de la época a considerar las sensaciones y percepciones, emociones y acciones voluntarias como manifestaciones naturales del trabajo del sistema nervioso o como procesos con una estructura reflexiva cuyo mecanismo fue cuidadosamente estudiado en la actividad refleja condicionada de los animales. Esto apareció poco tiempo después del período de dominación del dualismo, donde la cuestión crucial para la psicología había sido si los fenómenos mentales y fisiológicos eran "paralelos" o "interactivos". La aproximación naturalística al fenómeno mental fue el punto de partida tanto de la psicología de la *gestalt* alemana como de conductismo americano. Vygotsky planteaba que a la psicología asociacionista le correspondía la doctrina atomista de la localización y a la psicología estructural la interpretación integradora de la localización (Luria, 1966). Wertsch (1988) señala que para Vygotsky una de las debilidades de la reflexología y del conductismo fue que ambas teorías intentaron reducir el comportamiento humano al

DESARROLLO NEUROLÓGICO: APORTES DE VYGOTSKY Y LURIA

Marianela Moreno de Ibarra

Lic. Marianela Moreno de Ibarra, Psicólogo, UCAB (1976); Magister en Psicología de la USB (1992); Experiencia en el área del Neurodesarrollo (20 años); Profesora de Metodología de Investigación y Neurodesarrollo, Residencia de Pediatría Hospital Vargas de Caracas (5 años); Coordinadora de Investigación, Información y Docencia, Centro de Diagnóstico y Tratamiento para Autismo de SOVENIA (10 años); Jefa de Cátedra de Neuroanatomía y Neurofisiología; Profesora de Prácticas de Psicofisiología, Escuela de Psicología UCAB y Coordinadora Nacional del Área de Autismo, Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación.

animal. Así mismo, plantea que Vygotsky es considerado como un psicólogo evolutivo o de la educación pero que precisamente por el hecho de que no era solamente un psicólogo fue capaz de darle un nuevo rumbo a esta disciplina haciéndola formar parte de una ciencia social más unificada.

Luego de solventar un número importante de aspectos de los mecanismos de los procesos mentales elementales (sensaciones y las formas más simples de percepción, la atención involuntaria y la memoria espontánea), los psicólogos "naturalistas" no pudieron empezar a aproximarse a cuestiones de los mecanismos que subya-

cen específicamente a las funciones mentales superiores humanas.

Vygotsky (1934) señaló en relación a estas funciones psíquicas superiores que las características esenciales y fundamentales de la conciencia humana eran: a) la variabilidad de la conexiones y relaciones interfuncionales; b) la formación de sistemas dinámicos complejos, integrantes de toda una serie de funciones elementales y c) una reflexión generalizada de la realidad en la conciencia.

Para Luria (1966) las ideas radicales de Vygotsky alteraron la perspectiva de la naturaleza y estructura de los procesos menta-

les. Las "funciones mentales" fijas e inmutables fueron transformadas dentro de sistemas funcionales complejos que cambian durante el desarrollo; la psicología emergió desde sus límites naturalistas estrechos y se convirtió en una ciencia de la formación social del fenómeno natural.

Vygostky (1934) planteó que: a) la localización de las funciones nerviosas superiores pueden ser entendidas solamente cronológicamente como el resultado del desarrollo mental; b) las relaciones características de las partes separadas del cerebro que realizan funciones mentales superiores son formadas durante el proceso del desarrollo y c) el cerebro humano posee nuevos principios de localización comparado con el cerebro de los animales.

Este descubrimiento requirió de un análisis mucho más completo y concreto de la organización funcional de los procesos mentales humanos, sin el cual todos los intentos para solucionar el problema de la localización hubiesen sido imposibles. Vygostky tomó como hipótesis de trabajo tres tesis fundamentales referidas al problema de la localización, que parecían explicar bien los hechos clínicos conocidos para ese momento y que condujeron su investigación sobre una serie de problemas de psicología clínica, las cuales se describirán a continuación.

1. *Una función específica no está ligada nunca a la actividad de un centro determinado y es*

siempre el producto de la actividad integrada de diversos centros rigurosamente diferenciados y relacionados jerárquicamente.

El estudio de la localización sistemática de las funciones mentales superiores así puso fin a la contradicción entre las ideas de localización restringida y la concepción del cerebro como una sola entidad. Cada función específica dejó de concebirse sólo como el producto de algún centro; al igual que la función del cerebro como un todo dejó de considerarse el producto del trabajo de una masa de tejido nervioso indiferenciada y uniforme. Ambas ideas fueron reemplazadas por la de un sistema de zonas corticales altamente diferenciadas trabajando simultáneamente y efectuando nuevas tareas por medio de relaciones entre los centros. Estas ideas, establecidas por Vygostky, proporcionaron las bases para el estudio de la localización funcional dinámica y sistemática que han sido totalmente incorporadas dentro de la ciencia moderna.

Vygostky asumió que la relación entre las zonas corticales separadas cambia durante el desarrollo y que si, inicialmente, la formación de los centros "superiores" depende de la madurez de los "inferiores", finalmente los "superiores" organizan e influyen a los "inferiores" en una conducta completamente formada (Luria, 1966).

Vygostky después de un cuidadoso estudio del patrón evolutivo de las funciones mentales superiores en la ontogénesis, llegó a

la conclusión de que las mismas funciones podían, en diferentes estadios del desarrollo, ser ejecutadas por diferentes partes de la corteza y que la interacción de diferentes zonas corticales podía también variar según el estadio del desarrollo. Esta conclusión a la cual llegó fue una idea completamente nueva para la neurología. Por la trascendencia de este planteamiento en lo referente a todo el funcionamiento del sistema nervioso, al final de este trabajo se hará una exposición de la influencia que tuvo sobre Luria y cómo éste lo desarrolló manteniendo actualmente plena vigencia.

2. *La correlación entre las unidades funcionales y estructurales que se dan en los trastornos del desarrollo infantil provocados por alguna deficiencia cerebral o por la desintegración de determinados sistemas psicológicos como resultado de determinada lesión en un cerebro adulto y que permite suponer una localización análoga a la que se daría en el niño.*

Esta tesis la explicaba Vygostky (1934) de la siguiente manera:

"En los trastornos del desarrollo provocados por una patología cerebral, siendo iguales las restantes circunstancias, resulta funcionalmente más afectado el centro superior más próximo al sector lesionado y relativamente menos el centro inferior más próximo a él, del que sin embargo depende funcionalmente. Mientras que en la involución en las lesiones de cualquier centro, siendo iguales las restantes circunstancias, resulta más afectado el centro inferior dependiente del más próximo al sector

lesionado y relativamente menos el superior más próximo a él, del que depende funcionalmente" (p.137).

De manera que, como el propio Vygotsky señalara, una misma lesión localizada en una determinada estructura puede producir consecuencias muy diferentes dependiendo de si la lesión ocurrió en la infancia temprana o en una edad madura. En un cerebro adulto, con un defecto determinado, son los centros superiores los que con frecuencia se hacen cargo de la función compensatoria, mientras que en un cerebro en proceso de desarrollo los que se hacen cargo son los centros inferiores respecto al sector afectado. Por lo tanto, es posible observar un cuadro sintomático análogo en el niño y en el adulto cuando la localización de las lesiones es distinta así como una lesión con una misma localización en el niño y en el adulto pueden dar lugar a cuadros sintomáticos completamente diferentes.

Acorde con lo anterior, Luria (1958) planteaba que el efecto producido por un trastorno temprano de cierta función depende principalmente del papel jugado por esta función en el desarrollo mental general del niño así como también en el período del desarrollo durante el cual el trastorno dado ocurrió. Según Luria, para Vygotsky las funciones mentales (percepción compleja, memorización inteligente, atención voluntaria o pensamiento lógico) no eran propiedades innatas de la personalidad sino que eran procesos formados en el curso del desarro-

llo del niño y que respondían a los métodos y medios de organización de la actividad la cual surgía y era adoptada por el niño en el curso de sus manipulaciones con los objetos reales y en su intercambio con los adultos. El trastorno se debía al desarrollo anómalo complejo producto de un daño o lesión temprano o defecto innato que se puede producir en diversos estadios de su formación y cuya naturaleza puede ser diversa.

La formación de la actividad mental compleja siempre requiere de una consistencia estricta y de una sucesión de operaciones individuales. Si tan sólo una parte se pierde, si cierto estado del desarrollo de una operación necesaria no se ejecuta adecuadamente, el proceso completo posterior del desarrollo se retarda y la formación de las funciones mentales superiores asume un carácter anormal.

Vygotsky señalaba:

"Si algún órgano debido a la deficiencia morfológica o funcional no logra cumplir enteramente su trabajo entonces el sistema nervioso central y el aparato psíquico asumen la tarea de compensar el funcionamiento deficiente del órgano, para crear sobre el órgano o la función deficiente una suparestructura psíquica que tienda a asegurar el organismo en el punto débil amenazado" (Prólogo, *Obras Completas*, 1989).

El nuevo aporte de Vygotsky, según Luria, fue la calificación de los síntomas en una indagación más precisa de las estructuras del defecto y en el análisis de las diversas causas las cuales son

las responsables del retardo y la distorsión del desarrollo mental del niño. Luria (1979) señaló que Vygotsky, a diferencia de otros investigadores de los niños discapacitados, concentró su atención en las habilidades que tales niños tenían, capacidades que podrían formar las bases para el desarrollo de todo su potencial. Fueron sus fortalezas y no sus defectos los que más le interesaron. En este sentido, Vygotsky (1929) defendió una tesis fundamental:

"El niño cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo (...) Existe una correspondencia total entre la peculiaridad de cada etapa evolutiva en el desarrollo del niño y la peculiaridad de los diferentes tipos de desarrollo." (p.3).

Este planteamiento de Vygotsky, como otros, con total vigencia dentro de la reorientación político-conceptual de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación será desarrollado más ampliamente en la ponencia respectiva en el marco de este Seminario.

Consistente con su todo enfoque Vygotsky rechazó las descripciones cuantitativas simples de los niños especiales en términos de los rasgos psicológicos unidimensionales reflejados en los puntajes de los tests. Se centró en las descripciones cualitativas de la organización especial de su conducta. Para Luria (1979) la necesidad de descubrir formas de ayudar con los problemas de los niños que sufrían de defectos congénitos

—ceguera, sordera, retardo mental— para realizar sus potenciales individuales, hizo interesar a Vygotsky en el trabajo de los psicólogos académicos y esto lo condujo a crear un nuevo y comprensivo enfoque a los procesos psicológicos humanos.

Luria (1958) planteaba que ante la aproximación al análisis clínico y psicofisiológico de los trastornos se debía buscar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la naturaleza de la estructura psicofisiológica del defecto?
- ¿Qué constituye el trastorno básico aún en los estadios tempranos del deterioro?
- ¿Cómo este trastorno influyó en el desarrollo mental posterior del niño?
- ¿Qué efectos tienen sobre la formación de los procesos mentales condicionados por él?

Luria (1979) señaló lo siguiente:

“El enfoque de Vygotsky hacia el estudio de la afasia sirvió como modelo para todas nuestras posteriores investigaciones en neuropsicología. Comenzando con la evidencia previa concerniente a la neurología y psicología del trastorno, él utilizó las evaluaciones clínicas de los pacientes individuales para lograr un cuadro más claro de las diferencias cualitativas entre el funcionamiento normal y el afásico. El cuadro cualitativo del síndrome entonces nos guió en dos direcciones, tanto hacia una comprensión más profunda de las estructuras cerebrales involucradas íntimamente en el trastorno y en los rasgos psicológicos del mismo. Debido a que en este caso el trastorno psico-

lógico era tanto organizado como reflejado en el lenguaje, nosotros emprendimos el estudio de la lingüística para complementar nuestra investigación psicológica” (p.55).

Esto reflejaba la convicción de Vygotsky acerca del papel decisivo que la adquisición del lenguaje jugaba en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

3. *Características específicas de la localización de las funciones en las áreas cerebrales específicamente humanas.*

Vygotsky (1934) señaló que inicialmente todas las funciones superiores actúan en estrecha conexión con la actividad externa y sólo posteriormente parecen interiorizarse transformándose en actividad interna. La objetivación de la función alterada, su desplazamiento hacia afuera y su transformación en una actividad externa es uno de los principales mecanismos de compensación de las alteraciones. El problema de la localización no podía resolverse de forma idéntica en los animales que en el hombre, señalando lo siguiente:

“Las unidades estructurales y funcionales, en la actividad cerebral, específicas del hombre, difícilmente pueden darse en el reino animal y el cerebro humano dispone, en comparación con los animales, de un principio localizador, gracias al cual ha llegado a convertirse en el órgano de la conciencia humana.” (p. 139).

Planteaba que las “funciones mentales superiores” debían tener su origen fuera del organismo humano individual en la obje-

tiva historia social. En la formación de la sociedad y uso de herramientas, el hombre creó nuevas, indirectas formas de relacionarse al mundo externo al cual él se había inicialmente acomodado así mismo y el cual él ahora controlaba. La formación del lenguaje durante el proceso de desarrollo social le proporciona no sólo un nuevo, y preciosamente desconocido método de comunicación sino también una nueva herramienta para ordenar sus procesos mentales. Las funciones mentales superiores, originadas en la labor social y el lenguaje, le permitieron al hombre elevarse a un nuevo nivel de organización en su actividad. Por la adaptación de los métodos creados para la comunicación verbal sus propias necesidades, el hombre desarrolló formas de percepción inteligente, atención voluntaria, recuerdo activo, pensamiento abstracto y conducta voluntaria que nunca han existido en el mundo animal.

Vygotsky, en sus primeros experimentos, ya había considerado el hecho de que el desarrollo mental del niño no es una simple maduración de los “instintos” naturales sino que ocurre en el proceso de la actividad objetiva y la comunicación con los adultos. El niño domina las herramientas desarrolladas en la historia humana y aprende a hacer uso de los medios externos o signos para organizar su propia conducta. Mientras que las respuestas de los animales son producidas por estímulos que surgen desde su

ambiente interno o externo, las acciones de los niños muy rápidamente comienzan a estar dirigidas por señales que él mismo crea y obedece. La dirección de la atención del niño por medio de sus propias señales lingüísticas y su organización de su actividad a través de la regulación, primero del habla externa y, posteriormente, de la interna sirve como ejemplo de organización mediatizada de sus procesos mentales. Sólo gradualmente realiza su actividad evidente, la cual se atine al ambiente externo, reduce y adquiere un carácter encubierto, convirtiéndose en aquellos procesos mentales internos que pueden aparecer como simples e irresolubles "funciones mentales" pero que realmente son el producto de un desarrollo histórico altamente complejo.

Vygotsky estaba convencido de que la internalización de los sistemas de signos culturalmente elaborados producía transformaciones conductuales y creaba un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo (Cole y Scribner, 1979).

Naturalmente este tipo de conducta "instrumental" mediatizada, que es peculiar al hombre y ausente en los animales, hace que uno asuma un nuevo principio en la localización de los procesos mentales superiores como diferentes de aquellas formas de conducta cerebralmente organizada encontrada en los animales. Esto explica por qué Vygotsky habla del

papel de "conexiones extracerebrales" en la localización de las funciones conectadas con áreas específicamente humanas del cerebro. Estas se forman en la actividad externa del hombre, en el uso de herramientas y signos externos, los cuales son importantes para la formación de las funciones mentales superiores. La actividad humana práctica es imposible de imaginar sin un objetivo, tanto si es pesamiento verbal sin lenguaje como si son sonidos del lenguaje, letras y construcciones lógico-gramaticales creados en el curso de la historia social.

En la determinación de los estadios tempranos de la ontogénesis, Vygotsky mostró que el primer paso en la formación de las funciones mentales superiores dependían más de procesos más elementales que servían como una base. Los conceptos complejos no pueden desarrollarse si hay percepciones sensoriales e ideas insuficientemente estables. El recuerdo voluntario no puede formarse si no hay un substrato estable de memoria inmediata. En los estadios posteriores del desarrollo mental, sin embargo, la relación entre los procesos elementales y complejos cambia. Las funciones mentales superiores desarrolladas sobre la base de procesos mentales elementales comienzan a influenciar a la base e inclusive las formas de los procesos mentales son reorganizadas bajo la influencia de la actividad mental superior.

La percepción y la memoria, imaginación y pensamiento, experiencia emocional y acción voluntaria dejaron de considerarse funciones naturales del tejido nervioso o simple propiedades de la vida mental. Se hizo obvio que éstos tenían una estructura altamente compleja y que esta estructura tiene su propia génesis sociohistórica y ha adquirido nuevos atributos funcionales peculiares al hombre. La actividad del habla dejó de considerarse como un proceso aislado conectado sólo indirectamente con la percepción, la memoria y el pensamiento. Fue realmente posible explicar los procesos del pensamiento abstracto y la acción voluntaria científicamente. Las que previamente fueron consideradas como "funciones" aisladas o aun propiedades que no podían descomponerse ahora emergían como sistemas funcionales altamente complejos formados en el pasado y cambiando en el curso del desarrollo a lo largo de la vida. Cuando se comunica con los adultos, reorganizando su conducta sobre las bases de la actividad objetiva y el habla, y ganado conocimiento, un niño no sólo adquiere nuevas formas de relacionarse con el mundo externo sino también ejercita nuevas formas nueva formas de regular su conducta y establecer nuevos sistemas funcionales que lo capacitan para dominar nuevas formas de percepción y recuerdo, nuevas formas de pensamiento y nuevos métodos de organizar las acciones voluntarias.

APORTES DE LURIA

Wertsch (1988) afirma que la influencia ejercida por Vygotsky sobre diversos campos del conocimiento, desde su presentación de "Métodos en la Investigación Reflexológica y Psicológica" en el II Congreso Panruso de Psiconeurología de Leningrado en 1924, a los 28 años de edad, donde se refirió a las relaciones entre los reflejos condicionados y el comportamiento consciente perdura hasta la actualidad. Conjuntamente con Luria y Leontiev conformó la cúpula de lo que se llamó la Escuela Vygotskyana.

Luria (1966) señaló que la investigación de Vygotsky al final de los años veinte sobre el desarrollo de las funciones mentales superiores, los cambios que ocurren en ellas bajo condiciones anormales y su desintegración en la presencia de lesión cerebral establecieron los fundamentos de una nueva área de la ciencia: la Neuropsicología. Consideró que su último trabajo, publicado póstumamente, "Psicología y la Localización de las Funciones Mentales", fue el primero y más comprensivo programa para la investigación de la organización funcional del cerebro humano, el órgano de la conciencia humana, siendo una de las contribuciones más grandes a la ciencia de este prominente investigador. Luria señalaba que todo su trabajo no era más que la elaboración de la teoría psicológica que construyó Vygotsky (Wertsch, 1988).

Se debe plantear que actualmente se considera, y se ha demostrado, que las formas complejas de los procesos mentales son el resultado de la actividad cerebral como un todo en una constante interacción con el medio que la transforma y modifica así como el individuo a través de esa actividad cerebral organizada como un todo transforma y modifica su ambiente. El planteamiento de Vygotsky de que las funciones mentalmente superiores en sus orígenes, sistemáticas en su estructura, dinámicas en el desarrollo dentro de un contexto social constituyó una base indiscutible de la conceptualización real del hombre como unidad biopsicosocial. Esta aproximación que difería con lo imperante en su época en relación a las localizaciones cerebrales fue posteriormente consolidada y desarrollada en diversos aspectos por Luria y sus seguidores.

Luria (1979) señalaba que la neurología que había conocido con Vygotsky en los años veinte partía de la Alemania de mediados del siglo XIX.

"La neurología que nosotros conocimos en 1920 provenía principalmente de la neurología alemana de la última mitad del siglo XIX. Ciertos "centros" principales que controlan el funcionamiento psicológico habían sido identificados, tales como el centro del lenguaje descubierto por Paul Broca. Los neurólogos estaban ocupados construyendo mapas de la corteza cerebral. Este trabajo fue importante en la formulación de las bases de las funciones psicológicas. Pero Vygotsky no consideró esto suficiente debido a que la evidencia

neurológica no estuvo estrechamente ligada a una adecuada teoría psicológica" (p.54).

Esto motivó la creación de la Neuropsicología. Vygotsky propuso un enfoque basado en su propio análisis de la estructura del funcionamiento psicológico. Él buscó primero especificar la relación entre las funciones psicológicas elementales y superiores y su organización cerebral en el adulto normal. Luego propuso principios generales para explicar los cambios en la estructura del funcionamiento psicológico que caracteriza a varios estados patológicos y la ontogenia temprana.

Luria (1974), basado en sus trabajos con Vygotsky, planteó que:

"Los procesos mentales humanos son sistemas funcionales complejos y no están localizados en áreas estrictas sino que tienen lugar a través de la participación de grupos de estructuras cerebrales que trabajan concretamente, cada una de las cuales efectúa su particular aportación a la organización de este sistema funcional" (p.43).

Luria demostró la existencia de tres unidades funcionales del cerebro que son necesarias para todo tipo de actividad mental y las cuales tienen actualmente plena vigencia. Los procesos mentales del hombre en general y su actividad consciente en particular siempre tienen lugar con la participación de las tres unidades las cuales son jerárquicas en estructura teniendo: a) Un área primaria (de proyección) recibe impulsos de o los manda hacia la periferia; b) Un área secundaria (de proyección-

asociación) donde la información que recibe es procesada o donde se preparan los programas y c) Un área terciaria (zonas de superposición) que son los últimos sistemas en desarrollarse en los hemisferios cerebrales y responsables en el hombre de las más complejas formas de actividad mental que requieren la participación concertada de muchas áreas corticales.

A continuación se hará un breve resumen de lo aportado por Luria en relación a las tres unidades funcionales estableciendo algunas relaciones con los planteamientos de Vygotsky.

1. *La unidad para regular el tono o la vigilia.*

Los sistemas de la primera unidad funcional no sólo mantienen el tono cortical, sino que también experimentan ellos mismos la influencia diferenciadora del córtex, y la primera unidad funcional del cerebro trabaja en estrecha cooperación con los niveles superiores del córtex.

Para que los procesos mentales humanos sigan su curso correcto, el estado de vigilia es indispensable. El mantenimiento del nivel óptimo del tono cortical es esencial para el curso organizado de la actividad mental. Las estructuras que mantienen regular el tono cortical no yacen en el mismo córtex, sino debajo de él, en el subcórtex y tallo cerebral, influyendo en el tono del córtex y al mismo tiempo experimentando ellas mismas sus influencias reguladoras.

El descubrimiento de la formación reticular demostró que es una estructura que tiene una red nerviosa entre la cual se intercalan los cuerpos de las células nerviosas conectadas entre sí mediante cortos procesos, modulando el estado total del sistema nervioso y se relaciona con el tálamo, el núcleo caudado, el archicórtex y con el neocórtex. El sistema reticular ascendente juega un papel decisivo en la activación del córtex y la regulación del estado de su actividad. El sistema reticular descendente (neo y archicórtex, cuerpo caudado, núcleos talámicos, estructuras inferiores del mesencéfalo, hipotálamo y tallo cerebral), subordina estas estructuras inferiores al control de programas que aparecen en el córtex y que requieren modificación y modulación del estado de vigilia para su ejecución.

Con el descubrimiento de la formación reticular se introdujo un nuevo principio: la organización vertical de todas las estructuras del cerebro. Se descubrió la primera unidad funcional del cerebro, un aparato que mantiene el tono cortical y el estado de vigilia y que regula estos estados de acuerdo con las demandas que en ese momento confronta el organismo. Esta formación tiene la estructura de una red nerviosa, entre la cual se intercalan los cuerpos de las células nerviosas conectadas entre sí mediante cortos procesos. La excitación no sigue la Ley del Todo o Nada sino que es gradual cambiando progresivamente su ni-

vel, modulando así el estado total del sistema nervioso. La Formación Reticular tiene porciones tanto activadoras como inhibidoras.

Señalaba Luria (1974) que inicialmente la formación reticular activadora fue descrita como no específica y que su función meramente se resumía a regular los estados de vigilia y sueño. Pero que posteriormente se descubrió que tenía rasgos de diferenciación y especificidad. Parra Navas (1993) divide a la substancia reticular en dos grandes porciones: a) La formación reticular mesodiencefálica, donde se incluyen estructuras reticulares del mesencéfalo, del tálamo, del hipotálamo y de la zona incierta. Este grupo se proyecta difusamente hacia la corteza cerebral y el diencefalo ejerciendo un papel activador por lo que se conoce como Sistema Reticular Activador (Guyton, 1990). b) La formación reticular bulboprotuberancial cuyas principales proyecciones descendentes actúan facilitando o inhibiendo la médula y ejerce un control permanente sobre las motoneuronas medulares, especialmente en lo que se refiere a su actividad tónica y postural.

De la acción de la formación reticular sobre la corteza cerebral se derivan otras funciones importantes en los estados de vigilia, sueño, reacción de alerta, atención, habituación y aprendizaje. Así mismo, controla mucho de los movimientos corporales estereotipados tales como movimientos de giro del tronco, movimientos de giro e inclinación de la ca-

beza y movimientos posturales de los miembros.

Acorde con los principios de organización cerebral generales planteados por Vygotsky en 1934, Guyton (1990) señala que ciertas regiones de la formación reticular, así como partes de su sistema de distribución que irradia conexiones hacia arriba, tienen organizaciones anatómicas definidas, vías de distribución separadas y diferentes efectos sobre distintas partes del cerebro —provocando algunas veces aumentos de la actividad y otras veces disminución de la misma— y utilizan inclusive diferentes sustancias transmisoras para llevar a cabo diferentes funciones. Esto es contrario a lo planteado hace más de 40 años cuando se descubrió el Sistema Reticular Activador. Lo que demuestra la gran visión de Vygotsky.

En relación a lo anterior, la función de la porción mesencefálica del Sistema Reticular Activador actúa sobre grandes áreas del cerebro simultáneamente. La Formación Reticular del mesencéfalo y parte superior de la protuberancia se encarga de la activación intrínseca del cerebro. Las áreas del tronco encefálico por debajo de la mitad de la protuberancia pueden inhibir este sistema activador y producir sueño. La porción talámica del sistema activador estimula ciertas regiones específicas de la corteza cerebral más que otras por lo que causa una activación específica de ciertas áreas de la corteza cerebral a diferencia de otras áreas. El propio sistema activador

reticular, si es sometido a estimulación, produce niveles crecientes de activación, pero si es sometido a inhibición puede conducir al sueño.

Luria (1974) señalaba que hay tres fuentes principales de activación del sistema nervioso: a) Procesos metabólicos del organismo; b) Los estímulos externos; c) Intenciones y planes, proyectos y programas que se forman durante la vida consciente del hombre. Aspectos que se irán desarrollando a continuación.

Los niveles superiores del córtex, participando directamente en la formación de intenciones y proyectos, reclutan sistemas y inferiores de la formación reticular, del tálamo y del tallo cerebral, modulando así su trabajo y haciendo posibles las más complejas formas de actividad consciente.

En relación a lo anterior se ha demostrado que es especialmente probable que dos tipos básicos de estímulos incrementen la actividad del sistema activador. Los estímulos sensitivos provenientes de prácticamente cualquier parte del cuerpo y los estímulos retrógrados provenientes del cerebro, que alimentan principalmente a la porción mesencefálica de la formación reticular. Así mismo, hay cuatro grandes sistemas neuronales asociados con la formación reticular cada uno con transmisores químicos específicos.

a) Núcleo Gigantocelular de la formación reticular: Es la principal porción activadora del sistema activador reticular. Sus neuro-

nas liberan acetilcolina y ésta funciona normalmente como una sustancia excitatoria.

b) Substancia Negra: Segrega dopamina que en los ganglios basales funciona como una sustancia inhibidora.

c) *Locus Ceruleus*. Secreta noradrenalina que puede tener efectos excitatorios o inhibitorios sobre diversas estructuras, dependiendo del carácter de las neuronas postsinápticas.

d) Núcleos del Rafe: Segregan serotonina la cual liberada en el diencéfalo juega un papel esencial en la producción del sueño normal. Las fibras medulares tienen la capacidad de suprimir el dolor ya que forman parte del sistema de analgesia. Estas fibras segregan serotonina que a su vez actúa sobre otros conjuntos de neuronas medulares que liberan encefalinas.

En lo anterior se observa el aporte concertado de estas estructuras en este sistema funcional, como planteaba Luria.

2. La unidad para obtener, procesar y almacenar la información que llega de mundo exterior.

La función primaria de la segunda unidad funcional del cerebro es la recepción, análisis y almacenamiento de información. Se localiza en las regiones laterales del neocórtex ocupando las regiones posteriores de los hemisferios cerebrales. Incluye las regiones visual (occipital), auditiva (temporal) y sensorial general (parietal). Los sistemas de esta uni-

dad están adaptados para la recepción de estímulos que viajan desde los receptores periféricos hacia el cerebro para su síntesis dentro de sistemas funcionales completos. Sus partes componentes tienen una especificidad modal alta y su base está formada por las áreas primarias o de proyección del córtex. Sin embargo, las zonas primarias de las regiones corticales individuales contienen células de carácter multimodal que responden a varios tipos de estímulos así como otras células que guardan las propiedades del tono no específico.

Las áreas primarias están rodeadas de áreas secundarias (o gnósticas) superpuestas a ellas cuyo grado de especificidad modal es más bajo e histológicamente está constituida por neuronas asociativas de axones cortos lo que favorece la función de síntesis. Las principales zonas modalmente específicas del segundo sistema del cerebro están construidas de acuerdo con el principio de organización jerárquica descrito por Vygotsky. Cada zona debe ser considerada como el aparato cortical de un analizador modalmente específico.

Las zonas terciarias son responsables de la capacitación para trabajar concertadamente con diversos grupos de analizadores. Se sitúan en los límites del córtex occipital, temporal y postcentral. La mayor parte de ellas están formadas por la región parietal inferior que en el hombre se ha desarrollado hasta un tamaño considera-

ble, ocupando un cuarto de la masa total del sistema por lo cual estas zonas terciarias son estructuras específicamente humanas. Esto demuestra lo planteado por Vygotsky en cuanto a la diferencia con los animales. Estas áreas se relacionan con la función de integración de la excitación que llega a través de los diferentes analizadores. La mayoría de sus neuronas son de carácter multimodal y responden a características generales. El principal papel de estas zonas se relaciona con la organización espacial de impulsos discretos de excitación que llegan a las distintas regiones y con la conversión de estímulos sucesivos en grupos simultáneamente procesados. Juegan un papel esencial en la conversión de la percepción concreta en pensamiento abstracto, que siempre actúan en forma de esquemas internos y para la memorización de la experiencia organizada, es decir, intervienen en la recepción, codificación y almacenaje de la información.

Hay tres leyes básicas que regulan el trabajo de las regiones corticales del segundo sistema:

a) Ley de la estructura jerárquica de las zonas corticales: La relaciones entre las zonas primarias, secundarias y terciarias cambian en el curso del desarrollo ontogenético. En el niño la formación de zonas secundarias que trabajen adecuadamente no puede ocurrir sin la integridad de las zonas primarias y el funcionamiento adecuado de las terciarias no sería posible sin el adecuado desarrollo

de las secundarias que suministran el material necesario para la creación de síntesis cognitivas superiores. Una alteración de las zonas inferiores en la infancia conduce a un desarrollo incompleto de las zonas corticales superiores. La línea de interacción principal entre estas zonas corticales ocurre desde abajo hacia arriba, como planteaba Vygotsky. En la persona adulta donde las funciones psicológicas superiores están completamente formadas, las zonas corticales superiores asumen un papel importante. En la percepción del mundo exterior el adulto codifica (organiza) sus impresiones en sistemas lógicos, los acomoda dentro de ciertos esquemas y si hay lesión de las zonas secundarias las terciarias realizan una acción compensatoria. Vygotsky planteaba al respecto que en la última etapa de la ontogénesis la línea principal de acción ocurre desde arriba hacia abajo.

b) Ley de la especificidad decreciente de las zonas corticales jerárquicamente organizadas que la componen: Las zonas primarias poseen una especialidad modal máxima. En la zonas secundarias el alto nivel de especialización de las células es considerablemente inferior y mucho menor en las terciarias donde se hacen casi de carácter multimodal.

c) Ley de la Lateralización progresiva de las funciones: Las áreas corticales primarias tienen roles idénticos. Con la aparición del trabajo y del lenguaje comienza a presentarse cierto grado de

lateralización de funciones que no se ha encontrado en los animales pero que en el hombre ha llegado a ser un principio importante en la organización funcional del cerebro otro aspecto que demuestra los planteamientos de Vygotsky.

De manera que en este segundo sistema cortical la organización de sus estructuras está dividida en áreas primarias (de proyección) que reciben información correspondiente y la analizan en sus componentes elementales, áreas secundarias (de proyección-asociación) responsables del codificado (síntesis) de estos elementos y de la conversión de las proyecciones somatotópicas en organización funcional y las zonas terciarias (o zonas de integración), son responsables del trabajo concertado de los distintos analizadores y de la producción de esquemas supramodales (simbólicos) base para las formas complejas de la actividad gnóstica.

3. *La unidad para programar, regular y verificar la actividad mental*

La organización de la actividad consciente está unida al tercer sistema funcional del cerebro la cual es responsable de la programación, regulación y verificación.

Luria (1974) señalaba que:

“el hombre no reacciona pasivamente a la información que recibe, sino que crea intenciones, forma planes y programas de sus acciones, inspecciona su ejecución y regula su conducta para que esté de acuerdo con estos planes y programas; finalmente verifica su actividad consciente comparando los efectos de

sus acciones con las intenciones originales corrigiendo cualquier error que haya cometido” (p.78)

Las estructuras están localizadas en las regiones anteriores de los hemisferios, antepuestas al giro precentral. El canal de salida es el córtex motor cuya capa V contiene las células piramidales gigantes de Betz cuyas fibras van hacia los núcleos motores espinales y de aquí a los músculos formando la vía piramidal. La corteza motora trabaja conjuntamente con los ganglios motores basales y las fibras extrapiramidales que brindan el fondo tónico. Este sistema asegura un fondo plástico para todos los movimientos voluntarios.

La preparación de los impulsos motores se lleva a cabo en las estructuras del giro precentral y también en las estructuras de las áreas secundarias del córtex motor superpuestas y luego transmiten los impulsos a las células piramidales gigantes. También participan las capas superiores de la corteza y la materia gris extracelular compuesta por dendritas y glías las cuales crecen enormemente en el curso de la evolución y en el hombre es el doble que en los primates superiores y cinco veces mayor que en los inferiores. Esto implica que los impulsos motores generados por las células piramidales gigantes de Betz se hacen más controlados en el hombre y este control se efectúa en estas estructuras.

El giro precentral es sólo un área de proyección, un aparato efector del córtex. El papel decisivo en la preparación de los impul-

sos motores es jugado por las zonas secundarias y terciarias superpuestas, gobernadas por los mismos principios de organización jerárquica y especificidad decreciente del segundo sistema. La diferencia radica en que el tercer sistema es eferente, los procesos transcurren en dirección descendente. Comienzan en los niveles superiores de las zonas secundaria y terciaria, donde los programas y planes motores se forman, pasan a las estructuras del área motora primaria la cual envía los impulsos motores preparados a la periferia. Otra diferencia es que la tercera unidad no tiene en sí misma un número de diferentes zonas modalmente específicas que representan analizadores individuales, sino que consiste enteramente en sistemas de tipo motor, eferente, y está bajo la constante influencia de estructuras de la unidad aferente.

La zona secundaria principal de esta tercera unidad tiene un desarrollo mucho mayor de las capas superiores de las pequeñas células piramidales y su estimulación origina movimientos sistemáticamente organizados evidenciando su papel integrativo en la organización del movimiento.

La parte más importante de esta tercera unidad para Luria eran los lóbulos frontales que ejercen un papel decisivo en la formación de intenciones y programas y en la regulación y verificación de las formas más complejas de conducta humana. Tiene un sistema muy rico en conexiones tanto con los

niveles inferiores del cerebro (núcleos mediales y ventrales, con el pulvinar del tálamo y con otras estructuras) como con todas las demás partes de la corteza. Estas conexiones son bidireccionales, reciben y sintetizan el complejo sistema de impulsos aferentes que llegan de todas partes del cerebro y organizan los impulsos eferentes de modo que regulan todas estas estructuras. Sus porciones medial y basal están conectadas por haces bien desarrollados de fibras ascendentes y descendentes con la formación reticular, sobre la cual tienen una influencia moduladora particularmente poderosa dando sus impulsos activadores el carácter diferencial y haciéndolos adecuarse a los esquemas dinámicos de conducta que son formados en la corteza frontal. Además reciben impulsos desde los sistemas de la primera unidad funcional que les brindan el tono energético apropiado.

La influencia del córtex prefrontal y, en particular, de sus porciones medial y basal sobre las formas superiores de activación están reguladas con la estrecha participación del lenguaje. La corteza prefrontal juega un papel esencial en la regulación de la actividad, cambiándola según las complejas intenciones y planes del hombre con la ayuda del lenguaje. Estas regiones no maduran hasta una época muy tardía en la ontogénesis y hasta que el niño no ha alcanzado la edad de 4 a 7 años no están preparadas completamente para la acción. Esto se veri-

fica con el sucesivo incremento en superficie ocupado por las divisiones prefrontales y también en la proporción de desarrollo en tamaño de las células nerviosas. Esto demuestra otra de las tesis de Vygotsky en relación al papel del lenguaje en el desarrollo del niño.

Las porciones terciarias de los lóbulos frontales son una supraestructura sobre todas las demás partes de la corteza cerebral, de modo que realizan una función mucho más universal de la regulación general de la conducta que la realizada por las áreas terciarias de la segunda unidad funcional.

El córtex prefrontal participa también en la formación de la conducta activa dirigida hacia el futuro. Los lóbulos frontales además de realizar esta función de síntesis de los estímulos externos, preparación para la acción y formación de programas, también tiene la función de permitir el efecto de la acción llevada a cabo y la verificación de que ésta ha tomado el curso debido. La principal característica distintiva de la regulación de la actividad humana es que esta regulación ocurre con la estrecha participación del lenguaje. Los procesos mentales superiores se forman y tienen lugar sobre la base de la actividad del lenguaje que se expande en las primeras etapas del desarrollo pero luego se va contrayendo más. Los lóbulos frontales en el hombre participan directamente en el estado de activación incrementada que acompaña todas las formas de actividad consciente.

Cada forma de actividad consciente es siempre un sistema funcional complejo y tiene lugar a través del trabajo coordinado de las tres unidades cerebrales, dando cada una su propia contribución. La percepción ocurre por la acción combinada de las tres unidades funcionales del cerebro: la primera proporciona el tono cortical necesario; la segunda realiza el análisis y síntesis de la información que recibe y la tercera se ocupa de los movimientos de búsqueda necesariamente controlados que dan a la actividad perceptiva su carácter activo. El movimiento voluntario y especialmente las manipulaciones de objetos se basan en el trabajo combinado de diferentes partes del cerebro. Los sistemas de la primera unidad aportan el tono muscular necesario sin el cual el movimiento coordinado sería imposible; los sistemas de la segunda unidad brindan la síntesis aferente dentro de cuyo marco de acción tiene lugar y los sistemas de la tercera unidad subordinan el movimiento y la acción a los correspondientes planes, producen los programas para la ejecución de acciones motoras y proporcionan la regulación y comprobación necesarias del curso de los movimientos, sin los cuales su carácter organizado e intencional se perdería.

CONSIDERACIONES FINALES

Wertsch (1988) en su trabajo sobre Vygotsky señala que para ese teórico las funciones como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento apa-

recen primero en forma primaria para luego cambiar a formas superiores. Continúa planteando que para Vygotsky:

“El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en superiores. Es la transformación de los procesos elementales en superiores lo que Vygotsky tiene en mente cuando se refiere a la naturaleza cambiante del desarrollo” (p.41).

Vygotsky resolvió aspectos fundamentales de la estructura de los procesos mentales y del substrato material de las formas complejas de la actividad mental. Según Luria (1966) escribió seis semanas antes de su muerte:

“Me parece que el problema de la localización, como un canal común, incluye el examen tanto del desarrollo como de la desintegración de las funciones mentales superiores”. (p.273)

De manera que para Vygotsky (1934):

“La actividad cerebral es una función simple, homogénea, indivisa, ejecutada de manera global y la función parcial implica un centro especializado asimismo homogéneo. Tanto en la función global como en la parcial se dan la división y la unidad, la actividad integradora de los centros y su diferenciación funcional.” (p. 135).

La función del conjunto está organizada y estructurada como una actividad integrada, que tiene por base relaciones intercentrales dinámicas diferenciadas de forma compleja y conectadas jerárquicamente. La función de una parte concreta como la del conjunto está estructurada como una uni-

dad integrada, basada en complicadas relaciones intercentrales. La función específica de cada sistema intercentral concreto proporciona una forma totalmente nueva y productiva de actividad consciente, que no se limita a inhibir y estimular los centros inferiores.

Luria (1979) señaló que para Vygotsky el proceso de desarrollo de la personalidad está condicionado por la unidad de los factores biológicos y sociales e indicó que esta unidad no se presenta en forma de combinación mecánica y estática de los factores hereditarios y del medio, sino que representa una unidad compleja, diferenciada, dinámica y variable tanto con respecto a las diferentes funciones psíquicas, como a las distintas etapas del desarrollo relativo a la edad. Por eso para comprender de un modo correcto el proceso del desarrollo psíquico del niño, se debe determinar el papel y la importancia de cada uno de esos factores. Vygotsky concluyó que el origen de las formas superiores de la conducta consciente debía encontrarse en las relaciones sociales del individuo con el mundo exterior. El hombre no es sólo un producto de su ambiente, él es un agente activo en la creación del ambiente. En el aspecto instrumental planteó que el adulto no sólo responde al ambiente natural sino que modifica los estímulos y usa sus modificaciones como un instrumento de su conducta. Al aspecto cultural le dió especial énfasis al papel del lenguaje en la organización y desarrollo de los

procesos del pensamiento. En cuanto al elemento histórico planteó que las herramientas que el hombre utiliza para dominar su ambiente y su propia conducta fueron inventadas y perfeccionadas en el largo curso de la historia social del hombre.

Para concluir se resumirán algunos aspectos de la Neurociencia actual que apoyan planteamientos tanto de Vygotsky como de Luria referentes al desarrollo, estructuración y establecimiento de la organización funcional del cerebro.

Shatz (1992) señala que el cerebro humano adulto posee más de cien mil millones de neuronas, conectadas de forma intrínseca y específica para permitir las funciones mentales superiores descritas. Hay planes del desarrollo que vienen determinados por el código genético, sin embargo, se ha demostrado que las conexiones neuronales definitivas se establecen a partir de la remodelación de un esbozo inmaduro en el que sólo se insinúa el modelo adulto. La maduración del sistema nervioso puede modificarse y ajustarse con precisión a través de la experiencia. Las investigaciones sobre el desarrollo del cerebro han demostrado que para alcanzar la precisión de la configuración del adulto es imprescindible la función neuronal, es decir, hay que estimular al cerebro. Desde los estadios más tempranos el medio socio-cultural de esa persona en desarrollo desempeña un papel de vital importancia. Las personas nacen con

casi todas las neuronas que poseerán en su vida adulta pero el cerebro crece debido a que las neuronas aumentan de tamaño y se incrementa el número de axones, dendritas y de conexiones entre ellas. Los axones reconocen a través de un sensor molecular sustancias químicas que los guían en su crecimiento por la vía adecuada y crecen a lo largo de ella, con la posibilidad en función de la interacción con el medio, de corregir los errores cometidos durante la selección de la dirección (Kandel, 1991). La remodelación axónica se produce por la resolución de la pugna entre los estímulos informativos a través de la formación de áreas funcionales específicas. A través de las sinápsis de Hebb (1949) las células que descargan al mismo tiempo establecen las mismas conexiones. Estas sinápsis especiales juegan un papel importante en la memoria y el aprendizaje. De manera que los fenómenos del desarrollo dependen de interacciones precisas coordinadas por factores genéticos y ambientales.

Todo lo anteriormente expuesto permite sustentar muchos de los aspectos señalados por Vygotsky y Luria, y abordar el desarrollo biopsicosocial del hombre desde una perspectiva

integral que fue el principal aporte de estos autores con plena vigencia en las neurociencias, en el ámbito educativo y en el análisis socio-histórico de la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

COLE, M. y Scribner, S. (1979) Introducción. En L. Vygotsky *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

GUYTON, A. (1990) *Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso: Neurociencia Básica*. Segunda Reimpresión. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana S.A.

JESSELL, T. (1991) Cell Migration and Axon Guidance. En *Principles of Neural Science* E. Kandel, J. Schwartz y T. Jessell (Eds.). Norwalk, Connecticut: Appleton and Lange.

LURIA, A. (1958) Psychological Studies of mental Deficiency in the Soviet Union. *Journal of Mental Deficiency Research*, Vol. 2, Parte 2, Diciembre.

——— : (1966) "L.S. Vygotsky and The Problem of Functional Localization". *Voprosy Psikbologii*, 12 (6): 55-61.

——— : (1974) *El Cerebro en Acción*. Barcelona: Editorial Fontanella.

——— : (1979) "Vygotsky". En *The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*, M. Cole y Sh. Cole (Eds.). Harvard: University Press.

LURIA, L. y VYGOTSKY L., (1979) *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal Editor.

PARRA NAVAS, J. (1993) *Anatomía Dinámica y Funcional del Sistema Nervioso y Órganos de los Sentidos*. Primera Edición. Caracas: Imprenta Universitaria de la Universidad Central de Venezuela.

SHATZ, C. (1992) "Desarrollo Cerebral". *Investigación y Ciencia*, Noviembre.

VYGOTSKY, L. (1979) "Aprendizaje y Desarrollo intelectual en la Edad Escolar". En Luria, Leontiev y Vygotsky (Eds.) *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal Editores.

——— : (1989) *Obras Completas: Fundamentos de Defectología, Tomo Cinco*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

WERTSCH, J. (1988) *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Ediciones Paidós.

LA MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE

Pablo Ríos Cabrera

Doctor en Educación con énfasis en el estudio y desarrollo de los procesos cognitivos de alto nivel (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1996); Magister en Psicología del Desarrollo Humano profundizando en el estudio de la metacognición (Universidad Central de Venezuela, 1991). Estudios de Actualización en Psicología Cognitiva (Hadasah-Wizo-Canada Research Institute, Israel, 1986). Jefe de la Cátedra de Psicología Especial y Aplicada. También es profesor de los Postgrados en Psicología Cognitiva y Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello, profesor invitado del Postgrado en Psicología del Desarrollo Humano de la Universidad Central de Venezuela y del Doctorado en Educación de la Universidad Rafael Bello Chacín.

Una de las principales preocupaciones de la educación a nivel mundial es la de contar con personal capacitado. La calidad de la relación educativa depende de la calidad del educador. En efecto, si se pretende que la educación capacite a los estudiantes para los retos del próximo milenio es necesario que los educadores tengan la formación requerida para propiciar el pleno desarrollo de sus potencialidades. En general, el maestro es el factor fundamental en la formación que reciben los estudiantes, por cuanto no sólo transmite conocimientos sino por su rol de modelo. Es la persona que debe aportar a las nuevas ge-

neraciones lo mejor de la cultura de nuestra sociedad.

En este trabajo se presentan las denominaciones prevalentes en la identificación de los profesionales de la educación, desde las tradicionales de *maestro*, *docente* o *educador*, hasta la que se ha impuesto más recientemente de *facilitador*; se analizan las concepciones de la mediación en Vygotsky y su relación con la zona de desarrollo próximo; posteriormente se expone la operacionalización que hace Feuerstein de las ideas de Vygotsky. Se concluye el trabajo con algunas pautas para incorporar mediación del aprendizaje en el proceso educativo a

través de la Perspectiva Socioinstruccional.

DIVERSAS DENOMINACIONES

Docente, viene del participio activo de la raíz latina *docere*, que significa *enseñar*; bajo esta perspectiva se pudiera caer en el equívoco de creer que el rol fundamental del maestro consiste en la transmisión de conocimientos.

Facilitador. El término facilitar tiene dos acepciones básicas que son *proporcionar* y *allanar*. El concepto de facilitador se impuso desde la psicoterapia humanística y, según Rogers (1978), las cualidades esenciales del maestro facilitador son: autenticidad, cordialidad y empatía.

Si bien este enfoque tiene gran validez y aplicabilidad en psicoterapia, en asesoramiento personal y para el desarrollo de la áreas afectiva y social de la personalidad, por cuanto está orientado a mejorar la calidad de las relaciones personales, la expresión abierta y responsable de los sentimientos; también es cierto que su incorporación al proceso educativo se ha visto distorsionado; por ejemplo, la autoridad racional se ha confundido con una permisividad que termina limitando el rol del educador a una especie de conductor de dinámica de grupos e incitando al facilismo.

Por otra parte, se considera que para el desarrollo del área intelectual, la labor del educador en muchas ocasiones más que allanar, su tarea es la de

problematizar, por cuanto el *sentido del problema* es la base para el progreso del conocimiento (Bachelard, 1981).

Educador: La significación más amplia y profunda del profesional de la educación queda expresado mejor por la palabra *educador*; ésta tiene su origen en el término latino *educere* [educir], que expresa la acción de sacar a la luz. En este sentido, desde Sócrates se utiliza el diálogo, el arte de la dialéctica. Se considera como factor esencial del desarrollo intelectual al descubrimiento de las contradicciones en las que se incurrió al interpretar o entender los fenómenos de determinada manera. Estas contradicciones obligan a contrastar una vez más la exactitud de lo que se considera verdadero, para revisarlo o abandonarlo. Se orienta a no aceptar dogma alguno, a fomentar la duda, la incertidumbre, el dilema y la divergencia.

En definitiva, se busca el desarrollo de ciertas capacidades, el descubrimiento de las potencialidades del alumno, extraer y hacerle ver su riqueza personal, lo nuevo e irrepetible, lo original e inédito, lo específicamente personal del educando, más que la memorización y reproducción de información.

MEDIACIÓN

A raíz del auge del enfoque sociocultural se ha venido incorporando el concepto de mediación en el proceso educativo. A

continuación se analiza este concepto en los enfoques de Vygotsky y Feuerstein. Vygotsky estableció una diferenciación entre mediación instrumental y mediación social.

MEDIACIÓN INSTRUMENTAL

Para Vygotsky los seres humanos utilizan instrumentos y signos para dirigir su atención, organizar su memoria consciente y controlar su conducta. Considera que lo esencial de la conducta humana es el estar mediada por instrumentos y signos. "la analogía básica entre signo y herramienta descansa en la función mediadora que caracteriza a ambas" (Vygotsky, 1979, p. 89). Los primeros tienen una orientación externa, hacia la transformación de la realidad. "Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza" (Vygotsky, 1979, p. 91). Por el contrario, los signos se dirigen hacia el interior, hacia el dominio de la propia actividad. "el signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo" (Vygotsky, 1979, p. 88).

A través del concepto de instrumento psicológico Vygotsky amplía el planteamiento hecho por Marx de que la actividad de la especie humana se diferencia por el uso de instrumentos con los cuales cambia la naturaleza. Centra su atención en los cambios que el hombre suscita en su propia mente y en los apoyos externos

que emplea para representar los estímulos en otro lugar y en otras condiciones y, en general, para simbolizar la realidad. Esta simbolización le permite transmitir y recibir información de objetos y eventos remotos y comunicarse sobre situaciones que no pertenecen al *aquí y ahora*. Para Vygotsky son instrumentos psicológicos una moneda, una regla, una agenda y, por excelencia los sistemas de signos: el conjunto de instrumentos fonéticos, gráficos, táctiles, entre otros, que constituyen el lenguaje. Como señalan Álvarez y Del Río (1990a), para Vygotsky constituyen instrumentos psicológicos "todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar de la dictadura del aquí y ahora y utilizar su inteligencia, memoria o atención" (p. 97) y constituye "una representación cultural de los estímulos que podemos operar cuando queremos tener éstos en nuestra mente y no sólo cuando la vida real nos los ofrece" (p. 97).

MEDIACIÓN SOCIAL

La mediación social está íntimamente relacionada con la internalización por cuanto es la interacción social con un compañero o un adulto la que favorece la internalización de funciones psicológicas nuevas. En esta interacción es el adulto quien establece el proceso de comunicación y representación, aprovechando las acciones naturales del niño. Es así

como convierte un movimiento dirigido a agarrar un objeto inalcanzable o difícil de asir en un gesto de señalar, en la medida en que el niño se da cuenta de que cada vez que hace el movimiento el adulto le alcanza el objeto.

El proceso de mediación guiado por el adulto u otras personas concede al niño la posibilidad de valerse de un conjunto de capacidades que no le pertenecen; así puede disponer de una conciencia ajena, de una memoria, una atención, unas categorías y una inteligencia prestadas por el adulto, las cuales suplementan y conforman gradualmente su imagen del mundo y construyen paulatinamente su estructura mental. Durante mucho tiempo será una mente social, que funciona con soportes instrumentales y sociales externos. A medida que esa mente externa y social vaya siendo dominada por el niño y vaya construyendo los correlatos internos de los operadores externos éstas se irán interiorizando y conformando en la mente del niño.

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

La zona de desarrollo próximo es un concepto central del enfoque sociocultural (ver Moll, 1990), de éste se deriva el método tanto para la intervención educativa como para la evaluación cognitiva y tiene implicaciones determinantes para la concepción del educador como mediador.

Vygotsky (1973) plantea que no debemos limitarnos a un

solo nivel de desarrollo y cree necesario determinar por lo menos dos niveles, el primero es el nivel efectivo y real del estudiante consistente en el "nivel de desarrollo de las funciones psicointelectivas del estudiante que se ha conseguido como resultado de un específico proceso de desarrollo, ya realizado" (p. 33). Vygotsky (1979) considera al nivel evolutivo real como "el nivel de desarrollo de las funciones mentales (...) establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. Cuando determinamos la edad mental de un niño utilizando test, tratamos casi siempre con el nivel evolutivo real" (p. 131). Este nivel de desarrollo es el que se evalúa con los test psicométricos en las cuales parte de la consigna es evitar cualquier ayuda como preguntas-guía o ejemplos.

Vygotsky critica el uso de pruebas estandarizadas como medio para evaluar el desarrollo intelectual de los niños por cuanto suponen que la ejecución independiente mide el nivel de desarrollo alcanzado. Aplica un enfoque diferente el cual ejemplifica con dos niños que supuestamente resulten con una edad mental de 8 años, a ambos les suministraron problemas más difíciles que aquellos que podían resolver solos y les proporcionaron ayudas como: el primer paso en la solución, una pista clave o algún otro tipo de apoyo como preguntas-guía, ejemplos y demostraciones. Señala que descubrieron que uno de los niños, en cooperación, podía llegar

a resolver problemas destinados para los de 12 años, mientras que el otro no podía pasar de los asignados a niños de 9 años. La diferencia entre la edad mental real y el nivel de su desarrollo próximo era de cuatro años para el primer niño y uno para el segundo. Ante este resultado Vygotski (1981) se pregunta "¿Podemos decir realmente que su desarrollo mental era el mismo?" (p. 142). La actividad independiente de ambos niños es equivalente, pero desde el punto de vista de sus futuras potencialidades de desarrollo los dos niños son radicalmente distintos. Considera que un niño con una zona de desarrollo próximo más amplia tendrá un mejor rendimiento escolar y concluye señalando que "esta medida brinda una clave más útil que la de la edad mental para la dinámica del progreso intelectual" (p. 142). Permite evaluar no sólo el proceso de desarrollo alcanzado hasta el momento de la evaluación, los procesos de maduración que ya se han consumado, sino también los procesos que están ocurriendo todavía que están madurando y desarrollándose.

Vygotsky (1979) señala: "generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son indicativas de capacidades mentales" (p. 132). Sin embargo, lo que los niños pueden hacer con ayuda de otros puede ser más indicativo de su desarrollo cognitivo que lo que pueden hacer por sí mismos; en este sentido definió

la zona de desarrollo próximo como

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133).

El concepto de zona de desarrollo próximo ha tenido importantes consecuencias, tanto en el plano educativo como en la investigación psicológica. En lo educativo, constituye la base teórica de un principio pedagógico general: la única buena enseñanza es la que precede al desarrollo. En el ámbito psicológico, este concepto ha servido de contrapeso y alternativa a la evaluación psicométrica tan desarrollada y profusamente empleada en la psicología angloamericana. Según este planteamiento mediante la aplicación de baterías de pruebas estandarizadas no se puede establecer un diagnóstico ni un pronóstico del desarrollo intelectual del sujeto.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE MEDIADO

Con una orientación que da continuidad y operacionaliza la perspectiva Vygotskiana, Feuerstein considera que las interacciones del sujeto con su ambiente pueden tener dos modalidades que son: la exposición directa a las fuentes de estímulos y las experiencias de aprendizajes a través de mediadores (Feuerstein, Rand, Hoffman and Miller, 1980).

La exposición directa a los estímulos está en relación con el aprendizaje *incidental*, el cual es un aprendizaje que ocurre sin enseñanza formal, sin la intención de aprender y sin un motivo determinable. Solamente la proximidad de objetos o eventos en el espacio o en el tiempo es condición suficiente para que ocurra el aprendizaje. Si bien es cierto que mediante la percepción directa de los estímulos es una de las fuentes del desarrollo el cual ocurre de manera espontánea y natural, también se considera que el desarrollo cognitivo se produce fundamentalmente por la acción deliberada, intencional y sistemática de agentes mediadores.

Como se muestra en el Gráfico 1, el sujeto, representado por la “O” de organismo recibe estímulos del exterior básicamente de dos fuentes: una fuente es lo que él percibe directamente del medio

igualmente hay dos opciones: que el sujeto responda de una manera espontánea, generalmente con poca reflexión o que su respuesta sea producto de una elaboración hecha a instancias de un interrogante formulado por un agente mediador “H”.

Por ejemplo, imaginemos un niño que va de la mano de su mamá por una acera en la cual, de pronto, aparece un hombre recostado y en estado de ebriedad. ¿Qué puede ocurrir?, que se cambien para la otra acera o que continúen avanzando y pasen como si nada. Lo más probable es que la madre haga algún comentario acerca de este hecho. Aquí están presentes las dos fuentes antes señaladas, por un lado el niño puede ver, oír, tal vez hasta oler al personaje del ejemplo directamente y, por la otra, recibe una interpretación de ese hecho a través del comentario de su madre. Estos



a través de sus sentidos; la otra son los estímulos que le llegan como resultado de una interpretación de ese medio. Esa interpretación la hace un agente mediador, un ser humano, representado por las “H”.

De cara a las respuestas del sujeto, representado por la “R”,

estímulos que le llegan a través de la madre mediadora llevan una orientación valorativa y una carga afectiva que jamás se obtiene del contacto directo con los estímulos. Estas connotaciones valorativas y afectivas son significados ocultos que se derivan de los valores de la cultura a la cual se pertenezca. Ese comentario suministra al niño las

claves para interpretar este hecho y otros similares en futuras situaciones. Así, los elementos del medio empiezan a adquirir significado, sentido e intenciones; en definitiva, el niño comienza a entender los contenidos culturales de su medio.

En lo relativo a las respuestas, cuando el maestro formula una pregunta es frecuente que algún niño responda lo primero que se le ocurra, lo ideal es que el maestro pregunte nuevamente con algo como: ¿Por qué piensas que ...?; ¿A qué atribuyes ...?; ¿Estás seguro que ...? La segunda respuesta del niño será una *respuesta mediada*, la cual demanda un esfuerzo reflexivo por parte del niño.

Se entenderá la *mediación* como la experiencia de aprendizaje donde un agente mediador, actuando como apoyo, se interpone entre el aprendiz y su entorno para ayudarlo a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar la aplicación de los nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Tanto Piaget como Vygotsky plantearon la necesidad de que los problemas propuestos a los estudiantes tengan un nivel de complejidad tal que si bien constituyan un reto intelectual al mismo tiempo no resulten excesivamente complicados. En la práctica escolar es frecuente, bien que se desdén el nivel de desarrollo alcan-

zado por el niño, de modo que la instrucción está fuera de su alcance; o bien se subestime su potencial de aprendizaje, de esta manera la instrucción se limita a intervenir dentro de la zona de Desarrollo *Real* y, por ello, no actúa como propulsora del desarrollo.

En este sentido se plantea el *principio de la educación que desarrolla*. La educación debe estar estructurada de tal manera que permita dirigir regularmente los ritmos y contenidos del desarrollo por medio de acciones que influyan sobre éste. Tal proceso educativo debe *halar* el desarrollo y crear en los estudiantes las condiciones y suministrar los pre-requisitos para superar las deficiencias en su desarrollo. En síntesis, se tratará de construir en forma activa y compensatoria cualquier eslabón ausente o insuficientemente presente en los niños pero indispensables para su óptimo desarrollo. Como señala Moll (1990), "la instrucción efectiva debe ser prospectiva" (p. 247). Para Vygotsky (1973) "La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo" (p. 36). Esto significa que debe estar orientada hacia el nivel de desarrollo próximo del niño o, como Vygotsky (1981) llamó "el nivel superior de la instrucción" (p.143), en este sentido, sugería "la educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado" (p. 143).

Como se puede apreciar, la zona de desarrollo próximo no es sólo un método de evaluación psicológica sino un método concreto

para convertir el pronóstico en desarrollo real, a través del proceso educativo. El reto que se plantea es estructurar los tipos de ayuda pertinentes para apoyar el desarrollo de las funciones y procesos psicológicos que el diagnóstico determine que están deficientes.

El problema de la gradación del nivel de ayuda no es un problema cuantitativo para el mismo tipo de ayuda. Unas veces se requiere que la ayuda suplemente la atención, otras la memoria, otras esclareciendo los objetivos o estrategias de actividad. "En general, los tipos de ayuda suponen una auténtica definición, análisis y diseño de la actividad por parte del adulto y resulta simplista reducirlos a una dimensión cuantificable" (Álvarez y Del Río, 1990, p. 117).

Según Álvarez y Del Río (1990) bajo el enfoque de la zona de desarrollo próximo la didáctica debe estar orientada a "prestar apoyos de carácter sémico o soportes físicos para la mente, es decir, instrumentos psicológicos que faciliten, primero la comprensión y tratamiento externo del problema y, después, la interiorización gradual de esa comprensión y tratamiento" (p. 118).

La otra consecuencia de la zona de desarrollo próximo es para la evaluación y al respecto Vygotsky señala, "el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente" (p. 134).

LA PERSPECTIVA SOCIOINSTRUCCIONAL

Una de las grandes dificultades del enfoque sociocultural es la relativa a su operacionalización, en lo específicamente educativo se trataría de explorar mecanismos para su transformación en una metodología que permita su incorporación en el proceso educativo. Una de estas metodologías es la que Rojas, Mercado, Olmos y Weber (1994) han acuñado como la perspectiva socioinstruccional. En la misma se intenta modificar los estilos de interacción y diálogo típicos de las clases tradicionales. En éstas el profesor, ubicado frente a los estudiantes, es el responsable de definir y dirigir las tareas. Por el contrario, en la perspectiva socioinstruccional los niños participan activamente en pequeños grupos de trabajo y todos asumen la responsabilidad por la definición y solución de la tarea y por la construcción mancomunada del conocimiento. Las características básicas de la perspectiva socioinstruccional son:

- *Aprendizaje cooperativo en situaciones significativas.* Se constituyen grupos heterogéneos que se van rotando los roles de guía entre los más competentes que pueden ser el maestro, un adulto u otro niño. Esta guía permite la corrección de las concepciones equivocadas del estudiante.
- *Apoyo para las estrategias de autorregulación.* Se auspicia la definición de metas, planifica-

ción y monitoreo del desempeño. Por ejemplo, en caso de la lectoescritura se aplican estrategias de clarificación, resumen y predicción.

- *Diálogo socrático.* La mayéutica socrática consiste en un proceso de educir, sacar a la luz lo que hay dentro. Se promueve el conflicto sociocognitivo, la congruencia y contraste de argumentaciones, defensa e integración de diferentes puntos de vista.
- *Traspaso del control por medio del andamiaje.* Se suministra modelaje de la forma competente de solucionar el problema, participación guiada, desvanecer la ayuda y dar apoyo a la práctica independiente. El concepto de andamiaje implica que la ayuda debe mantener una relación inversa con el nivel de competencia que el estudiante muestra en la tarea. Así, cuanta más dificultad tenga para lograr el objetivo, más directivas, abundantes y sencillas deben ser las ayudas que se le suministren.
- *Enseñanza con explicaciones.* Se promueven las reflexiones acerca de cuándo, cómo y por qué usar las diferentes estrategias. A estas características le hemos agregado una que consideramos decisiva:
- *Aplicación de los aprendizajes.* Uno de los objetivos fundamentales del proceso educativo es la aplicación de lo aprendi-

do en la escuela en el medio en que se desenvuelve el estudiante. Frecuentemente se asume que la transferencia ocurre de manera espontánea y natural; sin embargo, debe haber una acción deliberada, intencional y sistemática para lograrla adecuadamente.

En definitiva, bajo esta perspectiva socioinstruccional el rol del maestro en vez de centrarse en enseñar pone el énfasis en ayudar al niño a aprender. Si el niño no dispone de capacidades para organizar los datos, es necesario ayudarlo mediante la organización, secuenciación y estructuración previa de los datos que se le suministran, de acuerdo con la tarea que enfrenta y con sus propias competencias intelectuales, de tal manera que le sean útiles para superar las dificultades.

En este sentido la misión del educador es organizar las condiciones para que, partiendo de lo que el niño aún no puede hacer solo, pueda llegar a dominarlo mediante la actividad conjunta con otros niños o mediante el apoyo del propio educador.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, A. (1990). "Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*". 51-52, 41-77.

ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1990a). "Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo". En

Coll, C., Palacios, J y Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza. pp. 93-139.

BACHELARD, G. (1981). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.

FEUERSTEIN, R., Rand, Y., HOFFMAN, M. B. and MILLER, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.

MOLL, L. (1990). "La zona de desarrollo próximo de Vygotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*. 51-52, 247-254.

ROGERS, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

ROJAS, S. Mercado, R., OLMOS, A., y WEBER, E. (1994). "The scaffolding of literacy in primary education". Trabajo presentado en el *23th International Congress of Applied psychology*, Madrid, 17 al 22 de Julio.

VYGOTSKY, L. (1973). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En A. Luria, A. Leontiev, L. Vygotsky y otros. *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal. pp. 23-39.

VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Grijalbo.

VYGOTSKY, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

La psicología evolutiva tradicional nos ha presentado una inadecuada caracterización de las capacidades infantiles, ya que no le adjudica importancia a la *temprana* disposición del niño para interactuar con sus semejantes, para establecer relaciones interindividuales y desplegar una verdadera actividad comunicativa. A diferencia de ello, la psicología evolutiva contemporánea se orienta hacia una perspectiva "sociocéntrica" del desarrollo del niño, la cual modifica esa concepción tradicional sobre el infante y su proceso evolutivo, el desarrollo posterior y la conducta humana. Esa perspectiva teórica sostiene que el pensamiento, la inteligencia, la conducta superior, surgen del trabajo cooperativo de los seres humanos y se desarrollan a través de las relaciones humanas, por lo cual resalta la decisiva influencia que tiene la interacción específicamente social en el conocimiento que el niño adquiere del medio.

La perspectiva "sociocéntrica" postula que lo social es propio y consustancial a la naturaleza humana, por lo que otro ser humano es el estímulo más importante, dentro de los muchos que se encuentran en el ambiente, para el desarrollo psicológico. Para hacer tales señalamientos, esta perspectiva se basa en los siguientes hechos, observaciones y, obviamente, en los resultados de las más recientes investigaciones relativas al desarrollo temprano, incluyendo aquellas realizadas acerca de la vida prenatal.

LA INTERACCIÓN SOCIAL TEMPRANA Y VARIADA: FACTOR DE DESARROLLO PSICOLÓGICO

Alicia Gallegos de Losada

Psicóloga graduada en la Universidad Central de Venezuela. Cursos de postgrado en psicología infantil en la Universidad de Columbia, Nueva York. *Magister Scientiarum* en Psicología del Desarrollo Humano, en la UCV. Psicóloga del Hospital "J.M. de Los Ríos" de Caracas, y actualmente profesora de Psicología Evolutiva en la Escuela de Psicología de la UCV y Coordinadora del Postgrado en Psicología del Desarrollo Humano en esa misma Universidad.

El infante humano tiene que desarrollarse en un mundo absolutamente humano, en un mundo de objetos y relaciones humanas. Debido a lo indefenso que se encuentra al nacer y a su incapacidad para sobrevivir por sí solo, es indispensable que los primeros problemas que debe resolver, sus primeras adaptaciones al medio, las haga a través de los adultos. Por eso, entre las numerosas capacidades y variadas formas de conducta que el niño posee desde antes del nacimiento, destaca la evidente sensibilidad hacia sus semejantes y, por ende, la predisposición hacia la interacción social. Los estudios en todas las

áreas del desarrollo psicológico indican que el recién nacido muestra preferencia por los estímulos psíquicos: por el otro, por su semejante, y que responde más activamente a la estimulación que le ofrecen las personas a la que le brinda, incluso, el biberón, fuente de alimento. A su vez, los estudios también indican que las primeras estructuras perceptivas del niño están claramente orientadas hacia el fortalecimiento de esta preferencia. Así, una de las características del sistema nervioso, biológica, heredada, es su capacidad para preferir, desde el mismo momento en que el niño nace, o dentro de sus dos primeras semanas de vida,

aquellos estímulos del medio que tengan contraste, color, movimiento y brillo. Y como los ojos de los seres humanos reúnen todas estas condiciones y atributos, atraen la inmediata atención del recién nacido, especialmente los de la madre o del cuidador. La sonrisa, signo de socialización, aparece tan temprano como a finales del primer mes de vida, y en este momento del desarrollo no se produce ante ningún objeto, solamente ante el rostro humano, y se produce más rápido y se acrecienta si se agrega la voz. Tanto ese "esquema polisensorial" o "cuadro perceptivo con todas las virtudes" que representa el rostro humano como la "poderosa, precoz y eficaz maquinaria de procesamiento de información del niño", aseguran que la atención que éste presta a las personas sea significativamente mayor que la que presta a los objetos, y lo predisponen a la interacción humana (Brazelton y Cramer, 1990; Palacios, 1990).

Por otra parte, hay autores que han realizado los experimentos piagetianos clásicos sobre la noción de objeto permanente, pero ahora con personas significativas para el niño, y encontraron respuestas de conservación a edades más tempranas que cuando se trata de objetos inanimados. Donaldson (en Wertsch, 1993) demostró en varios estudios que cuando una tarea tiene "significado humano" los niños las realizan a edades más tempranas que aquellas diseñadas con objetos físicos.

Otro ejemplo de socialización temprana lo constituye una investigación propia, referente al lenguaje del niño menor de seis años, caracterizado por Piaget (1976) como predominantemente egocéntrico, con monólogos y monólogos colectivos. Debido a que ese supuesto piagetiano se observa muy generalizado en la psicología evolutiva y educación actuales, se realizó un estudio que puede constituir un aporte a la caracterización del lenguaje del niño de hoy. Se observaron las expresiones lingüísticas de niños entre tres años —diez meses y cinco años— un mes, y se encontró que éstos dialogaron coherentemente, pues hablante y oyente dirigieron sus dichos a otros, esperaron turno, preguntaron y dieron respuestas acordes al estímulo y se adaptaron a las características y necesidades de ambos. Se comprobó que en esta etapa de la vida humana ya el lenguaje tiene un carácter dialogal, comunicativo y socializado (Gallejos de Losada, 1995).

Hechos, observaciones y hallazgos como los señalados refuerzan las antiguas afirmaciones de Wallon (1965) de los años treinta acerca de la naturaleza humana, a la cual definió como biológica, genética, íntima y esencialmente social, y permiten una más reciente:

"Los estudios sobre desarrollo temprano apoyan la idea de un niño más competente socialmente de lo que se suponía, preparado y motivado para la relación con otras personas, arrojando así de la escena la idea de un individuo 'asocial' de

partida. El mismo concepto de socialización no sería ya el más adecuado para referirse a la evolución social del niño en la medida en que implica un 'llegar a ser social' " (Enesco y Del Olmo, 1988, p. 10).

El señalamiento de que las capacidades de socialización están presentes desde etapas muy tempranas del desarrollo infantil, estrechamente unido a la consideración de que los factores sociales son fundamentales para promover el desarrollo psicológico y el aprendizaje, han provocado que los psicólogos y educadores hayan revalorizado los enfoques de interacción social, cuyas raíces se encuentran en las concepciones teóricas de los psicólogos marxistas L. S. Vygostky y H. Wallon, elaboradas en las primeras décadas de este siglo.

Las obras de Vygostky y Wallon se refieren a las leyes que rigen el desarrollo cognoscitivo, las cuales se fundamentan en principios dialécticos más generales y amplios sobre todos los fenómenos de la naturaleza y de la historia humana y, por consiguiente, sobre el origen del hombre y su conciencia.

Vygostky (1962, 1979, 1991a, 1991b, 1993) denominó a su teoría "la naturaleza sociohistórica de la mente", cuyo postulado básico es que la conciencia tiene un origen social, que la conducta superior surge de la interacción entre los hombres, y no de la actividad individual de cada sujeto, como lo había sostenido la psicología tradicional. En consecuencia, para el autor soviético, el

desarrollo psicológico constituye un proceso *sociocultural mediante el cual el individuo cognoscente se apropia activamente de las formas superiores de la conducta. Estas surgen, se construyen y canalizan a través de las relaciones que el niño entabla con sus semejantes adultos, quienes le transmiten y permiten que asimile la experiencia sobre el conocimiento y dominio de la realidad que ellos han acumulado históricamente por generaciones.*

Puede verse que esta definición vygotskiana entraña un enfoque dialéctico sobre el origen y desarrollo del conocimiento humano, apoyado en la herencia social de ese proceso en lugar de la herencia biológica (Mújina, 1990), cuyo significado es que la inteligencia se transmite y construye mediante una experiencia conjunta entre los seres humanos en lugar de construirse por obra de la maduración biológica de cada organismo.

La teoría de Vygotsky —la construcción social de la inteligencia—, elaborada entre las décadas de los veinte y los treinta, demuestra que desde hace unos sesenta años este autor ya había planteado la sociogénesis del desarrollo cognoscitivo, el origen interactivo-social de las funciones superiores y su consecuencia inmediata: que la interacción social es fuente esencial y factor primario del desarrollo psicológico.

Su condición de teórico dialéctico le exigió a Vygotsky una explicación integradora, de inter-

penetración, entre lo que es sociogénesis de la conducta humana e interacción social como propulsora de desarrollo psicológico. Como respuesta, elaboró un original constructo, revalorizado hoy día, y que llamó *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP):

“Es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979, p. 133).

El nivel real de desarrollo es el nivel de madurez o aprendizaje alcanzado por el niño, permitido y determinado por su desarrollo biológico, sin ayuda externa directa ni intencional de parte de otros seres humanos y, por tanto, generado individualmente. El nivel de desarrollo *potencial, próximo, inmediato*, es el nivel de madurez y aprendizaje posible, el que podría alcanzar el niño, pero que solamente puede ser promovido por adultos o por iguales más expertos y, por tanto, generado cooperativamente, en colaboración y unión conciente con sus semejantes.

La ZDP está ubicada entre los dos niveles descritos, y es dentro de esta zona donde debe actuar o ejercer su papel la interacción social, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje o instrucción, para producir desarrollo psicológico. Al respecto, Vygotsky explica que la ZDP es una ampliación de la zona de desarrollo real

o actual. Para ampliar la real y alcanzar la próxima, la potencial, la posible, la enseñanza o instrucción debe enfocarse hacia el próximo paso del desarrollo, el inmediato superior, hacia las capacidades que están en estado embrionario o en proceso de maduración, y no debe restringirse a las capacidades presentes, porque así se estaría enseñando el contenido de etapas evolutivas ya logradas por el niño. La labor educativa dirigida hacia la ZDP permite que el niño supere su nivel evolutivo presente, y que sus capacidades actuales se extiendan hasta alcanzar umbrales máximos. En cambio, la dirigida hacia la zona de desarrollo real o actual, la que espera la “madurez” biológica del niño, no estimula el surgimiento de nuevas destrezas cognoscitivas y, por tanto, no provoca desarrollo. Esta explicación vygotskiana es, en sí misma, una reformulación de los conceptos tradicionales de enseñanza y aprendizaje y, especialmente, de las relaciones entre los procesos de desarrollo y aprendizaje. Por eso, Vygotsky señaló que “el buen aprendizaje es sólo aquél que precede al desarrollo”, es decir, que “el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje”, o que el aprendizaje “halla” el desarrollo.

De todo lo anterior se desprende que el concepto de ZDP es una teoría de desarrollo psicológico y una teoría educativa.

Es importante destacar que Vygotsky no pudo comprobar experimentalmente esta concepción

debido a su muerte prematura. Tanto sus seguidores como los neopiagetianos, por ejemplo, Mugny y Doise (1983), Bruner (1984), Perret-Clermont (1984), Lisina (1985), Álvarez y Del Río (1990), Moll y Greenberg (1992), Rogoff (1993), Wertsch (1993), después de realizar numerosas investigaciones aplicando el concepto de ZDP, concluyeron que la interacción social por sí misma no genera progreso cognoscitivo y tampoco lo genera en cualquier ambiente o contexto. Para lograrlo, es necesario que la situación interactiva cumpla con varios requisitos. Los individuos más expertos deben preparar un escenario de aprendizaje actuando como *mediadores concientes e intencionales*, es decir, semióticamente, compartiendo significados. Entonces, valiéndose del más efectivo instrumento psicológico de mediación, el lenguaje, los expertos deben fomentar una estrategia interactiva, tendiéndole puentes al niño entre lo que ya conoce y lo que está por adquirir, provocándole *conflictos socio-cognoscitivos*, construyendo junto con él una *participación guiada*, esto es, una sutil negociación entre destrezas infantiles y guía experta, hasta llegar a una *apropiación participativa* de nuevas conductas en el niño. Todo este conjunto de actividades intencionales que se realizan en la ZDP a través de una verdadera intersubjetividad o actividad comunicativa conforma lo que Bruner llamó *andamiaje*.

En congruencia con los lineamientos de este trabajo, otros

requisitos no menos importantes que los ya expuestos, son necesarios para que la interacción social genere progreso cognoscitivo: que una *variada interacción social, mediada conciente e intencionalmente*, comience a ejercer su papel desde las más *tempranas* etapas del ciclo vital.

Ahora bien, una mediación adulta conciente, como la que hemos descrito, se lleva a cabo con mayores posibilidades de éxito dentro de un contexto previamente planificado, intencionalmente organizado y sistemático, como el educativo. Y el contexto educativo que más temprano le permite al niño participar en esta estrategia de aprendizaje y desarrollo es el de una adecuada guardería o institución de educación inicial.

Hace poco tiempo en la historia de la humanidad, el niño comenzó a asistir a una institución social infantil como el jardín de infancia, por lo cual su apertura hacia un mundo distinto del hogar ocurría alrededor de los tres o cuatro años de edad. Hoy día, con la asistencia del niño a guarderías, esa apertura se inicia mucho antes, durante el primer año de vida, y con mucha frecuencia desde los tres meses de nacido, momento en que su madre finaliza el permiso postnatal en el trabajo.

Las investigaciones y experiencias realizadas sobre los factores que influyen en el desarrollo infantil coinciden en afirmar que existen diferencias entre la conducta de los niños que han asistido a instituciones preescolares a

partir de los tres años de edad y la de aquéllos que no han asistido. Por tanto, estamos autorizados a pensar que las diferencias serán más evidentes aún si la intervención educativa se produce a una edad más temprana. ¿En qué consisten esas diferencias? ¿Cuál sería la ventaja para el desarrollo psicológico de que el niño asistiera aún más temprano a una guardería?

Por lo menos dos ventajas merecen destacarse. Primeramente, es indiscutible que el ambiente del hogar es un importante factor de desarrollo psicológico. Pero si bien los adultos son, por naturaleza, instructores y mediadores infantiles, no son mediadores concientes. En una institución de educación inicial de buena calidad los maestros cumplen el requisito de mediar conciente e intencionalmente el desarrollo psicológico. En segundo lugar, dentro de una institución educativa el niño está expuesto a nuevas y variadas formas de interacción social, tanto con los adultos como con los iguales. Esta le proporciona un tipo de estimulación social diferente de la que recibe dentro del hogar, esa que proviene de la familia y, a veces, casi exclusivamente de la madre, pues comienza a interactuar con sus semejantes de una forma muy diferente de la que venía haciéndolo dentro del relativamente individualizado ambiente hogareño (Gallegos de Losada, 1986, 1988). Ahora, se relaciona en forma regular y sistemática con adultos distintos de los de su familia: maestras, niñeras,

auxiliares, bedeles, porteros, personal de cocina, etc., y muy especialmente con sus iguales. Así, el ambiente institucional le ofrece una diversidad y variedad de interacciones sociales con muchos adultos y contemporáneos diferentes, quienes muestran variados y diversos modelos de conducta, puntos de vista, roles, sentimientos, emociones, necesidades y razonamientos. Esta crianza grupal, en sociedad, favorece el "nosotros pensamos" (Sampson, 1981). El ambiente del hogar, con menos posibilidades de interacciones sociales variadas, ofrece una crianza individualizada, por lo que favorece el "yo pienso".

De este modo, los planteamientos anteriores avalan una proposición que puede parecer osada: "Todo niño debe asistir tempranamente a instituciones sociales infantiles, tales como guarderías, escuelas infantiles o escuelas de educación inicial, aun cuando su madre no trabaje fuera del hogar, para ser criado conjuntamente por éste y por la institución, en forma compartida y complementaria".

Lógicamente, debemos justificar esta proposición, sobre todo porque la osadía consiste en quitarle al hogar el papel protagónico que tradicionalmente ha tenido en la crianza infantil. Sin embargo, es de hacer notar que la propuesta está dirigida a una crianza realizada por ambas partes, pues creemos que la rica experiencia social y psicológica que representa la crianza conjunta es necesaria para

los niños del próximo siglo. El niño criado conjuntamente por hogar e institución disfruta, tanto de los modelos adultos e infantiles de la familia como de los de la institución. Esto podría favorecer en él un pensamiento divergente. El niño criado solamente en el restringido ambiente hogareño tiene ante sí menos modelos para enfrentar la resolución de problemas, por lo cual pudiera ser proclive a pensar en forma más bien convergente.

Obviamente, es indispensable crear una infraestructura de instituciones infantiles de buena calidad, que cumpla con todos los requisitos que la educación actual exige y que se corresponda con las teorías y los resultados de las investigaciones más recientes en psicología evolutiva. Uno de esos requisitos es que esas instituciones estén capacitadas para dirigir conscientemente el desarrollo infantil, de acuerdo a la teoría expuesta.

Resumiendo, consideramos que una de las acciones pedagógicas o educativas orientadas a que el ser humano se apropie activamente de las formas superiores de la conducta es brindarle diversas y variadas oportunidades de interacción específicamente social desde tan temprano en su vida como sea posible, ya que él está predispuesto para esa interacción desde que nace. Consideramos que tales oportunidades las puede proporcionar con creces una crianza conjunta hogar-institución social infantil, complementaria y compartida.

Para finalizar, podemos aprovechar la circunstancia de que, cada vez más, los niños pasarán gran parte de su tiempo en instituciones preescolares desde muy tempranas etapas de su desarrollo, para convertir el ambiente de éstas en un mediador consciente del desarrollo psicológico.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1990). "Educación y desarrollo. La teoría de Vigotsky y la ZDP". En: C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- BRAZELTON, T. y CRAMER, B. (1990). *La relación más temprana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BRUNER, J. (1984). "El lenguaje de la educación". En: J. LINAZA (Ed.). *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- ENESCO, I. y DEL OLMO, C. (1988). *La comprensión infantil de normas sociales*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- GALLEGOS de LOSADA, A. (1986). "Asistencia temprana a instituciones sociales infantiles y desarrollo del lenguaje". Trabajo de Ascenso. Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela. Caracas (Inédito).
- GALLEGOS DE LOSADA, A. (1988). "El lenguaje del niño entre los tres y los seis años de edad:

- ¿Egocéntrico o socializado?" Trabajo de Ascenso. Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela. Caracas (Inédito).
- GALLEGOS de LOSADA, A. (1995). "El lenguaje del niño entre los tres y seis años de edad: ¿Egocéntrico o Socializado?". *Psicología*. Vol. XX. Julio-Diciembre 1995. Nº 2.
- LISINA, M. (1985). *Child-Adults-Peers*. Moscow: Progress.
- MOLL, L. & GREENBERG, J. (1992). "Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction". En: L. MOLL (Ed.). *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. New York: Cambridge University Press.
- MUGNY, G. y DOISE, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- MUJINA, V. (1990). *Psicología de la edad preescolar*. Madrid: Visor.
- PALACIOS, J. (1990). "Procesos cognitivos básicos. Primera infancia". En: J. PALACIOS, A. MARCHESI y C. COLL (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- PERRET-CLERMONT, A. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- PIAGET, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (II)*. Buenos Aires: Guadalupe.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognoscitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SAMPSON, E. (1981). "Cognitive psychology as ideology". *American Psychologist*, 36 (7), 730-743.
- VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, Grijalbo.
- VYGOTSKY, L. S. (1991a). "El significado histórico de la crisis de la psicología". En: L. S. VYGOTSKY. *Obras escogidas I*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.
- VYGOTSKY, L. S. (1991b). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". En: L. S. VYGOTSKY. *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.
- VYGOTSKY, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade. Fausto.
- WALLON, H. (1965). *Estudio sobre la psicología genética de la personalidad. Artículos y conferencias*. Buenos Aires: Lautaro. Biblioteca Ciencias del Hombre.
- WERTSCH, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.

En este trabajo se realiza una revisión de la literatura sobre el aprendizaje cooperativo, haciendo énfasis en su relación con la teoría de Vygotsky. Se analizan los postulados teóricos básicos aplicables a la interacción en grupos, así como algunos aspectos metodológicos desde el punto de vista vygotskiano. Se describe brevemente el paradigma piagetiano del aprendizaje cooperativo y se compara con la perspectiva basada en la teoría de Vygotsky. Se analizan una serie de investigaciones que comparan el aprendizaje cooperativo con el individual y se describen las técnicas empleadas en este paradigma. Los resultados indican que en la mayoría de las investigaciones el aprendizaje en grupos cooperativos es más eficiente que el aprendizaje individual, aunque existen hallazgos contradictorios. Se concluye que el marco de trabajo proporcionado por Vygotsky es útil para explicar los resultados obtenidos por los diferentes autores y ha recibido respaldo directo e indirecto a partir de los hallazgos que se reportan, sin embargo es necesario ampliar el enfoque teórico vygotskiano.

ASPECTOS TEÓRICOS GENERALES DE LA TEORÍA DE LEV VYGOTSKY

En la tradición marxista se plantea que la necesidad de emplear herramientas fue la que permitió a los seres humanos experimentar el ambiente y enfrentar

APUNTES SOBRE VIGOTSKY Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Adelso Castillo

Licenciado en Tecnología Educativa. Magister en Psicología Cognitiva. Profesor Asociado del Colegio Universitario de Los Teques "Cecilio Acosta". Profesor de los postgrados en Psicología Cognoscitiva y Procesos de Aprendizaje en la Universidad Católica Andrés Bello.

sus peligrosas contingencias, y esto tuvo un impacto en las relaciones sociales entre las personas. Esta noción sirvió de base para la propuesta de Vygotsky sobre el desarrollo infantil (Tudge, 1994).

Para Vygotsky el niño está indefectiblemente ligado al contexto social. Davydov (1995) resume sus postulados generales en seis principios. Primero, el desarrollo intelectual tiene lugar a lo largo del proceso de formación a través de la enseñanza y en el hogar, es de naturaleza histórica en cuanto a su contenido y forma, esto explica por qué en diferentes épocas el desarrollo individual se ha manifestado de forma tan dife-

rente. Segundo, el desarrollo es afectado por los cambios en las situaciones sociales de la vida, los distintos grupos con los cuales interactúa influyen en el niño. Tercero, la forma básica de actuar en el ser humano es en colectivo, regido por el grupo. Cuarto, las acciones individuales son el resultado de la internalización de modelos básicos de acción. Quinto, en el proceso de internalización juegan un papel importante los sistemas de signos y símbolos que se han creado a través de la historia de la cultura humana. Sexto, la asimilación de los valores históricos, tanto materiales como espirituales, de la cultura se adquieren a

través de la actividad realizada en colaboración con otras personas. Las estructuras cognoscitivas de los sujetos están determinadas por su actividad colectiva, de tal forma que la percepción y consecuente comprensión del mundo está moldeada por distintos sistemas y niveles de participación en grupos.

En su desarrollo, de acuerdo con Vygotsky, el niño trabaja primero a nivel de los procesos elementales básicos de pensamiento, es decir, aquellos que le permiten aprender a emplear las herramientas que el ambiente provee, se encuentran en el plano "natural". Entre los procesos elementales básicos se mencionan: la percepción, la memoria involuntaria y el pensamiento pre-verbal (Rodríguez, 1996). Luego emergen los procesos mentales superiores que lo capacitan para el procesamiento simbólico de alto nivel de abstracción. Dentro de estos procesos se encuentran: la memoria lógica, la imaginación creativa, el pensamiento verbal y la autorregulación (Rodríguez, 1996).

El desarrollo no se concibe como un mero tránsito hacia la socialización, es más que eso, es la conversión de las relaciones sociales en funciones psicológicas (Driscoll, 1994). Esto no ocurre directamente, es un proceso complejo en el cual la interacción social propicia la conversión de herramientas en símbolos. Dos conceptos fundamentales para explicar el desarrollo son la mediación y la internalización. El primero se refiere a que las formas más

altas de conducta humana se aprenden como producto de la continua modificación de situaciones estímulos, tales modificaciones ocurren a medida que se responde a ellas, en medio de la interacción social (Driscoll, 1994). Dicho de otra forma, el niño en su desarrollo debe pasar de la dependencia perceptual a la autorregulación, lo cual implica que debe emerger un complejo manejo simbólico que conduce a la abstracción del pensamiento. La adquisición y dominio de la simbolización no es una invención de cada persona, se aprehende por medio de otros individuos que poseen tal habilidad. En la interacción colectiva quienes ya poseen altos procesos de pensamiento sirven de puente o de mediadores a los que están en vías de adquirirlos.

Las herramientas que el niño adquiere son conocimientos que le sirven para un fin específico. Al principio se manifiestan de manera puramente instrumental, pero luego derivarán en conocimientos procedimentales más complejos y abstractos, (Driscoll, 1994; Davydov, 1995; Rodríguez, 1996). El lenguaje es un ejemplo de estas herramientas. Los signos son entidades que envuelven algún nivel de abstracción, la característica más importante de un signo es la representación de una cosa a través de otra (Driscoll, 1994). Mientras menos similitud física haya entre el sustituto y lo sustituido, mayor es el nivel de abstracción. La internalización es la conversión de las herramientas en símbolos.

Vygotsky propuso una ley genética del desarrollo cultural que sintetiza la intervención de la mediación y la internalización en el desarrollo infantil. De acuerdo con ésta todo aquello que el niño aprende aparece en dos planos, primero entre las personas que constituyen el contexto humano, a manera de función interpsicológica, para luego convertirse en un componente de su estructura cognoscitiva, como un elemento intrapsicológico. Este fenómeno es producto de la interacción grupal (Rodríguez, 1994).

Las relaciones sociales del niño con otras personas que poseen mayores conocimientos permite observar lo que Vygotsky denominó *Zona de Desarrollo Próximo*, (ZDP). Frente a un problema, un niño puede mostrar distintos niveles de habilidad, dependiendo de la forma de ejecutar la tarea. El *nivel de desarrollo actual* está dado por aquello que es capaz de hacer solo, sin ayuda. Sin embargo Vygotsky observó que al trabajar con personas adultas o con otros niños con habilidades superiores, se evidenciaban ejecuciones más complejas, esto fue denominado *nivel de desarrollo potencial*. La diferencia entre el nivel actual y el nivel potencial fue lo que se llamó Zona de Desarrollo Próximo (Driscoll, 1994; Tudge, 1994; Rodríguez, 1996). La ZDP permite diferenciar niveles de desarrollo entre niños que frente a una tarea pudieran demostrar habilidades individuales similares. Es posible que ambos resuelvan una

misma situación, adecuada a su edad, por lo cual pudiera pensarse que comparten la misma edad cronológica y psicológica. Pero si sólo uno de ellos puede resolver un problema que demanda mayor habilidad, bajo la asistencia de una persona que sirva de mediador, entonces hay una diferencia en la edad psicológica (Driscoll, 1994). Partiendo del concepto de ZDP se pueden hacer dos hipótesis: la primera es que el aprendizaje ocurre, o es óptimo en la ZDP. La segunda es que la noción de ZDP podría extenderse más allá de la niñez.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El método de investigación empleado por Vygotsky y sus colegas fue denominado "Método Causal-genético" (Davydov, 1995). De acuerdo con este planteamiento para observar el surgimiento de las funciones psicológicas de manera natural, el método debería permitir la reproducción sistemática del proceso por medio de un experimento de enseñanza. De allí se deriva una característica muy importante: la participación del investigador en el proceso. El mismo Davydov (1995) plantea que en el ambiente científico ruso ha comenzado a reconocerse la vinculación entre la investigación y la influencia práctica, por lo cual el estudio de los procesos psicológico no debería prescindir del contexto vivencial. Este autor ha denominado a este paradigma "experimento de modelamiento genético". En el diseño se contemplan

programas de enseñanza-aprendizaje en los cuales interviene el investigador y el punto de partida es el nivel de desarrollo que ya el niño trae (Davydov, 1995).

En los procedimientos experimentales, Vygotsky utilizó tres técnicas: a) introducir obstáculos que rompieran con la forma tradicional de abordar los problemas; b) proporcionar ayuda externa en la solución del problema, bien a través de compañeros con un nivel de habilidad más alto o a través de una intervención directa del investigador, y c) colocar problemas que estuviesen por encima del conocimiento y las destrezas actuales del niño, pero dentro del campo de adquisición de nuevas habilidades, todavía en estado rudimentario, en la zona de desarrollo próximo (Driscoll, 1994). Esto permitiría observar, no la capacidad actual, sino la génesis o la transformación de capacidades rudimentarias en nuevas y vigorosas destrezas, mientras se provee de un ambiente natural de ayuda para pasar de un nivel a otro de desarrollo (Davydov, 1995).

Un aspecto muy importante en el paradigma vygotkiano es su concepción sobre las unidades de información y su análisis. Vygotsky criticó los métodos que estudiaban por separado relaciones interdependientes, los cuales fraccionaban estructuras organizacionales cuyos elementos trabajaban en conjunto (Vygotsky, 1964).

"...Se daba por sentado que la relación de dos funciones dadas no variaba nunca (...). Como constan-

tes, estas relaciones podían ser y eran, descompuestas en factores (...). El primer método analiza las complejas totalidades psicológicas separándolas en *elementos*. Puede ser comparado al análisis químico del agua que la 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 (...). La psicología cae en el mismo tipo de callejón sin salida (...)" (Vygotsky, 1964, p.19).

Este autor conviene en que un fenómeno debe descomponerse para su análisis, pero el producto de tal descomposición deben ser unidades que correspondan a la realidad, que no pierdan la esencia de la totalidad. Esto significa que en los datos empíricos han de buscarse unidades de información que representen la forma más elemental del todo, pero ellas no deben perder las características esenciales de éste (Vygotsky, 1994). Tal punto de vista conduce a dos situaciones que explican la posición teórica del autor y que inciden en sus aplicaciones posteriores. Por una parte, si el desarrollo del niño (y el aprendizaje humano en general) ocurre en interacción con otras personas cuyas habilidades difieren de las suyas, entonces esta interacción debe explicar parte del fenómeno. Por otro lado, los efectos que la interacción social produce en el individuo (niño o adulto), se procesan a todos los niveles: cognoscitiva y afectivamente, por lo cual ambos factores deben considerarse en cualquier situación de aprendizaje. De hecho el mismo Vygotsky ejempli-

ficó las unidades de análisis a través de la experiencia emocional, acerca de la cual planteó que en ella se representa el ambiente en un estado indivisible y la forma particular en que la persona está viviendo la situación dada (Vygotsky, 1994).

ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: CONFLICTO O COORDINACIÓN

No todos los trabajos de investigación llevados a cabo en el campo del aprendizaje colaborativo tienen como marco de referencia la teoría de Vygotsky, más aún la mayoría emplea el punto de vista piagetiano (Hoyles y Forman, 1995). Desde la perspectiva teórica de Piaget, el crecimiento conceptual depende de la relación desequilibrio-equilibrio (Tudge, 1994; Howe, Tolmie, Greer, Mackenzie, 1995). Este punto de vista se ha aplicado al aprendizaje en grupos. De acuerdo con el análisis, al colocar a los niños frente a un problema, las diferencias en el conocimiento previo pueden generar conflicto. Sin embargo, debido a que tales diferencias no son demasiado grandes, la situación puede llevar a la búsqueda del equilibrio. Así el trabajo colaborativo con los compañeros serviría de ayuda durante la adquisición de conocimientos equilibrio (Howe, Tolmie, Greer, Mackenzie, 1995). El conflicto se resuelve gradualmente y en forma productiva. Las percepciones son reestructuradas por medio de la interacción con otros

niños que tienen puntos de vista divergentes, así se provee un contexto social estructurado de manera que los pequeños se sumerjen dentro de las centraciones conceptuales de sus compañeros (Healy, Pozzy y Hoyles, 1995).

El modelo de trabajo grupal basado en Vygotsky es diferente, aun cuando en ambos casos los grupos son colocados frente a un problema que debe resolverse mediante la interacción. Las relaciones sociales no están mediadas por el conflicto sino por la cooperación, la coconstrucción o la coordinación (Healy, Pozzy y Hoyles, 1995). Bajo este marco de referencia se ha hecho énfasis en la influencia cultural sobre el desarrollo, por lo cual los grupos son formados de manera que interactúen participantes con *status* intelectual diferente (Huges y Greenhough, 1995). Las personas con mayores conocimientos (adultos o niños con mayor nivel de habilidad), median tanto la adquisición de herramientas como su transformación en estructuras simbólicas. De esa manera las nuevas habilidades son internalizadas.

RESULTADOS GENERALES DEL APRENDIZAJE EN GRUPOS COOPERATIVOS

En la literatura disponible existen tres tipos de resultados. En este informe se analizarán algunos de ellos, con independencia del marco referencial que utilicen, dada la similitud de propósitos y de estilos en los procedimientos.

El primer grupo de investigaciones es optimista. Sus hallazgos son positivos y valoran el aprendizaje cooperativo como más eficiente que el método individual de aprendizaje y el competitivo. En segundo lugar están los trabajos que no han logrado encontrar diferencias entre el aprendizaje "tradicional" y el de los grupos cooperativos. Por último se considerará un reporte que es interesante, incluso por sus implicaciones educativas, se ha planteado que en algunos casos podría obtenerse una regresión en aquellos niños cuyo conocimiento no tenga un nivel de consolidación tal que le permita autopercebirse con confianza en su conocimiento, (Tudge, 1994).

Johnson y Johnson, (1992) en un papel divulgativo publicado por el abstract de educación ERIC, plantea que en los últimos 90 años se han llevado a cabo cerca de 600 trabajos en distintas décadas, en ellos se comparan los esfuerzos de aprendizaje cooperativo, competitivo e individual. Se han utilizado estudiantes de diferentes edades y han empleado distintas variables en diferentes lugares. En muchos de ellos se ha evidenciado la efectividad del aprendizaje en grupos cooperativos. Sin embargo, concluyen que no es fácil enseñar bajo esta modalidad.

Para el presente trabajo se seleccionaron 16 reportes de experiencias de investigación empleando diferentes estilos de aprendizaje cooperativo, bajo distintas condiciones y midiendo va-

rios efectos, tales como logros de aprendizaje, destrezas sociales, motivación, actitud de los docentes y de los alumnos, etc. Quince de ellos concluyen que el aprendizaje en grupos cooperativos produce efectos positivos, superiores al aprendizaje individual y sólo uno indicó que los estudiantes bajo aprendizaje individual fueron más eficientes.

Uno de los equipos de investigación que más intensamente ha trabajado con grupos cooperativos es el que dirigen David W. Johnson y Roger T. Johnson, de la Universidad de Minnesota. Ellos han comparado el aprendizaje cooperativo con el aprendizaje individual, bajo diferentes situaciones experimentales y midiendo el efecto en el aprendizaje, en las destrezas sociales y los aspectos motivacionales (Qin, Johnson y Johnson, 1995; Archer-Kath, Johnson y Johnson, 1994; Johnson, Johnson y Taylor, 1993; Vásquez, Johnson y Johnson, 1993). Sus resultados indican que los estudiantes bajo interacción tienden a rendir más.

Qin, Johnson y Johnson (1995) realizaron un rastreo de información sobre los trabajos relacionados con el aprendizaje cooperativo, publicados entre 1929 y 1993. En todos ellos se comparaba aprendizaje cooperativo e individual. De los 800 trabajos sólo 46 estaban directamente relacionados con el nivel de logro. Los resultados indicaron que en todos los casos el aprendizaje en grupos cooperativos superó al aprendizaje

individual, no se encontró influencia de la edad, pero sí la forma de presentar los problemas. La presentación no verbal (proyecciones), en comparación con la verbal, favoreció el logro.

Muchas investigaciones han destacado el papel del *feedback* en el aprendizaje, sin embargo poco se sabe sobre su efecto en el aprendizaje de los grupos. Archer-Kat, Johnson y Johnson (1994) compararon la modalidad de aprendizaje cooperativo con la individual, en relación a dos formas de *feedback*: bien a cada sujeto o al grupo en general. Se concluyó que el aprendizaje cooperativo es más eficiente que el individual. Cuando el *feedback* se proporciona individualmente, a cada miembro, se obtienen resultados más favorables que cuando se aplica en forma general, a todo el grupo. Adicionalmente, los estudiantes obtuvieron mayores destrezas sociales, estuvieron más motivados y aceptaron más a sus compañeros, que en las otras dos condiciones; aprendizaje cooperativo con *feedback* grupal o aprendizaje individual con cualquier forma de *feedback*. A pesar de que el grupo cooperativo con *feedback* individual era heterogéneo, al final los resultados fueron homogéneos, el nivel de logros se incrementó en todos sus miembros y las diferencias tendieron a ser menores que al principio. Esto se opone a la visión tradicional en la cual un nivel de habilidad superior antes de la instrucción predice mejores logros.

Otra de las áreas poco exploradas en relación al aprendizaje cooperativo es la de los estudiantes de alta habilidad. Johnson, Johnson y Taylor (1993) compararon el impacto del aprendizaje cooperativo respecto al aprendizaje individual en estudiantes clasificados previamente como de altas habilidades de pensamiento. Adicionalmente midieron el efecto sobre la autoestima y la aceptación de los compañeros. Se partió de que este tipo de estudiantes tienen baja autoestima debido al rechazo de los otros estudiantes. Los resultados indicaron un efecto positivo superior del grupo cooperativo, tanto en el aprendizaje como en la aceptación del grupo y la autoestima.

El aprendizaje cooperativo ha sido estudiado, generalmente, en situaciones que demandan adquisición de información académica, pero no existen muchas evidencias de su efecto sobre la información de tipo técnico. Las áreas técnicas están referidas, en este caso, al aprendizaje de principios de funcionamiento de equipos complejos y el dominio de las destrezas instrumentales para su manejo eficiente. Los conocimientos técnicos poseen diferencias con la información académica respecto a las metas de aprendizaje, la densidad de material escrito y la importancia de la presentación visual (Vásquez, Johnson y Johnson, 1993). Se comparó el efecto del aprendizaje cooperativo en relación con el aprendizaje individual en adultos

sometidos a entrenamiento de control de tráfico aéreo. Los resultados evidenciaron mayor aprendizaje en el grupo cooperativo, menor cantidad de errores y una apreciación más positiva sobre el profesor. Un hallazgo adicional muy importante fue la correlación entre los logros y la participación verbal de los integrantes del grupo cooperativo. Se concluye que los desacuerdos y controversias fueron factores contribuyentes al aprendizaje.

La teoría de Vygotsky predice que las relaciones entre las personas contribuyen a la internalización de los modelos sociales y a la estructuración del mundo afectivo del ser humano respecto a sus congéneres y a su ambiente. Algunas investigaciones han medido el efecto del aprendizaje cooperativo sobre aspectos afectivos importantes en el aprendizaje tales como al autoestima, el autoconcepto, las destrezas sociales y la motivación. Archer-Kath, Johnson y Johnson (1994) incluyeron entre los aspectos motivacionales medidos la motivación al logro, el logro individual y la uniformidad de logros entre los compañeros de grupo. Como destrezas sociales se tomaron la interdependencia positiva y el aporte individual, además se midió el cambio en la atracción-rechazo entre los miembros del grupo. Los resultados indicaron que la interacción durante el aprendizaje produjo cambios positivos en la motivación y en las destrezas sociales. En otros trabajos se ha reportado la influencia

de la cooperación en grupos sobre el incremento en la autoestima y la aceptación por parte de los compañeros (Johnson, Johnson y Taylor, 1993).

Nichols y Miller (1994) realizaron una investigación destinada a evidenciar la influencia del grupo cooperativo sobre la motivación, en comparación con el aprendizaje individual. Se diferenció entre dos estilos para aprender la información: como meta de ejecución (retener la información para obtener una nota) y como meta de aprendizaje (obtener conocimientos). El grupo cooperativo mostró mayor orientación de la meta hacia el aprendizaje y mayor motivación. Sin embargo cuando se colocó a los alumnos del grupo cooperativo en una situación de aprendizaje individual los efectos se revirtieron. Roswal, Evans, Croce, Horvat Y Block (1995) consiguieron más efectividad para incrementar el aprendizaje y el autoconcepto en niños de escuela básica, trabajando en grupos cooperativos que individualmente. Igualmente Stevens y Slavin (1995), a través de un programa de intervención basado en aprendizaje cooperativo en un distrito escolar, reportaron un incremento en el aprendizaje, mejoría en las actitudes y la autopercepción de logros con respecto al trabajo individual.

Otras investigaciones han utilizado la modalidad denominada tutorío de pares, en la cual se puede asignar el rol de monitor a uno de los estudiantes, o sencillamente formar parejas de alumnos

con una marcada diferencia de habilidad, pedirles que interactúen y que ayuden al compañero. En estos casos también se han aportado evidencias positivas de aprendizaje (Brown, Sullivan, 1982; Brown, Sullivan y Martin, 1987). Dixon-Krauss (1995) encontró que la colaboración entre pares indujo a escoger y ejecutar tareas más difíciles y desafiantes, y a mejorar el aprendizaje. Adicionalmente se encontró que durante la cooperación se emplearon estrategias diversas tales como imágenes clave, relación con el conocimiento previo, preguntas y destacar aspectos importantes. Se concluye que hubo evidencias de que existe una zona de desarrollo próximo y se recomendó incluir como parte del procedimiento de enseñanza el modelaje mental.

En el medio venezolano, Dicillos (1992), en su tesis de postgrado en la maestría de Psicología Cognoscitiva de la UCAB, realizó una investigación cuyo propósito fue comparar la efectividad de dos estrategias cognitivas para procesar la lectura: elaboración de imágenes y elaboración verbal; en relación con dos formas de ejercitación: grupal e individual. Los sujetos fueron estudiantes de sexto grado. Los resultados indicaron que los grupos experimentales (que emplearon las estrategias cognoscitivas, bajo la modalidad de ejercitación grupal o individual) rindieron más que el grupo control (que trabajó en forma "regular" de acuerdo con el plan de actividades de lectura pre-

vistas en el programa). Los niños bajo tratamiento evidenciaron un incremento progresivo en el uso de las estrategias, pero no se encontró diferencias significativas de aprendizaje entre los estudiantes que utilizaron estrategias de elaboración de imágenes y los que usaron estrategias de elaboración verbal. La modalidad de ejercitación produjo resultados significativamente diferentes. Los sujetos que trabajaron en grupos rindieron más que los sujetos que lo hicieron en forma individual. Se concluye que cuando se trabaja en grupos, la interacción con los compañeros induce a una atención más deliberada y profunda sobre el contenido de la lectura, lo cual se refleja en una mayor reflexión sobre sus elaboraciones y sobre su comprensión, esto indicaría un efecto sobre los procesos metacognitivos.

¿HAN SIDO POSITIVOS TODOS LOS RESULTADOS?

Tal como se planteó anteriormente, no todas las investigaciones han encontrado resultados tan claramente positivos. Snyder y Sullivan (1995) compararon el aprendizaje cooperativo y el individual en grupos de estudiantes cuya tarea consistió en corregir errores conceptuales en conocimientos de ciencia. El diseño incluyó la variable incentivo (con pago por respuesta correcta o sin él). La tarea del grupo cooperativo consistía en leer un material individualmente, luego responder pre-

guntas y resumir en grupo. Los estudiantes de mayor habilidad ejecutaron mejor. Los grupos de aprendizaje individual superaron al grupo cooperativo. El autor concluye que la tarea: cambio conceptual, pudo haber sido la razón.

Otro resultado que debe destacarse es el reportado por Tudge (1994). Este autor analiza la teoría del desarrollo de Piaget como lineal, es decir, que siempre marchará hacia adelante. En oposición, Vygotsky es menos unidireccional, puesto que predijo que en algunos casos niños con problemas de retardos no expuestos a formas de pensamiento abstracto, podrían suprimir algunas habilidades rudimentarias en desarrollo. Sin embargo ninguno de los dos supuso que podría ocurrir una regresión. Tudge planteó que si interactúan niños con ZDP similares, una más avanzada que la otra, pero el niño más adelantado con cierta competencia y baja confianza (por ejemplo niños no conservadores con niños parcialmente conservadores), podría ocurrir una regresión al prevalecer la posición del niño menos hábil. Este autor aportó evidencias que apoyan esta hipótesis. La conclusión es que la autopercepción del conocimiento conduce a una mejor autorregulación, pero una baja autopercepción podría llevar a la pérdida de la competencia. Se plantea la necesidad de extender las fronteras de ambas teorías.

TÉCNICAS DE TRABAJO EN GRUPOS COOPERATIVOS

Es necesario comprender que colocar a los estudiantes en grupos no es una garantía de interacción cooperativa (Jonhson y Johnson, 1992) y la estructura de trabajo grupal por sí misma no conduce a un mejor aprendizaje. Slavin (1995) afirma que se requieren dos condiciones para que un grupo cooperativo tenga éxito: establecer metas grupales y aportar individualmente. Las metas contribuyen a motivar a los miembros para ayudar a los otros y a crear interdependencia. El aporte individual incrementa la posibilidad de que todos aprendan y disminuye el efecto de "dejar que otros lo hagan por mí".

Se han planteado, al menos tres diferentes formas de trabajo interactivo en el aula: la interacción de pares, el tutorío de pares y el grupo cooperativo (Tudge, 1994). La diferencia entre ellos estriba en el nivel de igualdad de la relación. La palabra pares se emplea como sinónimo de compañeros y no en relación al número de miembros.

Un ejemplo de tutorío es el que emplearon Brown y Sullivan (1982) y Sullivan, Brown y Martin (1987). Fueron seleccionados estudiantes de mayor habilidad a través de un examen previo. Estos alumnos fueron entrenados para monitorear y ayudar a sus compañeros, mientras hacían la tarea conjuntamente.

En la interacción de pares o interacción colaborativa (Howe, Tolmie, Greer y McKenzie, 1995; Dixon-Kraus, 1995; Tudge, 1994) los grupos se integran con estudiantes de diferentes niveles de habilidad. Cuando se requiere aprender algún contenido previo a la tarea el docente explica los aspectos relevantes y provee las instrucciones necesarias para trabajar. Si se tienen materiales escritos, generalmente se leen en los grupos intercambiando el rol de lector y receptor, y se les pide que elaboren preguntas y extraigan las ideas principales. En algunos casos la tarea consiste en resolver un problema en el cual se aplican los conocimientos previos o los aprendidos, en otros se colocan problemas libres de contenidos para evidenciar habilidades. También pueden combinarse las actividades de lectura con la solución de problemas de aplicación. Las instrucciones son elaboradas para que los estudiantes interactúen, se ayuden mutuamente y arriben a una sola conclusión por consenso, preferiblemente. El trabajo del profesor consiste en mediar el aprendizaje, interviene cuando es necesario para aclarar o explicar, pero también debe propiciar que los miembros pasivos en el grupo, participen.

Los grupos cooperativos son bastante similares al anterior. Algunos autores han desarrollado estrategias que incorporan ciertas diferencias. Slavin, (Stevens y Slavin, 1995; Nath, Ross y Smith, 1996) propuso su modelo STAD (Student Achievement Division) en

el cual la clase es dividida en grupos de cuatro o cinco participantes, con diferentes niveles de habilidad, distinto género y procedencia étnica. La meta es preparar a sus miembros para tener éxito en las pruebas de rendimiento. Los puntajes se acumulan individualmente y por grupo. Las puntuaciones del grupo se colocan en relación al logro obtenido por sus miembros, así el éxito grupal depende del éxito individual. Esto propicia la interdependencia y desarrolla en los participantes un compromiso por ayudar a sus compañeros a aprender (Slavin, 1995). El STAD fue diseñado para ser aplicado como sistema de enseñanza, es decir, que los alumnos trabajan bajo esta modalidad en todas las áreas de aprendizaje, sin embargo su implementación puede ser compleja y, algunas veces, genera resistencia (Nath, Ross y Smith, 1996).

Johnson y sus colaboradores (Johnson y Johnson, 1992; Vásquez, Johnson y Johnson, 1993) conforman los grupos después de realizar una clasificación de los estudiantes según el nivel de habilidad. Los sujetos son asignados al azar en cada grupo escogiendo uno por cada nivel detectado. Se establece una meta cooperativa dado que el grupo es responsable de que cada miembro domine el material de aprendizaje y del logro demostrado en las pruebas individuales. En un caso, por ejemplo, (Vásquez, Johnson y Johnson) se le dijo a los equipos que si uno de

sus miembros no aprobaba el examen todos debían someterse a instrucción remedial. Para estos autores la cooperación es algo más que estar uno al lado del otro, consiste en discutir los contenidos o las vías de solución a un problema, mostrar una clara interdependencia positiva, es decir, ayudar y pedir ayuda, y contribuir individualmente para realizar el trabajo. Para ello el docente debe no sólo mediar la adquisición de la información sino propiciar un esfuerzo conjunto y un proceso grupal efectivo.

Estos autores plantean tres estrategias de aprendizaje cooperativo: el grupo cooperativo formal, el grupo cooperativo informal y el grupo de base. El primero es el más estable. Se integra para realizar trabajos académicos correspondientes a evaluaciones formativas. Se les plantean dos responsabilidades: incrementar su propio aprendizaje y el de todos sus miembros. El docente les proporciona objetivos, instrucciones y materiales, en algunos casos se asignan roles a los diferentes integrantes. Cuando es necesario se explica y modela el contenido. Luego se les pide que resuelvan un problema y lleguen a una solución de grupo.

El grupo cooperativo informal es más inestable, generalmente se utiliza para adquirir la información en una clase, por ejemplo, para realizar lecturas compartidas y extraer las ideas más importantes. Los integrantes pueden cambiar de una actividad a otra.

El grupo de base es conformado para interactuar fuera del horario de clases. Generalmente es estable, su propósito es ayudar a los compañeros a comprender la información, a través de actividades de soporte y asistencia. En los tres casos se contempla el rol de mediador como un factor importante en el aprendizaje.

CONCLUSIONES

Independientemente de que los diferentes autores han enfocado sus trabajos desde distintas perspectivas, la cooperación entre los estudiantes a través del trabajo grupal y el rol mediador del docente son prácticas que encajan en los postulados teóricos de la teoría de Vygotsky.

La teoría de Lev Vygotsky plantea, fundamentalmente, que la interacción social es un factor de primer orden en el desarrollo y que el aprendizaje lo conduce, lo guía. El manejo de herramientas, su internalización y su transformación en estructuras representativas de alto nivel de abstracción explica la aparición de las funciones cognitivas de orden superior. El papel de las personas es mediar este proceso de adquisición. La mayoría de los autores que han orientado sus trabajos bajo la óptica de Vygotsky han interpretado estos planteamientos como una "conducción" suave, libre de contradicciones, de allí la oposición a la óptica piagetiana que utiliza el conflicto entre pares. Sin embargo al colocar alumnos para trabajar

los materiales con instrucciones claras de interactuar, el proceso va a generar disonancias cognoscitivas y los planteamientos divergentes surgirán de manera natural. De allí que las interpretaciones teóricas, bajo cualquiera de los puntos de vista, no modificará la similitud de los procesos internos de los grupos, ni de los procesos cognitivos de los individuos, dado el parecido de las condiciones de aplicación de los procedimientos en los diferentes reportes.

Una derivación clara y directa de los postulados de Vygotsky al trabajo de aprendizaje cooperativo es la composición de los grupos con sujetos de niveles de habilidad diferente. En todos los trabajos revisados el procedimiento de integración de los grupos utiliza este principio. Esta teoría postula que bajo estas condiciones se produce una mediación del conocimiento y por lo tanto el aprendizaje. De allí que de alguna forma, las investigaciones revisadas a lo largo de este trabajo aportan una evidencia favorable a esta postura.

Un hallazgo importante es la posibilidad de regresión planteada por Tudge (1994), cuando la competencia en la habilidad es parcial y la confianza en el conocimiento no es firme. Esto implica que el componente metacognitivo es una base importante en el aprendizaje y que está ligado a los factores afectivos. Vygotsky planteó que uno de los procesos de orden superior es la autorregulación (Rodríguez, 1996). La con-

fianza en la habilidad está relacionada con la autopercepción del conocimiento, es decir con el metacognoscimiento, el cual forma parte de la autorregulación. El trabajo de Tudge aporta una evidencia de que la consolidación de una competencia debe conducir hacia la confianza en la capacidad, de lo contrario el aprendizaje puede perderse, de allí que para alcanzar un nivel apropiado de conocimientos se requiere llegar a un nivel óptimo de confianza, y este es el camino hacia la autorregulación de los procesos cognoscitivos.

Trabajar en grupos no significa trabajar cooperativamente. Uno de los aspectos que dejan claro los diferentes autores es que el factor más importante en la interacción social de los grupos es la cooperación. Sin embargo esto no quiere decir ausencia de contradicciones, por el contrario, parte del proceso de discusión entre los miembros de un grupo debe ser plantear y resolver los puntos de vistas encontrados. Las divergencias son la base de las disonancias y éstas conducen a las dudas sobre el conocimiento establecido, es decir, producen la necesidad de cambio. Adicionalmente la cooperación tiene implícito el aporte de todos los participantes, la disposición a ayudar y la búsqueda de apoyo en los compañeros.

Distintos autores han planteado que una condición importante para que los grupos se dispongan a cooperar es establecerse metas relacionadas con el deseo

de aprender (Steven y Slavin, 1995; Johnson y Johnson, 1992; Vásquez, Johnson y Johnson, 1993). No toda meta genera motivación hacia el aprendizaje, Snyder y Sullivan (1995) aportaron evidencias de que la corrección de errores conceptuales produjo menos logros de aprendizaje en los grupos cooperativos que en el trabajo individual. Adicionalmente Reeve (1994) plantea que una de las condiciones que elevan los estados motivacionales es que las metas a lograr representen un desafío razonable, es decir, que no estén por debajo o muy por encima de las capacidades de los aprendices.

La educación demanda cambios constantemente. Hacia el próximo milenio la escuela tiene el reto de ser cada vez más motivante, ser más eficiente en transmitir los valores fundamentales de la sociedad, proveer de escenarios cada vez más ligados al entorno natural y hacer del aprendizaje una actividad grata. El aprendizaje cooperativo ha dado muestras de eficiencia en el cambio de actitudes negativas, incrementar la motivación y mejorar el autoconcepto. Adicionalmente Vygotsky planteó que la interacción social es una condición natural del ser humano, por lo cual el trabajo grupal en las tareas escolares proporciona un medio para acercar la escuela al entorno social del individuo.

La teoría de Lev Vygotsky ha proporcionado un marco de trabajo útil para mejorar el proce-

so de aprendizaje en la escuela. Los conceptos de herramienta, mediación, internalización y zona de desarrollo próximo, así como su axioma básico acerca del papel de la interacción social en el desarrollo, han coadyuvado para realizar aplicaciones efectivas en la adquisición de conceptos, destrezas cognoscitivas y sociales, así como para crear ambientes participativos más motivantes que los estilos tradicionales de enseñar. Una vez más debe decirse que, tal como lo dijo Bruner, Vygotsky desde los lejanos años treinta le habló al futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCHER-KATH, J., D.W. Johnson y R.T. Johnson (1994). "Individual Versus Group Feedback in Cooperative Groups". *The Journal of Social Psychology*, 134(5), p.p. 681-694.
- BROWN, A. y Sullivan Palincsar, (1982). "Inducing Strategic Learning from Texts by Means of Informed, Self-control Training". *Topics in Learning and Learning Disabilities*, April, p.p. 1-17.
- DAVYDOV, Vasily (1995). "The Influence of L.S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice". *Educational Researcher*, 24(3), p.p. 12-21.
- DICILLOS, Velia (1992). *Estrategias de Elaboración Imaginal y Verbal en la Comprensión de la Lectura, Comparando Ejercitación Individual y en Grupos Cooperativos*. Memoria de Grado presentada como requisito para obtener el título de Magister en Psicología Cognoscitiva en la Universidad Católica Andrés Bello, bajo la asesoría de la profesora Lisette Poggioli. Caracas
- DIXON-KRAUS, Lisbeth (1995). "Partner Reading and Writing: Peer Social Dialogue and The Zone of Proximal Development". *Journal of Reading Behavior*, 27(1), p.p. 45-63.
- DRISCOLL, Marcy (1994). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston, Allin and Bacon.
- JOHNSON, D.W. y Johnson, R.T. (1992). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty*. ERIC Digest. Washington D.C., Eric.
- HOYLES, C. y E. Forman (1995). *Introduction (For Special Edition)*. *Cognition and Instruction*, 13(4), p.p. 479-482.
- HOWE, CH., A. Tolmie, K. Greer y M. Mackenzie (1995). *Peer Collaboration and Conceptual Growth in Physics: Task Influence on the Childrens Understanding of Heating and Cooling*. *Cognition and Instruction*, 13(4), p.p. 483-503.
- HEALY, L., S. Pozzi y C. Hoyles (1995). *Making Sense of Groups, Computers and Mathematics*. *Cognition and Instruction*, 13(4), p.p. 505-523.
- HUGHES, M. y P. Greenhough (1995). *Feedback, Adult Intervention, and Peer Collaboration in Initial Logo Learning*. *Cognition and Instruction*, 13(4), p.p. 525-539.
- NATH, L., S. Ross y L. Smith (1996). "A Case- Study of Implementing a Cooperative Learning Program in Inner-City School". *The Journal of Experimental Education*, 64(2), p.p. 117-136.
- NICHOLS, J. y R. Miller (1994). "Cooperative Learning and Student Motivation". *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), p.p. 167-178.
- QIN, Z., D.W. Johnson y R.T. Johnson (1995). "Cooperative Versus Competitive Efforts and Problem Solving". *Review of Educational Research*, 65(2), p.p. 129-143.
- REEVE, Johnmarshall. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid, McGraw-Hill.

ENSAYOS

- RODRÍGUEZ, Wanda. (1996). *Seminario-Taller: Psicología y Educación en la Obra de Lev Vygotsky*. Universidad de Puerto Rico, actividad de Pre Encuentro, 8vo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento.
- ROSWAL, G., M. Evans, R. Croce, M. Horvet y M. Block (1995). "Effects of Collaborative Peer Tutoring on Urban Seventh Graders". *The Journal of Educational Research*, 88(5), p.p. 275-279.
- SNYDER, T. y H. Sullivan (1995). *Brief Research Report: Cooperative and Individual Learning and Student Misconception in Science*. *Contemporary Educational Psychology*, 20(2), p.p. 230-235.
- STEVENS, R. y R. Slavin (1995). "The Cooperative Elementary School: Effects on Students Achievement, Attitudes and Social Relations". *American Educational Research Journal*, 32(2), p.p. 321-351.
- SULLIVAN Palincsar, A. y Brown, A. (1994). *Peer Interaction in Reading Comprehension Instruction*. *Educational Psychologist*, 22(3 y 4), p.p. 231-253.
- TUDGE, Johnathan (1994). *Vygotsky, The Zone of Proximal Development, and Peer Collaborations for Classroom Practice*. En Luis Mol: Vygotsky and Education New York, Cambridge University Press.
- VÁSQUEZ, V., D.W. Johnson y R.T. Johnson (1993). "The Impact of Cooperative Learning on the Performance and Retention of U.S. Navy Air Traffic Controller Trainees". *The Journal of Social Psychology*, 133(6), p.p. 769-783.
- VYGOTSKY, Lev (1994). "The Problem of Environment. En René van der Veer y Jaan Valsiner" (Eds.): *The Vygotsky Reader*. New York, Blackwell.
- : (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Editorial Lautaro.
-

LA INTEGRACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE VYGOTSKY

María de L. Lira Bernard

Estudios de Medicina. UCV/ U.Madrid 1957-64. Maestra de Pre-escolar 1964-75. Lic. Psicología Escolar U.C.V. 1975. Maestría Psicología Social (escolaridad concluida) UCV 1990. Docente de Educación Especial: UPEL-IPC. Coordinadora del Área de Dificultades de Aprendizaje de la Dirección de Educación Especial.

Señalaba Vygotsky (1979) que el aprendizaje debe ser congruente con el nivel de desarrollo del niño existiendo una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial de aprendizaje. Propuso dos niveles de desarrollo: el efectivo y el potencial. El primero se refiere al nivel de desarrollo de las funciones psicointelectivas del niño que se ha logrado como resultado de un proceso específico de desarrollo. Lo que el niño es capaz de hacer con ayuda lo llamó zona de su desarrollo potencial. El desarrollo potencial permite determinar los futuros pasos del niño y la dinámica de su desarrollo. De mane-

ra que una de las misiones de la escuela es hacer todos los esfuerzos para desarrollar el potencial de los educandos. Consideraba que una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental:

“Activa todo un grupo de procesos del desarrollo, y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje. Por ello el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente” (p. 37)

Vygotsky (1989) consideraba que el desarrollo es un proceso único, íntegro, pero no homogéneo y que existe una correspondencia total entre la peculiaridad

de cada etapa evolutiva en el desarrollo del niño y la peculiaridad de los diferentes tipos de desarrollo.

Señaló, conjuntamente con Luria, (1930, citados por Wertsch, 1988) que la conducta de los seres humanos inmersos en una cultura es el producto de tres líneas básicas del desarrollo:

1. Evolutiva
2. Histórica
3. Ontogenética

Tanto para Vygotsky como para Luria un proceso de desarrollo forma la base dialéctica para el otro, y es transformado y convertido en un nuevo tipo de desarrollo. Cada tipo de desarrollo comienza donde acaba el anterior.

Planteaba que el desarrollo cultural del niño transcurre bajo condiciones de cambios dinámicos en el organismo y forma una unidad con los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico. En este aspecto la diferenciación que estableció de los dos planos del desarrollo en la conducta (natural y cultural) se convirtió en un punto de partida para la nueva teoría de la educación.

Vygotsky (citado por Luria, 1979) planteaba que el niño está en constante interacción con el medio desde el momento de su nacimiento. Inicialmente sus respuestas están dominadas por los procesos naturales derivados de su herencia biológica. Los adultos buscan activamente incorporar a los niños dentro de su cultura y de

su bagaje histórico de significados y formas de hacer las cosas, de manera que a través de las intersecciones constantes de los adultos, más complejas, empiezan a tener forma los procesos psicológicos instrumentales. Al principio estos procesos son intersíquicos, es decir, son compartidos entre personas ya que pueden operar solamente en el curso de la interacción de los niños con los adultos. Los adultos en este estadio se convierten en agentes mediadores externos del contacto del niño con el mundo. A medida que el niño crece estos procesos comienzan a ser ejecutados dentro del mismo niño, es decir, la respuesta mediada al mundo se convierte en un proceso intrapsíquico. A través de esta interiorización de las vías de operación de la información que está históricamente determinada y culturalmente organizada es que la naturaleza social de las personas llega a ser también su naturaleza psicológica.

Luria (1979) señala que para Vygotsky el origen de las formas superiores de conducta consciente se debería encontrar en las relaciones sociales del individuo con el mundo externo, siendo el hombre un agente activo en la creación de ese ambiente. Planteaba que la sociedad y la historia social moldeaban la estructura de aquellas formas de actividad que distinguen al hombre de los animales.

Bein, Vlasova, Levina, Morozova y Shiff (1989) señalaron que para Vygotsky:

“El desarrollo de los procesos psíquicos complejos (la atención voluntaria, la memorización activa, la actividad mental), así como del carácter y de la conducta que recorre el largo camino de la formación (la edad preescolar, escolar, adolescente y juvenil), depende inconmensurablemente más del medio circundante (de las condiciones de la educación y la enseñanza del niño, del medio sociocultural, del carácter de la relación, de las formas y los modos de actividad, etc.), que del carácter hereditario (...) El medio interviene no sólo como una condición sino como una fuente de su desarrollo (...) El componente hereditario, por muy pequeño que sea, participa en la formación de las funciones psíquicas superiores”. (p. 199)

Vygotsky estableció diferencias entre las funciones psicológicas elementales y las superiores. La primera se refiere al control que ejerce el entorno sobre los procesos psicológicos elementales y a que la característica central de las funciones superiores es la autorregulación. En este sentido plantea que el comportamiento humano se halla específicamente definido, no por la presencia de estimulación, sino por la situación psicológica nueva o modificada creada por los mismos seres humanos. De manera que le concede al educando un papel activo en el aprendizaje. Otra característica básica diferencial de las funciones psicológicas superiores son la intelectualización y la voluntariedad. Se domina una función hasta el grado de su intelectualización y la voluntariedad de la actividad de una función que sería la otra cara de la realización consciente. Además las funciones psicológicas superiores tienen un origen y naturaleza social. Al respecto plantea

que la sociedad es el factor determinante del comportamiento humano más que la naturaleza.

Vygotsky consideró que las funciones psicológicas elementales se caracterizan por el control del entorno natural, una ausencia de realización consciente, orígenes individuales y falta de mediación a través de herramientas psicológicas. A medida que los procesos superiores toman forma, cambia la estructura completa de la conducta. Planteó que en el centro del desarrollo, durante la edad de escolarización se encuentra la transición entre las funciones elementales de atención y memoria a las funciones superiores de atención voluntaria y memoria lógica (Wertsch, 1988). De manera que se puede vislumbrar la importancia que le brinda a este período.

Para Vygotsky la percepción y la memoria, la imaginación y el pensamiento, la experiencia emocional y la acción voluntaria no son simplemente propiedades de la vida mental o funciones naturales del tejido nervioso. Tienen una estructura altamente compleja con su propia génesis sociohistórica con atributos que les son propios al hombre (Luria, 1966). Conjuntamente con el lenguaje constituyen sistemas funcionales formados en el pasado y cambiantes en el curso del desarrollo de la vida. Así mismo, señalaba que no hay trabajo humano sin conocimiento previo, de manera que es en el trabajo donde el hombre se autoconstruye y se forma a sí mismo.

Vygotsky, partiendo de la concepción general de que en el desarrollo de los niños deficientes actúan las mismas leyes generales que en el desarrollo del resto de los niños, explica la relación de la enseñanza y el desarrollo a partir de la teoría del desarrollo próximo, lo cual permite una orientación más efectiva y verdaderamente desarrolladora a la Educación Especial y una perspectiva más positiva u optimista a la escuela especial. Consideraba que si el niño deficiente es bien educado e integrado socialmente, puede ser un ciudadano útil y plenamente ajustado a las exigencias de la sociedad.

Para Vygotsky la integración es considerada como un medio para lograr el desarrollo de la personalidad del individuo con algún tipo de anormalidad; este postulado constituye una gran contribución para la reorganización de la práctica educativa especializada, ya que supone la unidad de la enseñanza y el desarrollo.

Para este autor es de vital importancia el entorno social donde se desenvuelve cualquier educando; estableció así la unidad de las regularidades psicológicas del niño normal y de aquellos con desviaciones en su desarrollo; sólo que en estos últimos se logra con otro ritmo y calidad. Estas consideraciones están basadas en la tesis central de Vygotsky sobre la condicionalidad social de las propiedades específicamente humanas de la *psique*, según la cual, la influencia social y sobre todo la

pedagogía constituye una de las principales fuentes para la formación de los procesos psicológicos superiores, como se señalara anteriormente.

Consistente con su todo enfoque Vygotsky rechazó las descripciones cuantitativas simples de los niños especiales en términos de los rasgos psicológicos unidimensionales reflejados en los puntajes de los test. Se centró en las descripciones cualitativas de la organización especial de su conducta y en las posibilidades infantiles y no en sus defectos.

Bein, Vlasova, Levina, Morozova y Shiff (1989) resumieron en forma excelente diversos postulados de Vygotsky relativos al desarrollo del niño especial, formación de los procesos psíquicos y su relación con la Educación Especial:

“La determinación de lo alcanzado ya por el niño (el nivel actual del desarrollo) y de sus posibilidades potenciales (la zona del desarrollo próximo), resultó sumamente productiva para comprender la interrelación de la enseñanza y el desarrollo. Él consideraba que la enseñanza siempre se adelanta al desarrollo y que en el niño se presentan períodos sensitivos, durante los cuales es especialmente sensible a la influencia de la enseñanza, a la percepción de una u otra asignatura y durante los cuales se forman en él, de un modo especialmente efectivo, unos u otros procesos psíquicos (...) Cada función psíquica en el proceso de formación, tiene una etapa óptima del desarrollo, la cual cae en el período predominante de esta función en la actividad (...) En la enseñanza es necesario apoyarse no tanto en lo ya alcanzado por el niño, como en

los procesos que se desarrollan y en los que aún están en formación. En la diferenciación de lo que es accesible al niño sólo en la colaboración con los adultos y de lo que como resultado del desarrollo se convierte en su patrimonio personal, está expresada una de las ideas centrales de Vygotsky: las fuentes del desarrollo de los procesos psíquicos siempre son sociales. Sólo más tarde estas fuentes adquieren un carácter psicológico individual (...) Sus postulados llevaron a una nueva comprensión del problema de las interrelaciones de la enseñanza especial, diferenciada y oportuna y del desarrollo del niño anormal...” (p. 300).

Vygotsky en su búsqueda de respuestas para los niños que sufrían de defectos congénitos (ceguera, sordera, retardo mental) a fin de que pudiesen desarrollar sus potenciales individuales, se llegó a interesar en el trabajo de los psicólogos académicos y esto lo condujo a crear un nuevo y *holístico* enfoque a los procesos psicológicos humanos (Luria, 1979).

Según Wertsch (1988), Vygotsky quería reformular la psicología, centrarse en la psicología de la educación y la terapéutica ampliando sus objetivos prácticos examinando los problemas de la defectología, término ruso que correspondería a los problemas de las personas con necesidades especiales. Señala que el núcleo de la estructura teórica de Vygotsky lo constituyeron:

1. La creencia en el método genético o evolutivo (relacionado con los procesos de desarrollo).

2. La tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales
3. La tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores.

Luria (1958) planteaba que el análisis genético (de los procesos del desarrollo) y sistémico propuesto por Vygotsky ayuda a determinar la naturaleza de la anormalidad subyacente; correlacionar el trastorno particular y el general; establecer el diagnóstico diferencial entre trastornos extremadamente similares pero profundamente diferentes; en la formulación del pronóstico y permite encontrar los métodos apropiados de terapia así como de los métodos pedagógicos correctivos apropiados.

Vygotsky planteó en primer plano los aspectos relacionados con la educación social y la enseñanza de los niños anormales, desde una perspectiva integral, al considerar todos los factores que inciden en el desarrollo, tanto los hereditarios como los del medio, y explicó que el peso específico de estas influencias varía en los distintos aspectos del psiquismo en las diferentes edades. El medio actúa no sólo como una condición, sino como una fuente de desarrollo. Desde los inicios de la vida el niño se encuentra en constante interacción y bajo la influencia del medio social donde se desenvuelve; aspecto que es de gran rele-

vancia para la intervención temprana con criterios de prevención

El análisis de la correlación de los procesos de desarrollo y de la enseñanza en la edad infantil constituye uno de los aportes más importantes de Vygotsky para abordar el proceso de integración en Educación Especial; ya que a partir de la concepción de la zona de desarrollo próximo es posible vislumbrar la relevancia de la interacción social entre niños de diferentes niveles de desarrollo cognoscitivo, así como con los adultos significantes, en un entorno pleno de simbolizaciones compartidas; pues esto permitirá estrechar la relación entre el nivel actual de desarrollo del niño y el nivel de sus posibilidades potenciales.

Al afirmar Vygotsky, que en la enseñanza es necesario apoyarse más en los procesos que están por desarrollarse, que en los ya logrados por el niño, colocó el principio de integración como eje fundamental de la atención educativa de los niños con algún tipo de necesidad especial; pues se requiere entonces de la colaboración del otro, adulto o niño competente que propicien que estos niños alcancen el desarrollo de sus potencialidades. Esto expresa una de las ideas centrales de la teoría de Vygotsky; "...Las fuentes del desarrollo de los procesos psicológicos superiores siempre son sociales..." (Vygotsky 1940). De allí la importancia del aprendizaje inter-activo y la provisión de oportunidades de intercambio y

confrontación de puntos de vista entre los educandos de Educación Especial y los de Educación Regular en un ambiente de comprensión, guiado, facilitado por el adulto, docente, padre o miembro de la comunidad.

Este postulado revela la gran importancia de la integración social del niño con necesidades educativas especiales para familiarizarlo con el desarrollo cultural en el proceso de enseñanza; familiarización que se logra a través del dominio de las funciones psicológicas superiores: Pensamiento, lenguaje, aprendizaje, los cuales permiten abordar la interacción en un contexto pleno de contenido real, donde la actividad colectiva y la cooperación son básicas para el desarrollo de esas funciones. En tal sentido, debemos asumir con Vygotsky, que saber comprender esta relación constituye el principal apoyo para la Pedagogía Especial; tal como se está abordando hoy día a nivel mundial, a partir de las propuestas de intervención directa en el ámbito educativo regular y en la realización de adaptaciones curriculares, con la intención de propiciar una atención pedagógica oportuna y adecuada para prevenir trastornos secundarios. Vygotsky diferenciaba entre el defecto primario y el secundario. El primario resulta de lo biológico y el secundario se refiere a las consecuencias que en el desarrollo del niño pueden producir el defecto primario y la falta de una educación adecuada desde los

culiar en el niño especial pero éste es ante todo un niño que se desarrolla como cualquier otro. De manera que la educación debe crear un sistema especial de signos y símbolos culturales adecuados a las particularidades de la organización psicológica del niño especial.

Al considerar los aspectos positivos del niño especial se representa el cuadro de las vías indirectas complejas del desarrollo en su contexto social. El desarrollo de las funciones psíquicas superiores sólo es posible en las vías de su desarrollo cultural, no importa que tenga lugar este desarrollo por el dominio de los medios externos de la cultura (el lenguaje, la escritura, la aritmética) o por la línea del perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas (la formación de la atención voluntaria, de la memoria lógica del pensamiento abstracto, de los conceptos, de la libertad de la voluntad, etc.). Las investigaciones demuestran que en el niño el desarrollo cultural es la esfera principal donde es posible la compensación de la deficiencia.

Esta aproximación integral al niño especial, que tiene en cuenta no sólo las diferentes alteraciones y deficiencias en su conducta, sino también toda la línea principal del desarrollo infantil, la compensación de los defectos orgánicos, las complicaciones psicológicas secundarias, los conflictos sociopsicológicos que surgen a consecuencia de la limitación y la dinámica del desarrollo (la capaci-

dad de variación) garantiza el desarrollo de las estrategias pedagógicas apropiadas para enfrentar el hecho educativo del educando especial.

Este tipo de educación integral e integradora conduce a lograr avances y a la reorganización de la personalidad del educando, sobre la base de la compensación y de la interrelación entre los aspectos afectivos y cognoscitivos. La esfera central de este proceso de compensación la conforma la elevación del desarrollo cultural, de la comunicación, así como, la intensificación de las relaciones colectivas socio-laborales.

Para concluir, cabe señalar que en Venezuela la Educación Especial como Modalidad del Sistema Educativo, responde a una variante escolar que tiene como objetivo atender las necesidades educativas especiales de los niños, jóvenes y adultos cuyas características son "de tal naturaleza y grado que tienen dificultad para adaptarse y progresar a través de los programas diseñados para la Educación Regular y, por lo tanto, requieren de programas específicos, complementarios o sustitutivos transitorios o permanentes" (*Ley Orgánica de Educación*, Artículo 32, p.12).

Igualmente, como variante escolar, la atención educativa se hará en forma diferenciada, por métodos y recursos especializados, por lo que, el currículo de la escuela especial deberá responder a las características y condiciones del educando con necesidades

especiales para que puedan responder a los objetivos previstos en los niveles educativos (*Ley Orgánica de Educación*, Artículo 34).

Por otra parte, la Educación Especial, como Modalidad Educativa, le corresponde garantizar la educación como proceso integral, el respeto a las características y diversidad del educando y una efectiva igualdad de oportunidades educacionales (*Ley Orgánica de Educación*, Artículo 16).

En la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación se señala que la atención a la población con necesidades educativas especiales, debe ser entendida desde una perspectiva integral, partiendo de una concepción holística del individuo, en una dimensión bio-psico-social, en su condición de persona, tanto al atender a sus particularidades, en términos de sus potencialidades y necesidades, como en su naturaleza gregaria, al interactuar y desempeñar roles con plenos derechos y deberes que constitucionalmente le corresponden.

Es así que, la Educación Especial es una modalidad del sistema educativo venezolano que, enmarcada en un modelo psicopedagógico y de acción integral proporciona educación diferenciada e individualizada a las personas con necesidades especiales. Los fines últimos de esta modalidad son comunes a los que se propone alcanzar la educación venezolana en general.

Para responder al mandato filosófico-legal de la educación en

Algunos investigadores del relato de la generación de los setenta (Barthes, Todorov, Bremont, Greimas, Genette...) citaban a Vygotsky como uno de los clásicos pensadores que precisó las peculiaridades del discurso literario. Más aún, Todorov (1970, p. 174) acude a los planteamientos de *Psicología del Arte* (1926) para explicar la relevancia de la deformación temporal entre el discurso y la historia, en el texto. Los acontecimientos narrados en un pasaje pueden comenzar por el final de la historia hasta llegar, mediante una visión retrospectiva, al principio de los hechos (por ejemplo, la novela policíaca comienza por el crimen), o bien "la novela de terror, en cambio, relata primero las amenazas para llegar, en los últimos capítulos del libro, a los cadáveres" (Ibíd., p. 175)..

Sin duda, este Vygotsky crítico de la literatura es bien poco conocido; tal vez esto se deba a la limitada difusión de sus trabajos la materia, lo cual es explicable por los avatares que ya conocemos sobre la divulgación de su obra en el campo de la psicología y la pedagogía. Sin embargo, otros documentos en torno al pensamiento y el lenguaje pueden ofrecer pautas para interpretar este Vygotsky lingüista y cercano al análisis literario.

Una de las preocupaciones fundamentales de Vygotsky fue la de liberar al pensamiento y al lenguaje de las reglas asociacionistas, porque aseguraban la inexistencia de un vínculo entre

PREMONICIONES SEMIÓTICAS DE LEV VYGOTSKY

Myriam López de Valdivieso

Licenciada en Letras de la Universidad Católica Andrés Bello (1970). Maestría en Literatura Hispanoamericana del Instituto Pedagógico de Caracas (1976). Especialización y Maestría en "Planificación Social" de la Universidad de Gales, Reino Unido (1977-79). Doctora en Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (1987). Profesora titular de las escuelas de Educación y Letras de la UCAB. Actual Vicerrectora Académica de la UCAB.

el pensamiento y la palabra. Los asociacionistas, según sus palabras "consideran el proceso del pensamiento como la simple sustitución asociativa de movimientos primarios (...) pero la clave del problema del asociacionismo consiste en explicar cómo a partir de las tendencias que actúan mecánicamente surge la actividad con sentido, racional" (1982, p. 385/6).

Vygotsky prefiere suponer la presencia de una relación conceptual entre significado de la palabra y fenómeno del pensamiento o racionalidad cognitiva. Podría pensarse que aceptaba los postulados estructuralistas de F.

Saussure (1857-1913) en torno al signo lingüístico (que para Vygotsky sería semejante a la palabra), interpretado como "la combinación del concepto y de la imagen acústica", que pueden reemplazarse por los términos de "significado y significante" (1945, p. 129); pero, tampoco comparte este criterio, porque:

"Parecería que aquí se da un paso adelante, pero si consideramos atentamente el nuevo enfoque, es fácil advertir que el adelanto es sólo una ilusión y que aún permanecemos en el mismo lugar. El principio estructural se aplica a todas las relaciones entre las cosas en el mismo plano indiferenciado en que anteriormente se había aplicado el principio del asociacionismo, y por lo tanto continúa siendo imposible

recciones opuestas, uno va de lo general, de la palabra a la frase, y el otro de lo general a lo particular, de la oración a la palabra.” (VYGOTSKY, s/f. p.167).

En el trasfondo de estos planteamientos se puede advertir la distancia entre la palabra y su referente. Conviene recordar el triángulo *nombre-concepto-cosa*, cuya formulación se remonta a Ogden y Richards (1923) pero que fue ampliamente precisado por S. Ullmann (1951). Valga recordar que entre el nombre (palabra, signo) y la cosa (realidad) no existe una relación directa, como creían los asociacionistas; tampoco se trata de una condición preconcebida o convenida (convencional), enteramente arbitraria; entre el *nombre* y la *cosa* existe una relación conceptual, un concepto (una idea o una abstracción del objeto).

Este planteamiento sustenta la armazón conceptual del nivel semántico, en los predios de la semiótica. Y Vygotsky, con algunos años de distancia, afirmaba que “desde el punto de vista de la psicología, el significado de cada palabra es una generalización o un concepto” (s/f. 160). De allí su explicación sobre “el lenguaje interiorizado (que) se diferencia del hablado sólo en la forma en que la idea o la imagen de un objeto difieren del objeto real”. (Íbid. p. 170).

No disponemos del espacio, ni es la intención de este artículo, profundizar sobre la teoría trapezoidal de Klaus Heger (1965), explicada ampliamente por Kurt

Baldinger (1970), quien hizo posible la comprensión de este proceso semasiológico (campo de las significaciones) y onomasiológico (campo de las designaciones) en la mente humana, que sirvió de fundamento para la ulterior evolución de los estudios semánticos, con una armazón generativa y transformacional.

Nuestra tarea es mucho más simple: se pretende rastrear las afirmaciones de Vygotsky que permiten entrever en él al visionario de la actual teoría científica, en el campo de la semántica y la ulterior semiótica. Por ejemplo, cuando puntualizó que “el lenguaje externo es la conversión del pensamiento en palabras, su materialización y objetivación” (hoy onomasiología) (s/f. p. 173). Y añade: “el lenguaje para uno mismo se origina a través de diferenciaciones respecto al lenguaje de los otros” (tarea semasiológica, diría Baldinger) (Íbid., p. 174).

Pero el propósito de Vygotsky era fundamentalmente pedagógico y esta abstracción mental de los objetos o las cosas permite advertir la presencia de los postulados de la psicología humanista, cuyos principales seguidores conforman la generación de los ochenta (Borden, Stone, Chomsky, Rogers, Maslow). Es posible detectar la construcción de un modelo mental de la realidad, que sintetiza todas las experiencias que el niño va adquiriendo en el contacto con el adulto, en su interacción dialógica, que le permite crecer y desarrollar

su pensamiento, después de la individualización de los aspectos abstraídos, donde conjuga su lenguaje interno con el externo. De esta manera, “pareciera que hay poco aprendizaje sin experiencia, poca experiencia sin involucramiento y poco involucramiento sin entrega a la empresa de nuestra propia comprensión y crecimiento” (BORDEN, STONE, 1982, p. 95).

Con esta afirmación no se pretende vincular a Vygotsky con el Análisis Transaccional, mucho menos colocarlo como el creador de movimientos pedagógicos ulteriores; solamente se busca precisar conceptos que permitan determinar la trascendencia de la interacción dialógica para el aprendizaje, a partir de sus propias definiciones:

“Un vocablo en un contexto significa más y menos que la misma palabra aislada: más porque adquiere un nuevo contenido; menos, porque su significado se ve limitado y disminuido por el contexto. El sentido de una palabra, dice Paulhan, es un complejo y móvil fenómeno proteico; cambia en las diferentes mentes y situaciones y es casi ilimitado. Una palabra toma su sentido de la frase, la que a su vez lo toma del párrafo, el párrafo del libro, y éste de todas las obras del autor... La regla que rige el lenguaje interiorizado es el predominio del sentido sobre el significado, de la oración sobre la palabra, y del contexto sobre la oración.”

Sin duda que es posible deducir las consecuencias pedagógicas de un proceso de aprendizaje que fomente la experiencia del alumno en los más variados contextos, que permita la búsqueda de los diferentes sentidos de

liza, se considera que tiene exterioridad y límites en el sentido durkheimniano". (Ibíd., p. 180).

Las implicaciones sociales del planteamiento de Bruner le inducen a proponer un aprendizaje cooperativo y, más aún, cuestiona que "actualmente el juego de los niños se ha vuelto algo separado y disociado de la comunidad adulta y no mejor comprendido por ésta de lo que el niño comprende o acepta los ideales de la comunidad adulta" (Ibíd, p. 73). Bruner sustenta su propuesta en la necesidad de transformación de una sociedad que "deja de ser comprensible" y donde "no cabe el compromiso".

El aprendizaje social, es también una forma de desarrollo del pensamiento y así lo respaldaba Vygotsky, quien en su momento, debió confrontar dificultades para hacerse interpretar, no solamente por los factores políticos mencionados en esta misma obra (*vid supra*: Chilina León); dado que, según sus propia palabras:

"Para comprender el lenguaje de los otros, no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también debemos conocer las motivaciones. El análisis

psicológico de una expresión no está completo hasta que no se alcanza ese plano (...) El pensamiento y el lenguaje, reflejan la realidad en distinta forma que la percepción, son la clave de la naturaleza la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. *Unapalabra es un microcosmos de conciencia humana.*" (s/f. p. 197) (cursivas nuestras).

Baste subrayar esta última oración de la cita para dilucidar las implicaciones del desarrollo del lenguaje para la convivencia y solidaridad humana. La conciencia a la cual apela Vygotsky connota el compromiso en la construcción de una sociedad, envuelve en la tarea de poner en práctica la más amplia interpretación "del otro", como proponían los psicólogos humanistas, en la regulación de la función deíctica sin la cual no es posible percibir el mensaje, mediante la relación afectiva y voluntaria de la comunicación, en comunidad de pensamientos.

BIBLIOGRAFÍA

DEL AUTOR

- VYGOTSKY, L. (s.f.). *Pensamiento y Lenguaje*. México, Alfa-Omega, 215 p.
- : 1982. "El pensamiento y su desarrollo en la edad infantil", *Obras Escogidas*. Moscú, Editorial Pedagógica, tomo II, pp. 383-401.

OTROS AUTORES

- BALDINGER, L. (1970). *Teoría Semántica*. Madrid, Ediciones Alcalá, 278 p.
- BORGEN, G. y STONE, J. (1982). *La comunicación humana*. Buenos Aires, Librería El Ateneo Editorial, 273 p.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial, 232 p.
- CHOMSKY, N. (1976). "El análisis formal de los lenguajes naturales". Madrid, *Comunicación* Nº 18, 145 p.
- : 1984. "El proceso contra B. F. Skinner". En MATSON, F. (comp.) *Conductismo y Humanismo*. México, Trillas, pp. 73-95.
- SAUSSURE, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada S. A., 372 p.
- TODOROV, T. (1970). "Las categorías del relato literario", *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires, Edit. Tiempo Contemporáneo, Serie Comunicaciones, pp. 155-192.
- ULLMANN, S. (1972). *Semántica*. Madrid, Aguilar, 319 p.
- YLLERA, A., *Estilística, poética y semiótica literaria*. Madrid, Alianza Universidad, 186 p.

En las primeras décadas del siglo XX, nacieron distintas corrientes psicológicas, entre las que se encuentra el estructuralismo, el conductismo, la gestalt, el psicoanálisis y la psicología materialista dialéctica. En la década de 1950-1960, se produce un acontecimiento de extraordinaria importancia con el surgimiento de la psicología marxista-leninista en la U.R.S.S., colocando a la psicología burguesa en franca crisis, no sólo desde el punto de vista científico sino ideológico, relevándose la inconsistencia de sus métodos de investigación que responden a las necesidades del sistema capitalista. Si en la psicología había una revolución científica en el otro extremo del continente: América, existe una revolución social, por lo que propicio que aquel enfoque, podía también surgir en la América, siendo entonces Cuba el sitio concreto para dar cabida a ese enfoque, pues la ideología surgiente correspondió a los intereses de esa nueva concepción psicológica.

Cuba, después del triunfo de la revolución, se planteó la firme decisión de llevar la educación a todo el pueblo y que éste tuviera carácter eminentemente científico. Esta aspiración constituye una necesidad objetiva para la construcción de la sociedad socialista. En el caso de la Educación General Básica y Especial, se tuvo que partir prácticamente de cero. En la tesis sobre Política Educacional, al analizarse la etapa neocolonial se plantea: "En la sociedad de explotación, dividida por irreconcilia-

bles antagonismos de clases y dominada por una minoría que se apropia del trabajo ajeno y dispone con exclusividad de los bienes socialmente producidos, la expansión de la enseñanza de modo que alcance a toda la población y tenga carácter científico, es irrealizable en el grado y medida que solamente se puede y debe lograr en el socialismo" (Ministerio de Educación, 1982, p. 4).

Sólo el socialismo podía plantearse y resolver exitosamente el problema de llevar a la enseñanza y la educación a todo el pueblo y fijar definitivamente este derecho para las futuras generaciones. Con anterioridad al triunfo de la Revolución, las escuelas o centros especiales generalmente eran de carácter privado o estaban subvencionados por patronatos; en realidad eran asilos y sólo atendían un número insignificante de niños. Estas escuelas o centros especiales de carácter privado o subvencionados eran escasos y con desfavorables condiciones.

Es entonces en el año 1961, cuando se crea la campaña de alfabetización para todo el país, y el Ministerio de Educación comienza su reestructuración y desarrollo hasta que en Enero de 1962 se crea el Departamento de Enseñanza Diferenciada con la creación de la red de centros y escuelas especiales en todo el país, fue uno de los logros de la Revolución en el marco de las grandes transformaciones que se han producido en la educación. Desde el año 1959, se iniciaron las labores correspon-

dientes a la creación del sistema de Educación Especial que permiten dar solución adecuada y progresiva a la atención y educación de los niños con deficiencias físicas y mentales. Además, se crearon los Centros de Diagnóstico y Orientación compuestos por diferentes equipos técnicos multidisciplinarios, lo que posibilitó la prevención e intervención temprana de niños con posibles necesidades especiales. Además, también se valoró la necesidad de preparar al personal docente y auxiliar que trabajaría con esta población, creándose en el año 1967, las escuelas de formación de Maestros Primarios y Maestros Terapeutas en diferentes áreas, así como Educadoras de Círculos Infantiles y la Licenciatura en Educación y Defectología en sus distintas especializaciones: Oligofrenopedagogía, Tiflopedagogía, Sordopedagogía, Logopedia y Trastornos de la Conducta, siempre bajo la guía y conocimientos de las obras psicológicas de Vygotsky (1995), dando base a una pedagogía especial, científica y con una filosofía marxista-leninista.

Dentro de los logros obtenidos en los últimos años por la Defectología en Cuba y en el trabajo que se está llevando a cabo con vista al perfeccionamiento del Sistema de Educación Especial, es necesario destacar la gran colaboración de los antiguos países socialistas y en especial a la Unión Soviética, que nos brindó toda su experiencia y gran apoyo a través de la asesoría técnica altamente

tratados como una masa homogénea e idéntica, y llegar hasta el caso más extremo, el de considerarlos a todos como retrasados mentales.

Es por tales razones que los programas de estudio vigentes, se han elaborado tomando en cuenta las posibilidades de desarrollo que poseen los niños con deficiencias, cuando se emplean los métodos y procedimientos que permiten trabajar en una adecuada corrección y compensación de los defectos, y cuando se trabaja para lograr una correcta y armónica integración social del individuo.

En referencia a ello, en la Educación Especial, L. S. Vygotsky (1978, p.89) analizó el peligro de limitar las potencialidades del niño después de una etiqueta diagnóstica, señalando: "Este enfoque no sólo falla en ayudar al niño retardado a superar su limitación, sino que refuerza sus limitaciones acostumbrando al niño a un pensamiento concreto, opacando los rudimentos de pensamiento abstracto que pueda tener".

Es por tal motivo que la Educación especial en Cuba le da un valor importante al principio relativo a la corrección y compensación del defecto, los planes de estudio, programas y orientaciones metodológicas que ya existen para los diferentes tipos de enseñanza, permiten mejorar y corregir los procesos psíquicos y físicos afectados por defectos primarios o por consecuencia de éste, teniendo presente la *zona de desarrollo próximo* en el niño. Es un prin-

cipio fundamental tener en cuenta las amplias posibilidades de desarrollo que posee el niño cuando su educación comienza desde la edad más temprana, con el apoyo de la familia-sociedad. Por tal razón, Vygotsky (1995) afirmaba que el niño desde el momento en que nace es un ser social. Sobre todo es de gran importancia para el desarrollo del niño la comunicación con los adultos, adquiere a través de ellos conocimientos y las experiencias necesarias en la vida. En el proceso de la comunicación con los que nos rodean, nace en el niño la necesidad de los hombres que se convierte en una fuente importantísima en su desarrollo multifacético. Es por eso que nuestros especialistas en psicología, pedagogía, neurología, neurofisiología, psiquiatría y otras ciencias afines, organizan la actividad social-educativa de manera que desde los primeros años de vida se vaya formando un agente activo. La actividad social dirige el desarrollo integral del individuo.

La Educación en el sentido amplio de la palabra, comprende todo el proceso de formación del individuo y su preparación para participar activamente en la vida productiva y cultural. La educación en su sentido más amplio, comprende la influencia de todo el modo de vida sobre el hombre, así como la enseñanza y el aprendizaje. En Cuba, la formación del personal docente y futuros profesionales de la educación, la ciencia y la cultura, se sustentan bajo los principios filosófi-

cos de la enseñanza y del aprendizaje, estando estrechamente relacionados con los postulados teóricos de Vygotsky (1978), tomando en cuenta el aspecto compensatorio y el conocimiento de las diferencias individuales del educando, con él se trabaja el papel que debe jugar en la sociedad y la comunidad.

La escuela cubana, educa bajo los principios que rigen la educación multifacética de todos los miembros de una sociedad, haciendo uso de los diferentes principios de la enseñanza y el aprendizaje, desde las edades más tempranas, siempre con el fin de toda educación de formar una personalidad. He aquí la razón, según Vygotsky (1995), de que el adulto siempre será para el lactante el "centro psicológico" de cualquier situación y de que el sentido de la misma, se determina desde los primeros años de vida y sólo se logra con la relación niño-adulto, en el curso de todo su desarrollo.

De este modo, la educación especial en Cuba, como en el resto de los países socialistas y muchos otros países capitalistas desarrollados y en vías de desarrollo, deben considerar las escuelas como cualquier otra en cuanto a su organización, estructura y formas de trabajar, relacionada estrechamente con la vida, con la comunidad, con la práctica social para lograr el vínculo del niño deficiente con los demás niños en todas las actividades recreativas, culturales, deportivas, en general con toda una vida social. Entonces se-

O objetivo deste trabalho é tecer algumas considerações sobre o modelo histórico-cultural, proposto por Vygotsky e seus colaboradores (principalmente Luria e Leontiev), no contexto educacional brasileiro. É recente a discussão com referencial vygotskyano no cenário nacional: datam do final da década de 70 e no início dos anos 80 começam a surgir os primeiros grupos de pesquisa assumindo tal aporte teórico. Duas universidades brasileiras Pontifícia Universidade Católica (PUC) e Universidade de Campinas (UNI-CAMP), ambas no estado de São Paulo, foram as responsáveis pela disseminação desta perspectiva, na medida em que os primeiros e grandes grupos de pesquisa e estudo se consolidaram nestas instituições.

Somente em 1984 se publicou, no Brasil, uma primeira obra de Vygotsky, *A formação social da mente*, e, em 1987, é publicado *Pensamento e linguagem*. A partir da publicação destas duas obras houve crescente interesse por esta abordagem, não só nas universidades como em outros setores ligados à educação. Isto porque, até então, a discussão permanecia restrita ao âmbito acadêmico.

Ao final da década de 80, os conceitos básicos vygotskyanos passam a ser tema de inúmeros projetos de pesquisa, dissertações de mestrado, teses de doutorado, congressos e publicações em todo país. Entretanto, continuam muito restritos de universidades princi-

palmente as de maior porte, situadas, preferencialmente, em São Paulo, Rio de Janeiro e Campinas.

Esta produção nacional tem sido objeto de pesquisa de Mainardes (1996). Nesta, o autor analisa a produção brasileira que tem como aporte teórico o modelo histórico-cultural. Com isso, verificou que os temas recorrentes se referem: à linguagem; ao desenvolvimento, aprendizagem e memória na criança; às interações sociais e à elaboração conceitual. Tais trabalhos se desenrolam priorizando como objeto de pesquisa o espaço pedagógico. Isto demonstra coerência com o objetivo inicial na formação dos grupos de

pesquisa e estudos nas universidades, ou seja, o de buscar melhor conhecer a teoria para aplicá-la à prática educacional que se tem, com vistas a transformá-la, a fim de que esta possa atender às necessidades de toda comunidade.

Segundo Mainardes, estes trabalhos trazem contribuições na medida em que difundem a perspectiva vygotskyana, no aspecto de aprofundamento de questões conceituais e metodológicas e na aplicação e reformulações da teoria em relação à realidade do país. Muitos apresentam idéias inovadoras sobre a proposta de Vygotsky, que possibilitam questionar as teorias que têm fundamentado a

MODELO HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONSIDERAÇÕES*

Janira Siqueira Camargo

Psicóloga, Mestre em Psicologia de Educação, Doutoranda em Psicologia da Educação, Professora de Psicologia da Educação do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá - Paraná - Brasil.

trabalho, para fundamentar e encaminhar a discussão a respeito da formação desta consciência especificamente humana. O trabalho, definido então, como atividade prática humana ou ação do homem sobre a natureza, possibilita a construção do sujeito enquanto ser social, numa perspectiva social. Portanto, o homem como construtor e construção da realidade na qual está inserida. Ao mesmo tempo em que transforma a natureza, o homem também é transformado por ela.

Na ação sobre a natureza (trabalho), a fim de satisfazer suas necessidades, o homem utiliza-se da intermediação de instrumentos e de signos. Os instrumentos, que funcionam como mediadores, auxiliam a ação física externa. Já os signos, por sua vez, atuam como via mediadora no processo de internalização da realidade externa. A nível mental o homem vai construindo a realidade externa e os signos, geralmente verbais, auxiliam no sentido de que possibilitam nominar cada um dos objetos como os quais o sujeito estabelece interações. Desta forma, os instrumentos atuam externamente, organizando a ação do sujeito, e os signos atuam internamente, organizando o pensamento.

Tal processo de internalização, de reconstrução interna do externo, é possível porque as funções psicológicas superiores, exclusivamente humanas, se desenvolvem a partir da relação dinâmica que se estabelece entre o homem e o meio. Estas funções,

que a princípio se configuram como elementares (de base biológica), se transformam em superiores, sempre como resultado da interação dialógica sujeito-objeto. Deste modo, o cérebro, principal órgão da atividade mental, não é considerado como um sistema fixo e imutável, ao contrário, sua estruturação e funcionamento ocorrem ao longo da história de vida dos indivíduos.

Pode-se dizer, então, que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores —consciência, memória, raciocínio, capacidade de resolução de problemas e linguagem, dentre outras— se dá em dois níveis. Inicialmente elas ocorrem a nível intersíquico para, posteriormente ocorrerem a nível intrapsíquico. Ou seja, o sujeito precisa experimentá-las no social para poder experienciá-las no individual.

Nesta passagem do inter para o intrapsíquico, a linguagem é processo fundamental. Na medida em que o sujeito consegue nominar os objetos que estão ao seu redor, ele é capaz de representá-los mentalmente e de trazê-los à lembrança sempre que precisar, mesmo na ausência destes. De acordo com Camargo (1992):

“... neste processo de construção mental do mundo real a linguagem é imprescindível, pois viabiliza a passagem do real concreto para o real abstrato. Isto porque, a linguagem possibilita que o homem partilhe com os demais homens o que se passa em seu pensamento. E através da fala que o ser humano pode objetivar o pensamento subjetivo. Por isso, para Vygotsky assim

como para Marx, a linguagem é a consciência prática dos homens e surge como necessidade das relações de trabalho.” (Camargo, 1993, p. 92).

Outro processo importante na formação do pensamento humano é a escrita. A escrita é um simbolismo de segunda ordem e funciona, também, como via mediadora de passagem do externo para o interno. Exige uma ação reflexiva em que a preocupação está não só no saber fazer como, também, no pensar sobre o que e como fazer. Quem escreve precisa levar em conta que, mesmo estando ausente, o interlocutor é quem dará sentido, analisará e atuará sobre o texto. Por isso, ao produzir o texto, o escritor deve compreender que a escrita possui um caráter significativo e comunicativo, portanto, se caracteriza como dialógico.

Para que no processo de apropriação da linguagem escrita, a criança perceba este caráter dialógico do que escreve, Góes (1993) ressalta a importância do diálogo professor-aluno e aluno-aluno, do trabalho em grupo e do real envolvimento do professor na construção do conhecimento da língua escrita.

Dos conceitos propostos e discutidos por Vygotsky, provavelmente sua grande contribuição, no que se refere à educação de crianças e à educação de modo geral, esteja no fato de não se prender unicamente àquilo que o sujeito sabe ou não sabe, mas pelo contrário, valorizar o que o sujeito tem enquanto possibilidades (po-

no processo de apropriação dos conhecimentos, por parte dos indivíduos, o que permite uma revisão da escola no intuito de superar os altos índices de analfabetismo em decorrência da evasão e da repetência.

Pelos dados das pesquisas realizadas no Brasil, percebe-se que as idéias vygotskianas estão sendo destrinchadas e aplicadas à realidade educacional do país. Dados conclusivos ainda não podem ser estabelecidos. Por isso, discutir como o modelo histórico-cultural vem se desenvolvendo no Brasil se configura como grande responsabilidade mas, acima de tudo, como necessidade. Responsabilidade, na medida em que é preciso defender a atualidade do modelo, em que o autor faleceu há mais de 60 anos, mas cujas idéias se fazem extremamente atuais o pouco conhecidas. Necessidade, levando em conta as condições nas quais se encontra a educação brasileira, que não diverge em nada da educação em toda a América Latina.

BIBLIOGRAFIA

- CAMARGO, J.S. (1993). "Visão geral da Psicologia sócio interacionista de Vygotsky". *Revista da Associação dos Pós-Graduandos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, 3(6), 89-97.
- DAVIS, C., Silva, M.A.S & Espósito, Y.L. (1989). "Papel e valor das interações sociais em sala de aula". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (71), 49-554.
- DAVIS, C. & Oliveira, Z. R. de (1990). *Psicologia na educação*. São Paulo, Cortez.
- DAVIS, C. & Espósito, Y.L. (1992). "Escola pública: um estudo sobre a aprendizagem nas séries iniciais". *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (5), 29-49.
- ESTEBAN, M.T. (1992). "Repensando o fracasso escolar". *Cadernos Cedes*. Campinas, (28), 75-86.
- GÓES, M.C. R. de & Smolka, A.L.B. (1992a). A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: Alencar, E.S. (org.) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo, Cortez.
- GÓES, M.C.R. de (1992b). "Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito". *Educação e Sociedade*, 13(42), 336-341.
- : (1993). A criança e a escrita, explorando a discussão reflexiva do ato de escrever. In: Smolka, A.M.B. & Góes, M.C.R. de (org.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papirus.
- KRAMER, S. (1993). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Atica.
- MAINARDES, J. (1996). *Análise da produção brasileira na perspectiva vygotskyana*. Trabalho apresentado na VI Semana de Pedagogia. Maringá, 07/10.
- MARTINS, J.B. (1996). *Avaliação escolar: uma perspectiva vygotskyana*. Trabalho apresentado na VI Semana de Pedagogia. Maringá, 07/10.
- PINO, A. (1990). "A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais". *Em aberto*, Brasília, 9(48), 61-67.
- : (1991). "O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano". *Cadernos Cedes*, (24), 32-43.
- : (1992). "As categorias do público e do privado na análise do processo de internalização". *Educação e sociedade*, 13(42), 315-327.
- : (1993a). "Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança". *Idéias*, São Paulo, (19), 97-110.
- : (1993b). "Processos de significação e constituição do sujeito". *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, 1(1), 17-24.
- SMOLKA, A.L.B. & Góes, M.C.R. de (org.) (1993). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papirus.
- : (1991a). "A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise". *Cadernos Cedes*, (24), 51-65.
- : (1991b). "Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola". *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, (18), 15-28.
- : (1992). "Internalização: seu significado na dinâmica dialógica". *Educação e sociedade*, 13(42), 328-335.
- : (1993). "Construção de conhecimentos e produção de sentido: significação e processos dialógicos". *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, 1 (1), 7-15.
- VYGOTSKY, L.S. (1989a). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

EXPERIENCIAS

- se producen tales sentidos, en qué medida pueden contribuir y qué estrategias de pensamiento revelan (Smolka, 1993a, 1993b);
- f) Destacan que las interacciones niño-niño son extremadamente ricas en el proceso de construcción de conocimientos (Padilha, 1994; Silva, 1993);
- g) Toman como objeto de análisis no sólo situaciones escolares «típicas» aparentemente triviales “encubiertas”, pues buscan explicitar los “ruidos” (Nogueira, 1993), o sea , las condiciones de producción, el movimiento de la actividad mental del niño, la transmisión del funcionamiento interpsicológico (miorogese) relevantes y constitutivos en el proceso de elaboración de conocimiento y producción de sentidos en la institución escolar;
- h) Desmitificar las relaciones de enseñanza en la escuela y la visión de conocimiento como algo a ser meramente transmitido en la escuela, una vez que evidencian el encuentro de “múltiples voces” en el salón de clases y *la recíproca simultánea constitución de posiciones y lugares ocupados socialmente*. (Smolka, 1991b : 27) (Mainardes, 1996, p.4-5).

Lo que se percibe en esta producción nacional, es la variedad de denominaciones que la propuesta de Vygotsky recibe: socio-histórica, socio-interaccionista, socio-constructivista, interaccionista-constructivista, socio-cultural, histórico-cultural, entre otras. Se cree, que la más adecuada, desde el punto de vista epistemológico, sea la que refleja lo histórico cultural, en la medida en que se rescata las relaciones sociales como determinadas y determinantes en la formación de la conciencia humana.

En este proceso de humanización del individuo, Vygotsky toma

prestado del materialismo histórico dialéctico de Marx (presupuesto teórico-metodológico del modelo histórico cultural), el concepto de trabajo, para fundamentar y encaminar la discusión con respecto a la formación de esta conciencia específicamente humana. El trabajo definido entonces, como actividad práctica humana o acción del hombre sobre la naturaleza, posibilita la construcción del sujeto en cuanto a ser social, en una perspectiva social.

Por lo tanto, el hombre como constructor y construcción de la realidad en la cual se halla inmerso. Al mismo tiempo que transforma la naturaleza, el hombre también es transformado por ella.

En la acción sobre la naturaleza (trabajo), con el fin de satisfacer sus necesidades, el hombre se vale de la intermediación de instrumentos y de signos. Los instrumentos, que funcionan como mediadores, auxilian la acción física externa. Ya, los signos actúan como vía mediadora el proceso de internalización de la realidad externa. A nivel mental el hombre va construyendo una realidad externa y los signos generalmente verbales, auxilian en el sentido que posibilitan nominar cada uno de los objetos con los cuales el sujeto establece interacciones. En esta forma, los instrumentos actúan externamente, organizando la acción del sujeto, y los signos lo hacen internamente, organizando el pensamiento.

Tal proceso de internalización, de reconstrucción interna de la externo, es posible porque las funciones psicológicas superiores, exclusivamente humanas, se desenvuelven a partir de la relación dinámica que se establece entre el hombre y el medio. Estas funciones, que al principio se configuran como elementales (de base biológica), se transforman en superiores, siempre como resultado de la interacción dialógica sujeto-objeto. De

este modo, el cerebro, principal órgano de la actividad mental, no es considerado como un sistema fijo e inmutable, al contrario, su estructuración y funcionamiento ocurren a largo de la historia de la vida de los individuos.

Se puede decir, entonces, que el desenvolvimiento de las funciones psicológicas superiores —consciencia, memoria, raciocinio, capacidad de resolución de problemas y lenguaje, entre otras— se da en dos niveles. Inicialmente ellas ocurren a nivel interpsíquico para, posteriormente, abordar el nivel intrapsíquico. O sea, el sujeto necesita experimentarlas en el nivel social para poder experimentarlas a nivel individual.

En el pasaje de lo inter a lo intrapsíquico, el lenguaje es un proceso fundamental. En la medida en que el sujeto consigue nominar los objetos que están a su alrededor, él es capaz de representarlos mentalmente y de traerlos a su memoria siempre que lo amerite y necesite, aun en la ausencia de ellos. De acuerdo con Camargo (1992):

“En este proceso de construcción mental en el mundo real el lenguaje es imprescindible, pues vializa el pasaje de lo real concreto para lo real abstracto. Esto, porque el lenguaje posibilita que el hombre conviva con los demás hombres lo que pasa a través de su pensamiento. y a través del habla el ser humano puede objetivar el pensamiento subjetivo. Por eso, para Vygotsky así como para Marx el lenguaje es la consciencia práctica de los hombres y surge como necesidad de las relaciones de trabajo”. (Camargo, 1993. p. 92).

Otro proceso importante en la formación del pensamiento humano es la escritura. La escritura es un simbolismo de segundo orden y funciona, también, como vía mediadora entre el pasaje de lo externo hacia lo interno. Exige una acción reflexiva en que la

EXPERIENCIAS

conocimiento cotidiano del discente o educando, para transformarlo posteriormente.

De esta forma, esta perspectiva brinda una nueva base para la discusión sobre los alumnos considerados como portadores de dificultades de aprendizaje, una vez que el análisis deja de ser centrado en ellos o en el profesor, se pasa a enfocar la comprensión del proceso de interacción que se establece entre ellos.

Con eso, se comprende que existen diferencias en el proceso de apropiación de los conocimientos, por parte de los individuos, lo que

permite una revisión de la escuela en el intento de superar los altos índices de analfabetismo, de evasión y repetición del año escolar.

De los resultados arrojados por las investigaciones hechas en el Brasil, se ha percibido que las ideas vygotkianas están siendo compiladas y aplicadas a la realidad educacional del país. Datos generales a manera de conclusión, todavía no se pueden establecer. Por eso, discutir cómo el modelo histórico-cultural viene desenvolviéndose en el Brasil, se configura

en primer lugar como responsabilidad, y sobre todo, como necesidad. Responsabilidad, en la medida en que es necesario defender la actualidad del modelo, cuyo autor falleció hace más de sesenta años, pero cuyas ideas se hacen extremadamente actuales y poco conocidas. Necesidad, tomando en cuenta las condiciones en las cuales se encuentra la educación brasileña que no diverge en nada de la educación en toda la América Latina.

*TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL: *DANIELA FARÍA FIGUEIRA*. UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO. CARACAS, VENEZUELA.

centrada en el niño; para dejar de concebir al niño como ser pasivo, que copia en su memoria lo que el maestro le dice, y concebirlo como un ser activo que construye, en interacción con el medio, su propio conocimiento. El giro que se pretende dar a la educación, con la incorporación de la teoría socio histórica es menos drástico, ya que la concepción constructivista subyace tanto a la teoría piagetiana como a la vygotskiana, pero consideramos que un curso teórico sobre esta última podía haber sido percibido por las maestras como un nuevo cambio radical, un borrar lo vivenciado para iniciar nuevas prácticas y un preguntarse. ¿Qué hago ahora con lo que sé? y ¿Por qué cambiar si lo actual da buenos resultados?. Otros motivos para concebir la necesidad de un taller que trabajase aspectos de las dos teorías mencionadas, relacionándolas con la praxis educativa fueron: a) Considerar que si éstas se analizan bien, más que la antinomia que ha sido resaltada por muchos autores, encontraremos puntos de confluencia y, lo que es más importante, aspectos cruciales donde se complementan (Pascual - Leone, 1996; Rodríguez, 1996a, 1996b; y b) saber de cierto que muchas de nuestras maestras no poseen un conocimiento sólido de la teoría piagetiana y que incluso muchas concepciones erradas se tejen a su alrededor.

Una vez aceptada nuestra propuesta por parte de la Dirección de Educación Preescolar, un equipo de 6 profesoras de la Es-

cuela, pertenecientes al Departamento de Psicología Escolar y a la Cátedra de Psicología Evolutiva procedimos a elaborar el diseño de instrucción del Taller. Estas mismas y seis profesores más, actuamos como mediadores en los 24 talleres que se llevaron a cabo.

Las 40 horas docentes fueron repartidas en 4 días: viernes y sábados de dos semanas consecutivas.

Los objetivos generales del taller se enuncian a continuación:

- Que los docentes analicen y reflexionen acerca del proceso de construcción de conocimientos del niño, durante el período preescolar (0 a 6/7 años) a fin de que fundamenten el estudio de este proceso en aspectos específicos del desarrollo del niño.
- Que discutan acerca de la interacción de los procesos cognoscitivos, afectivos y sociales, como aspectos que se conjugan indispensablemente para que se logre el proceso de construcción de conocimientos.
- Que reflexionen sobre la relación entre el desarrollo cognoscitivo y la construcción mental del niño con las prácticas educativas en el aula.

Para alcanzar estos objetivos creamos como elementos de apoyo: un módulo del participante, con artículos escritos por algunos de los profesores implicados en el proyecto y algunas lecturas tomadas de textos, a las cuales se les crearon organizadores avanza-

dos y preguntas anexas; un manual del mediador, que guió a los diferentes profesores a fin de lograr experiencias parecidas para todos los participantes; materiales impresos y transparencias para desarrollar las diferentes actividades; un programa que indicaba secuencialmente las diferentes actividades, objetivos y recursos y una prueba escrita que sirvió de pre-test y post-test.

Múltiples fueron las estrategias empleadas para alcanzar los objetivos específicos planteados, siendo la característica más común de todas ellas el partir de las experiencias de las cursantes y de sus concepciones, es decir de su zona de desarrollo real, para mediante discusiones y reflexiones guiadas (la cual puede considerarse una actividad de andamiaje) arribar a nuevas reconceptualizaciones. Vemos allí como se trabajó en la zona de desarrollo próximo y como lo intersubjetivo pudo llevarse al plano intrasubjetivo mediante la interacción con las compañeras y con el facilitador. Aunque resulte obvio, vemos que el lenguaje constituyó el elemento mediador por excelencia en los diferentes "ámbitos de actividad" en que se desarrollaron las sesiones del taller. Vale la pena acotar que para Gallimore y Tharp (1995) "Se denomina *ámbitos de actividad* a las situaciones en las que tiene lugar la interacción colaborativa, la intersubjetividad o —cuando hay enseñanza— el desempeño con ayuda." (pág.226). Entender estas estrategias de dis-

nada para no quedar como una burra pero de toda la frase sólo entendía la palabra *ciudad*. Después fui al diccionario y busqué la palabra *imbancable* y no está. El domingo, cuando fui a visitar al abuelo le pregunté que quería decir *imbancable*. Ahí sí comprendí el significado porque Graciela, o sea mi mami, me dice algunas veces, o más bien casi todos los días, por favor Beatriz, por favor a veces te ponés verdaderamente insoportable. Precisamente ese mismo domingo a la tarde me lo dijo, aunque esta vez repitió tres veces por favor por favor por favor Beatriz a veces te ponés verdaderamente insoportable, y yo muy serena, habrás querido decir que soy *imbancable*, y a ella le hizo gracia, aunque no demasiada pero me quitó la penitencia y eso fue muy importante. La otra palabra, *polución*, es bastante más difícil. Esa sí está en el diccionario. Dice. *polución: efusión de semen*. Que será efusión y que será semen. Busqué *efusión* y dice: derramamiento de un líquido. También me fije en *semen* y dice *semilla, simiente, líquido que sirve para la reproducción*. O sea que lo que le dijo el tío Ronaldo quiere decir esto; esta ciudad se está poniendo insoportable de tanto derramamiento de semen. Tampoco entendí, así que la primera vez que me encontré con Rosita mi amiga, le dije mi grave problema y todo lo que decía el diccionario. Y ella: tengo la impresión de que semen es una palabra sensual, pero no sé qué quiere decir. Entonces me prometió que lo consultaría con su prima Sandra, porque es mayor y en su escuela dan clases de educación sensual. El jueves vino a verme muy misteriosa, yo la conozco bien, cuando tiene un misterio se le arruga la nariz y como estaba en casa Graciela, esperó con muchísima paciencia que se fuera a la cocina a preparar las milanesas, para decirme, ya averigüe, semen es una cosa que tienen los hombres grandes, no los niños, y yo, que raro eh, y ella Sandra dice que todos los niños y

las niñas venimos del semen porque este líquido tiene bichitos que se llaman espermatozoides y Sandra estaba contenta porque en la clase de ayer había aprendido que espermatozoide se escribe con zeta. Cuando se fue Rosita yo me quedé pensando y me pareció que el tío Ronaldo quizá había querido decir que la ciudad estaba insoportable de tantos espermatozoides (con zeta) que tenía. Así que fue otra vez a lo del abuelo, porque él siempre me entiende y me ayuda aunque no exageradamente, y cuando le conté lo que había dicho el tío Ronaldo y le preguntó si era cierto que la ciudad estaba poniéndose *imbancable* porque tenía muchos espermatozoides, al abuelo le vino una risa tan grande que casi se ahoga y tuve que traerle un vaso de agua y se puso bien colorado y a mí me dio miedo de que le diera un patatús y conmigo solita en una situación tan espantosa. Por suerte de a poco se fue calmando y cuando pudo hablar me dijo, entre tos y tos, que lo que tío Ronaldo había dicho se refería a la contaminación atmosférica. Yo me sentí más bruta todavía, pero en seguida él me explicó que la atmósfera era el aire, y como en esta ciudad hay muchas fábricas y automóviles todo ese humo ensucia el aire o sea la atmósfera y eso es la maldita *polución* y no el semen que dice el diccionario, y no tendríamos que respirarla pero si no respiramos igualito nos morimos, no tenemos más remedio que respirar toda esa porquería. Yo le dije al abuelo que ahora sacaba la cuenta que mi papá tenía entonces una ventajita allá donde está preso porque en ese lugar no hay muchas fábricas y tampoco hay muchos automóviles porque los familiares de los presos políticos son pobres y no tienen automóviles. Y el abuelo dijo que sí, que yo tenía mucha razón, y que siempre había que encontrarle el lado bueno a las cosas. Entonces yo le di un beso muy grande y la barba me pinchó más que otras veces y me fui corriendo a buscar a Rosita y como

en su casa estaba la mami de ella que se llamaba Asunción, igualito que la capital del Paraguay, esperamos las dos con mucha paciencia hasta que por fin se fue a regar las plantas y entonces yo muy misteriosa, vas a decirle de mi parte a tu prima Sandra que ella es mucho más burra que vos y que yo, porque ahora sí lo averigüé todo y nosotros no venimos del semen sino de la atmósfera" (Subrayado nuestro).

Un ejemplo de las muchas preguntas que hicimos a las maestras, basándonos en sus respuestas y reflexiones, y que ahora proponemos al lector, son las siguientes: ¿aprendió Beatriz?, ¿le enseñaron?, ¿hubo mediación?, ¿de quién?, ¿adecuada?, ¿hubo facilitación?, ¿de quién?, ¿adecuada?. ¿a cuáles conflictos socio cognitivos se enfrentó?, ¿cómo los resolvió?, ¿cometió errores?, ¿cómo los interpretas, teniendo en cuenta que Beatriz es una niña de 7 años?, ¿sería igual la interpretación si tuviese 9 años?, ¿se debe corregir a Beatriz?, ¿qué consecuencias tendría si no se le corrige?

Pasando al plano de la evaluación del taller, los resultados cuantitativos arrojaron incrementos entre 30 y 40% entre el porcentaje de respuestas correctas en el pretest y postest; por otro lado en la evaluación del taller por parte de las participantes, el 95% consideró excelente la condición pedagógica del facilitador y el 5% la considero buena; la organización general del taller fue considerada como muy buena (caracterización máxima), por el 68%, como buena por el 30% y como regular por el 2% de las maestras; el 91% consideró sumamente útil el taller

INTRODUCCIÓN

La comprensión de la lectura, ese fenómeno que conforma el proceso de aprendizaje humano, es y será un tema inquietante de investigación de nuestra sociedad moderna.

Cuando los estudiantes llegan a la universidad, se da por supuesto que saben leer; no cabe duda de que reconocen palabras, frases y oraciones escritas; conocen y utilizan ciertas pautas gramaticales —sintácticas y semánticas— aplicables a la lectura. Sin embargo, resulta preocupante la dificultad de muchos de ellos para procesar adecuadamente (con propiedad y rapidez) el volumen de material escrito que requiere el nivel universitario; dificultad que explicaría rezagos en la adquisición, procesamiento y aplicación de conocimientos, bien sea por ser lectores lentos, por tener dificultad para captar el sentido de los materiales recomendados, o por ambas razones. De aquí, a fallas en el rendimiento académico, no hay mucha distancia.

Muchos son los estudios que giran alrededor de la lectura. Las deficiencias en comprensión por parte de los estudiantes a nivel universitario, de ideas expuestas en libros, textos, comunicaciones científicas, etc., han sido estudiadas desde diferentes ángulos: deficiencias básicas, diferencias intelectivas o cognoscitivas autorlector, utilización inadecuada de procesos cognoscitivos y metacognoscitivos, entre otras. En las investigaciones en torno a lectura

LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN EL ENTORNO CULTURAL DE LA FAMILIA DESDE LA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Freddy Rojas Velásquez

Profesor de Biología y Química, Instituto Pedagógico de Caracas. Master of Education, The Pennsylvania State University. Postgrado en Educación Superior Universitaria, Universidad Simón Bolívar. Candidato a Doctor en Educación Universidad Simón Rodríguez. Profesor Asociado, Universidad Simón Bolívar, Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Investigador en el área de la comprensión de la lectura y aprendizaje con enfoque cognitivo.

convergen varias disciplinas (lingüística, psicolingüística, psicología cognoscitiva, psicología educativa, fenomenología, neurología y algunos enfoques psicoanalíticos) todas ellas con puntos de vista diferentes acerca de la lectura. Algunos autores consideran que habrá de venir una conciliación importante (Vernon, 1982; Chall, 1982). Casi todos estos estudios analizan el fenómeno desde la perspectiva interna del lector pero ... ¿qué podríamos decir de la incidencia del ambiente sociocultural sobre el desarrollo de esta capacidad humana?

El presente trabajo intenta aproximarse a un estudio del pro-

ceso de comprensión de la lectura y algunos factores del entorno familiar asociados a este proceso desde una perspectiva sociocultural. En su etapa inicial la investigación no estuvo diseñada entorno a la teoría de Vygotsky, pero en el transcurso del análisis de los resultados, el que suscribe, buscado algunas propuestas teóricas que explicaran los resultados, encontró sorprendentes explicaciones en lo propuesto por este eminente investigador.

ALGUNOS APORTES RECIENTES

Becker y Engelmann (1976) en un estudio sobre los programas de lectura que se llevan adelante

EXPERIENCIAS

asociados a la vida cotidiana pero había poco material de lectura para los niños; estos aprendían a tomar la iniciativa para insertar sus relatos dentro de las conversaciones de los adultos, pero cuando iban a la escuela fallaban en las áreas de lenguaje y lectura; no obstante, los niños se encontraban integrados a la actividad social y el trato de los mayores era muy afectivo.

De los trabajos de Woods y en los citados por ella —los de Fishman y los de Heath— pareciera que la variación cultural, la participación y formación de los adultos, la naturaleza de los textos que se encuentran en el ambiente familiar se asocian con el fenómeno de la comprensión de la lectura.

En un estudio llevado a cabo por Ginsburg y Allardice (1984) fundamentado en las teorías de Vygotsky identificaron tres sistemas cognitivos de funcionamiento matemático. El primero corresponde al curso natural de desarrollo y al psicológico elemental: el contexto concreto, no desarrollado culturalmente. El segundo, al contexto informal y cultural porque utiliza signos evolucionados que pueden ser ubicados en las funciones psicológicas superiores. Finalmente, el aspecto social, implica el uso de signos desarrollados socialmente y transmitido por agentes sociales, destacan elementos de mediación desarrollados culturalmente y utilizados en forma descontextualizada.

Otro aspecto interesante es la participación de los padres a

edades tempranas en el desarrollo de habilidades para comprender el texto escrito. Meyer *et al.* (1994) realizaron una experiencia en la que se compararon niños en edad preescolar, cuyos padres leían cuentos con niños de igual edad y cuyos padres no lo hacían. En esta investigación encontraron que los primeros desarrollaban el lenguaje más rápidamente, tenían un vocabulario más rico, y que dicha lectura parecía mejorar su capacidad para comprender y usar estructuras complejas de oraciones, lo cual condujo al éxito en la lectura.

Au (1995), en un análisis sobre las investigaciones de las últimas dos décadas relacionadas con el alfabetismo (*literacy*), encontró que son analizadas, fundamentalmente, bajo diferentes perspectivas multiculturales relacionadas con aspectos étnicos, clase social, lengua materna y sexo. Su estudio la llevó a concluir que se presentan dos niveles de análisis: el nivel *micro*, relacionado con eventos del ambiente escolar y nivel *macro* relativo a la ubicación social de la persona (grupo económico determinado, oportunidades para asistir a la escuela e historia académica). Concluye en dicho análisis que los problemas relativos a tal *literacy* deben analizarse desde una perspectiva multicultural y no bajo un sólo aspecto social.

Un resumen de la revisión de la literatura nos acerca a dos aspectos básicos relacionados con el fenómeno de la comprensión

de la lectura. Por una parte el cómo ocurre el proceso de la comprensión en la mente humana, sus aspectos cognitivos y metacognitivos; y, por otra, cómo es afectado el fenómeno de la comprensión —especialmente a edades tempranas— por algunos factores externos (socioculturales) que forman parte del entorno del lector.

Los que la analizan desde el punto de vista externo al lector, pretenden explicar las deficiencias o experticias de las personas en el proceso de la comprensión analizando algunas variables de índole socio-cultural tales como: entorno familiar y escolar, *status* socio-económico, diferencias entre grupos étnicos, contacto dinámico con el proceso lector a edades tempranas (lectura de cuentos infantiles), participación y función de los adultos, entre otras (Au, 1995; Meyer *et al.*, 1994; Heath, 1980; Woods, 1980)

LA TEORÍA DE VYGOTSKY

Los paradigmas fundamentales que constituyen la estructura de la teoría de Vygotsky son: 1. La creencia en el método genético o evolutivo (genético en el sentido de proceso de desarrollo y no de código genético); 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 mediante la comprensión de los estímulos y signos que actúan como mediadores (Wertsch, 1988).

Otro concepto importante que introduce Vygotsky es la *zona de desarrollo próximo* con la idea de evaluar las capacidades intelectuales del niño y las prácticas instruccionales. Cuestiona los test de inteligencia como instrumentos que se centran demasiado en lo intrapsicológico olvidando la predicción de desarrollo posterior de la persona. Y es así como define 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" (Vygotsky, 1932, cit. en Wertsch, 1988; p. 84). Al tratar de explicar este concepto cita un ejemplo práctico. Si examinamos dos niños cuyas edades cronológica corresponden a siete años, podemos observar que son capaces de resolver tareas propias de ese nivel. Al enfrentarlos con pruebas un poco más complejas, con ayudas de preguntas guías, podríamos observar diferencias de dos años de desarrollo superior en uno al compararlo con el otro. Aquello que es capaz de hacer el niño con la intervención del adulto nos acerca a la zona de desarrollo potencial del niño. Con ello nos aproximamos, no sólo al proceso de desarrollo que se ha completado hasta ese momento, sino a los procesos de maduración ya terminados y a las fases que se

hallan en proceso de desarrollo. De esta manera se concibe la instrucción con mayor énfasis en la línea social que en la natural.

La crítica de Vygotsky al intelectualismo de Piaget, quien según él, reducía el lenguaje a la función simbólica, se fundamenta en su concepción social y comunicativa, unido a la capacidad de abstracción simbólica. El primer lenguaje del niño es esencialmente social. En Vygotsky, el estudio de la adquisición del lenguaje debe realizarse en el marco de su función comunicativa y social. El lenguaje egocéntrico ayuda a superar dificultades en el niño y se halla estrechamente conectado con la actividad práctica (Luria, 1975)

Animados por los argumentos de Vygotsky, sobre la utilidad de la zona de desarrollo próximo para el análisis de los procedimientos de evaluación de la inteligencia, Brown y Ferrara (1985) observaron la velocidad de lectura en un grupo de niños sometidos a estímulos estandarizados. El grado de escolarización y el coeficiente intelectual (CI) se correlacionaron significativamente con la velocidad de lectura, sin embargo, un tercio de los mismos mostraban un índice de velocidad no predecible a partir de sus puntuaciones de CI. "Es decir mediante el uso de una medida interpsicológica identificaron un aspecto de la ejecución de la tarea no identificable sobre la base de una evaluación estándar del funcionamiento intrapsicológico de los sujetos" (Brown y Ferrara, 1985; cit. en Wertsch, 1988; p. 85).

Bruner (1984) afirma que lo fundamental en Vygotsky es que el crecimiento intelectual es mucho más de afuera hacia adentro de lo que suponían dos grandes contemporáneos: Piaget y Freud. La inteligencia no es más que la capacidad para comprender y utilizar los dispositivos culturales lingüísticos culturalmente transmitidos. El lenguaje proporciona un medio para clasificar los pensamientos de uno mismo sobre el mundo. La cultura está representada por un sistema simbólico, codificado en el lenguaje. Su adquisición requiere de la colaboración de otros que ya la dominan.

En síntesis, la teoría de Vygotsky centra el desarrollo intelectual humano en la relación continua de la persona con las diferentes interacciones socioculturales a lo largo de su vida. Enfatiza en que el aprendizaje humano a niveles superiores se profundiza cuando se hace presente la descontextualización. Utiliza el concepto de zona de desarrollo próximo para explicar, socioculturalmente, las diferencias entre el aprendizaje logrado y el potencial en personas de la misma edad cronológica. Y destaca la importancia del lenguaje como un principio de desarrollo de significado.

UNA EXPLORACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LECTURA

Ante una inquietud constante relacionada con el fenómeno de comprensión de la lectura, el que suscribe, conjuntamente con otros

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Puede observarse que los niveles de comprensión de la lectura se asociaron significativamente ($p < 0,01$) con el nivel de instrucción de los padres. Hijos de padres que leen o escriben con dificultad o que apenas alcanzaron el sexto grado de primaria obtienen bajos rendimientos en las pruebas de lectura al mismo tiempo que hijos cuyos padres son profesionales universitarios o asistieron a instituciones de Educación Superior obtuvieron rendimiento medio o alto en dichas pruebas.
2. Así mismo, padres que tienen la costumbre de leer novelas, libros de poesía, diarios, revistas, entre otros textos, se asocian significativamente ($p < 0,01$) con los resultados altos en las pruebas de lectura de sus hijos y viceversa, aquellos que no lo hacen o lo hacen con muy poca frecuencia obtuvieron resultados bajos.
3. Se observa también que en aquellos hogares donde hay bibliotecas grandes de libros (no textos escolares) los estudiantes obtuvieron buena representación en los pruebas, y en aquellos donde hay pocos libros o sólo textos escolares los resultados en las pruebas fueron bajos ($p < 0,01$).
4. Otra relación, de significación diferente a las anteriores ($p < 0,05$) estuvo relacionada con la lectura de cuentos infantiles,

por parte de los padres a los niños o por los mismos estudiantes durante su primera, segunda y tercera infancia. Las personas que manifestaron que acostumbraban hacerlo o que sus padres lo hicieron, obtuvieron mejores resultados en algunas de las pruebas de lectura, en cambio los que no lo participaron de esta actividad obtuvieron resultados deficientes.

5. Una última observación estuvo relacionada con las actividades recreativas que llevan a cabo las personas que conviven con el estudiante. La asociación fue significativa en las pruebas Cloze y L-15 ($p < 0,01$). Éstas se agruparon en visitas a museos, teatros conciertos, lectura en la casa o bibliotecas, deportivas, musicales, etc. Estudiantes cuyos padres frecuentaban algunas de estas actividades obtuvieron resultados altos en estas pruebas de lectura.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Nuevamente nos preguntamos ¿hay alguna relación entre la incidencencia del entorno familiar y los niveles de comprensión de la lectura? la respuesta pareciera ser afirmativa. Los ambientes de lectura favorecen la comprensión quizás, con ello, estaríamos confirmando uno de los paradigmas de la teoría de Vygotsky: los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales, tal es el caso la comprensión de la lectura.

Es probable que la acción de los adultos en el entorno familiar, en etapas tempranas de estos jóvenes que mostraron puntajes óptimos o significativos en las pruebas de lectura, facilitara el nivel más elevado de desarrollo potencial. De ser así, estaríamos aquí confirmando el concepto vygotskiano de la zona de desarrollo próximo. Este ambiente de lectura, podríamos expresarlo con palabras de Vygotsky "aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo ... pero en el curso interno del desarrollo se convierte, finalmente, en propiedades internas del niño" (Wertsch, 1988; p. 87).

BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, P. A. y J. Judy (1988). "The interaction of Domain Specific and Strategic Knowledge in Academic Performance" *Review of Educational Research*, 58, 4, 373-404.
- AU, Kathryn (1995). "Multicultural Perspectives on Literacy Research". *Journal of Reading Behavior*, 25, 1, 85-100
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje* Madrid: Alianza Editorial
- GINSBURG, H. P. y B. S. Allardice (1984). Children's difficulties with school mathematics. En Rogoff B. y Lave, J., comp. *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- HEATH, S. B. (1980). "What no bedtime story means: narrative skills at home and school" *Terma Conference*, Stanford University.

EL JUEGO: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Cristina Otálora

Psicóloga egresada de la Universidad de Los Andes en Bogotá. Ph.D en Psicología del Desarrollo en la Universidad Estatal de Moscú, Rusia. Profesora Asistente -Escuela de Psicología y Maestría de Desarrollo Humano en la UCV. Investigadora del Instituto de Psicología UCV.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar la aplicación del enfoque histórico cultural, a través de un estudio de campo sobre el juego infantil.

El enfoque histórico cultural; y su creador, L. S. Vygotsky, ignorado no sólo en su propio país durante muchos años, sino también en el resto del mundo y en Venezuela en particular, tiene la virtud de proporcionar la oportunidad y la libertad, aunque parezca paradójico para muchos, de indagar sobre los diferentes componentes de la conducta humana.

¿Qué sentido tiene hablar de edad o período preescolar y escolar, cuando un alto porcentaje de niños en nuestro continente no va a la escuela? ¿Cuál es el origen de esta denominación? ¿A qué tipo de hechos sociales e individuales obedece esta división? ¿Qué características tendría un niño que va a la escuela y otro que no tiene esta posibilidad?

Son bien conocidos los estudios de Aries (1973), Ajuriaguerra (1973) y Elschenbroich (1979), que presentan una interesante discusión sobre los conceptos de niño y de infancia en los diferentes períodos de la historia, mostrándo-

nos cómo varían de acuerdo a la posición que ocupa el niño dentro de la sociedad; teniendo estos conceptos, por lo tanto, un carácter de clase.

En los últimos años la psicología cultural (Shweder, 1990), la psicología construccionista (Burman, 1994) y autores como Eyer (1992), han sido especialmente críticos con respecto a la universalidad que se le atribuyen a los diferentes componentes de la conducta humana y se plantea en cambio el estudio del niño dentro de su propio contexto, tomando en cuenta sus patrones culturales. Los períodos de la infancia, las diferentes áreas del desarrollo: cognoscitivo, afectivo social, perceptivo motriz, son todos ellos fenómenos, cuya aparición y desarrollo, responden a unas condiciones sociales particulares y a un momento de la historia de la humanidad.

Pero, ¿cómo abordar su estudio desde una perspectiva histórico cultural tomando en cuenta nuestro entorno y poder crear a partir de él una teoría que refleje nuestra realidad con el objetivo de llegar a una mejor comprensión de la misma?

Con el fin de dar respuesta a estas interrogantes, estudiamos el juego, considerado tradicionalmente como una conducta inherente a la infancia, en un contexto latinoamericano. Demostramos empíricamente, partiendo del enfoque histórico cultural, cómo la presencia de dicha conducta está

EXPERIENCIAS

Es importante recalcar que lo histórico no sólo se refiere al pasado, sino que cada momento del presente ya es historia y continúa siéndolo a cada momento, y es en este sentido que es relevante para la comprensión de la historia de la infancia.

La teoría científica sobre las fuerzas motrices del desarrollo psíquico del niño, su fuente, forma y tiempo, —escribe Davidov (1983)— se puede crear solamente con el estudio histórico, constituyéndose en el presente la infancia realmente desarrollada, la infancia de un futuro no muy lejano. De acuerdo a este autor, la infancia desarrollada es aquella en donde al niño le es posible aprovechar al máximo sus potencialidades, gracias a que tiene acceso y disfruta de todos los beneficios que le brinda la tecnología y la cultura.

El juego, como un tipo de conducta humana, tiene un contenido específico, un objetivo y unos motivos, además de un sistema particular de actividades. Uno de los logros del enfoque histórico-cultural, es el estudio del origen, la estructura y el contenido específico del juego infantil, así como también su significado para el desarrollo del niño.

De acuerdo a estos principios, el problema del origen del juego de roles en el proceso de desarrollo histórico de la sociedad es uno de los más difíciles para la investigación. Es necesario por un lado, tener datos sobre el lugar del niño en la sociedad en diferentes niveles de desarrollo histórico, y

por el otro, tener datos sobre las características y el contenido del juego de los niños en estas etapas históricas. Solamente de la relación de la vida del niño en la sociedad con sus juegos, se puede entender la naturaleza de estos últimos (Elkonin, 1978).

HISTORIA DEL JUEGO EN AMÉRICA

El continente americano cuenta con un rico material etnográfico que aporta datos novedosos para el análisis de la historia de la infancia y del juego. La existencia de grupos indígenas a lo largo del continente, hace posible que dicho estudio se realice, ya que cada uno de ellos tiene diferentes niveles de influencia de la cultura occidental.

Aguirre (1984) sostiene que las primeras indicaciones sobre los juegos que se difundieron en el Perú se pueden encontrar a principios del siglo XVIII, cuando los conquistadores españoles trajeron a estas tierras sus hábitos, su religión y su idioma. Estas primeras referencias no son claras, ya que analizan los juegos que se originaron en España, los cuales los indígenas tomaron y les dieron nombres quechuas o aimará.

En lo que concierne al juego infantil, los historiadores hacen referencia a diferentes juegos que desarrollan las habilidades físicas y el equilibrio, movimiento giratorio de la cabeza, pirámides, construcciones humanas, piruetas y saltos. En las crónicas de Uamán Poma

de Ayala (que datan del siglo XVIII) citado por Aguirre (1984), se encuentran dibujos que ilustran los diferentes periodos de la vida de los quechuas. En estos dibujos las niñas fueron representadas sin muñecas, las cuales están muy difundidas en la cultura occidental; ellas trabajan en la agricultura, y al igual que las mujeres adultas, las niñas no aparecen sin la rueda.

En el desarrollo de la población indígena de América se observan cambios bruscos, impuestos por sociedades dominantes, pero al mismo tiempo, se conservan algunas tradiciones. Según los datos de Aguirre, a la llegada de los españoles a América (hace 500 años), los indígenas tenían juegos solamente de carácter deportivo, y no existían los juguetes. Actualmente, los indígenas peruanos tienen juguetes y juegos deportivos. Surge entonces una pregunta: ¿estos juegos son el producto de una transformación impuesta por otra sociedad, o ellos reflejan el desarrollo mismo?

La historia y origen del juego en la actualidad, es uno de los problemas más interesantes de la psicología infantil, el cual está relacionado de manera estrecha no solamente con la historia de la infancia, sino con la historia de la humanidad. Pero para el estudio de la génesis del juego, es importante investigar las sociedades actuales que viven apartadas de los centros de civilización y que no han recibido una fuerte influencia de otros pueblos.

aborígenes cuyas tradiciones y costumbres permanecen, a pesar de recibir la influencia de otros conglomerados.

VIDA COTIDIANA E INFANCIA EN UNA COMUNIDAD INDÍGENA

La comunidad Arhuaca, grupo indígena, descendiente de los Tayronas, y que habita la Sierra Nevada de Santa Marta al noroeste de Colombia, fue escogida para investigar el origen, desarrollo y función del juego.

ORGANIZACIÓN ECONÓMICO-SOCIAL Y FAMILIAR

Los Arhuacos o *Ijka* son seminómadas. Este estilo de vida está determinado por la época de siembra y de cosecha en dos zonas climáticas: la caliente y la fría. Este es un pueblo básicamente agricultor, dedicado al cultivo del maíz, banano, café, yuca y caña de azúcar. El resto de los alimentos los obtiene de la caza y la pesca, pero estas actividades son secundarias. Ningún miembro de la comunidad puede acumular los excedentes, ni puede apropiarse de los medios de producción (Chávez, 1966). De acuerdo con Paz (1976) el concepto de trabajo de los Arhuacos se diferencia del concepto occidental: para los indígenas el trabajo constituye la esencia de la vida, pero no es el objetivo. Además de las labores del campo, los indígenas realizan otras actividades: pastoreo del ganado, caza, recolección, cuidado de animales domésticos,

cultivo de la huerta y quehaceres domésticos. Chávez (1966) indica que los pocos excedentes de la cosecha son comercializados con los colonos establecidos en la zona, o en los poblados cercanos. Frecuentemente este comercio se convierte en un simple intercambio de productos, cuyo precio se determina por aproximación.

Los instrumentos de trabajo utilizados por los *Ijka* son: el hacha, la pala, el azadón, el cuchillo, el huso, el ganchillo y el pico. Como arma de defensa utilizan el machete y la utilización de las armas de fuego está limitada por la misma comunidad.

Paz (1976) afirma que los principales criterios para la distribución del trabajo son el sexo y la edad. Las labores masculinas por excelencia son la tala, la preparación de tierras nuevas para la siembra, la construcción, la carpintería, la adquisición de productos en el mercado local o el comercio con intermediarios. Los hombres siembran y cultivan la coca, tuestan sus hojas, hacen un polvo de conchas marinas que guardan en el poporo¹ y es mezclado con hojas de coca. Ellos mismos hilan sus vestimentas y hacen sombreros, sandalias, así como también la ropa de sus hijos, trabajan el cuero y a veces se dedican a la caza y a la pesca.

Las mujeres dedican la mayor parte del tiempo a cuidar los niños, preparar la comida, a tejer mochilas². Además afeitan las ovejas, hilan la lana, ordeñan las vacas, siembran, atienden los

animales domésticos y recolectan frutos silvestres.

Los niños desde muy temprana edad ayudan a sus padres a cuidar a sus hermanos menores y a los animales domésticos. El trabajo infantil depende, al igual que el de los adultos, del sexo, aunque existen trabajos que pueden realizar indistintamente (Paz, 1976).

Un trabajo exclusivo de las niñas consiste en cuidar a sus hermanos menores mientras la madre está ausente. La niña prepara la comida para sus hermanos menores, lava ropa y realiza todos los quehaceres domésticos. Los niños también realizan labores domésticas: cuidan los animales, alimentan las gallinas, recogen el ganado, cortan la leña, y durante la recolección del café (principal fuente de ingresos) se convierten en la principal fuente de trabajo.

La familia para esta comunidad es una unidad que se autoabastece, produce todo lo necesario para su existencia (González, 1976; Paz, 1976). Las decisiones económicas de la familia las toma el padre. Los niños son un aporte importante a la fuerza laboral de la familia. El valor económico de la esposa reside en la ayuda que ella brinda al hombre en algunos trabajos agrícolas. Al casarse, la mujer aporta a su nueva familia una parcela e instrumentos de trabajo. A pesar de que el hombre dispone de estos bienes, los mismos siguen perteneciendo a la mujer y en caso de separación se quedan con ella.

EXPERIENCIAS

La joven adolescente adquiere un nuevo *status* social, es considerada adulta cuando comienza a menstruar. La joven recibe un huso que simboliza su capacidad para hacer mochilas y para ser madre (Sánchez, 1977).

EL JUEGO Y SU RELACIÓN CON EL TRABAJO

Con el fin de determinar la presencia del juego, su función y su relación con el trabajo de los adultos, se observaron las actividades de los niños entre las 5.30 de la mañana y las 9:00 de la noche. El número total de niños observados fue de 41, con edades comprendidas entre los tres y los 12 años. Cada niño fue observado durante cinco días con el objetivo de determinar el tipo de actividad característico para cada edad e identificar la presencia del juego.

Los resultados de las observaciones indicaron que, por una parte los periodos cronológicos se diferencian muy poco unos de otros, pero por otra parte, cada edad tiene sus características específicas, especialmente en cuanto al aprendizaje y uso de las herramientas de trabajo

Las edades que se presentan a continuación son aproximadas.

Los niños de tres y cuatro años no usaban ningún tipo de herramienta en sus actividades, excepto la cucharilla para comer.

Los niños de cinco, seis y siete años usaban el cuchillo, la

pala y el machete (este último más pequeño). Las niñas usaban además aguja para tejer.

A partir de los ocho años los niños usaban el pico, la pala y el machete, sobre todo los varones; para esa edad las niñas ya saben usar la aguja, el huso y el cuchillo.

Los niños mayores (10,11 y 12 años) usan todos los instrumentos que usan los adultos, incluido el hacha; saben trabajar con los animales de carga. Los niños de estas edades son los responsables de los animales, con los cuales deben, a veces, realizar largas caminatas.

Los niños de 6, 7 y 8 años son más independientes y manipulan objetos no necesariamente vinculados con la actividad de la madre.

El tipo de actividad de niños y niñas se diferencia con la edad. Los niños y niñas de 3, 4 y 5 años realizan las mismas actividades, luego las niñas continúan las actividades de la madre (cocinan, tejen y cuidan de los hermanos menores) mientras que los niños realizan otro tipo de actividades (cortan y cargan leña, trabajan mucho tiempo en la huerta y pasan la mayor parte del tiempo fuera de la casa). Las responsabilidades de los niños en cada casa son diferentes y dependen del lugar del niño en la familia.

Los niños con edades comprendidas entre los 3 y los 7 años (*gamusina*) trabajan bajo la dirección de sus hermanos mayores

o de sus padres y, si no realizan una determinada tarea, no es algo tan grave. Después de los siete años, cuando el niño pasa a la categoría de *Cuima-sito*, sus deberes son más serios y de mayor responsabilidad. Los niños de todas las edades juegan, pero el tipo de juego y su duración varían.

PARTICULARIDADES DEL JUEGO EN LA COMUNIDAD ARHUACA

En virtud de que el trabajo ocupa un lugar importante y constituye el sentido de la vida para los Arhuacos, el juego se considera pérdida de tiempo. Se le permite jugar sólo a los niños más pequeños, sin embargo, se observa el juego escondido de los adultos, en la etapa *Cuima-sito*, cuando los niños se separan de la madre y el trabajo comienza a diferenciarse por sexo. El único juego permitido fue el trompo, el cual explicaremos más adelante.

En los niños de esta comunidad se observaron diferentes tipos de juegos clasificados según Elkonin (1978) de la siguiente manera: juego de ejercicio, juego de entretenimiento, juego de imitación, juego con argumento y agregado por nosotros, juego tradicional.

Juego de ejercicio: es un tipo de juego en el cual no hay argumento y predominan las acciones físicas; una misma acción se puede repetir varias veces.

Juego de entretenimiento: es un tipo de juego que carece de

Se puede formular la hipótesis, de que el trompo con cuerda es característico de los pueblos que históricamente han tenido entre sus actividades más importantes el hilado y el tejido.

Es necesario señalar que sólo los niños varones de la comunidad Arhuaca jugaban trompo. La razón de este hecho puede ser que la niña debe aprender a manipular correctamente el huso, el cual realiza los mismos movimientos del trompo. De esta forma, sin jugar, más bien trabajando, la niña se relaciona con el trompo-huso.

El trompo surge por lo tanto como resultado de la estrecha relación entre el juego y el trabajo. Históricamente el trompo proviene del huso, en la ontogenia el niño interactúa con los objetos que le rodean, y observando cómo actúa la madre, aprende primero a girar las frutas atravesadas por un palito y después el trompo de madera, cuya forma se acomoda a la mano del niño. Este juego se transmite de generación en generación y lo juegan solamente los hombres. Si las niñas desean aprender a girar los objetos, ella no juega con el trompo, sino que gira el huso y aprende a tejer.

Este juego por lo tanto, esta estrechamente relacionado con la actividad de la madre, el aprendizaje del uso de las herramientas y con el trabajo de los adultos.

CONCLUSIONES

La investigación mostró que el juego del niño es de naturaleza histórica y social y no biológica. El medio actúa con relación al juego como fuente de su desarrollo.

El juego cuyo concepto se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo socioeconómico y con las tradiciones culturales de un pueblo, evoluciona junto con la sociedad. La ausencia o presencia de la madre, la estructura familiar, el nacimiento, la forma de supervivencia, la forma de comunicación, influyen en la actividad de juego, el cual no puede desarrollarse si el lugar del niño en la sociedad es tal, que él desde temprana edad tiene que participar en la vida económica de la misma.

El juego no puede desarrollarse sin la influencia educativa del medio, y sin la dirección de los adultos, no es posible la formación de esta actividad.

El juego genéticamente está relacionado con el trabajo y la actividad de los adultos. Para los indígenas de América Latina, el juego tradicional del trompo surge de la actividad laboral, el hilado. Y el hecho de que en la comunidad Arhuaca solamente jugaran los hombres sirve una vez más para demostrar su fuente genética. Las mujeres no necesitan ejecutar este juego, ellas realizan esta actividad en la vida real.

El significado práctico del presente trabajo está condicionado por la aplicación de la teoría del

desarrollo psíquico de Vygotsky sobre un material concreto, basado en la observación directa de los juegos infantiles en una comunidad indígena. Esto tiene un gran significado para el estudio y profundización de una serie de problemas pedagógicos, por cuanto en los países de América Latina con población indígena, el problema de la educación no está resuelto totalmente, abriéndose así un nuevo campo de acción.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, C. (1984). "El juego en las capas desfavorecidas del Perú". En *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París : Unesco
- AJURIAGUERRA, J. (1973). "El niño en la historia. Problemas psicológicos". *Ciencias del Hombre. Cuaderno No 1*.
- ARIES, P. (1973). *Centuries of Childhood*. London: Penguin Books.
- BEART, Ch. (1955). *Los juegos y juguetes del oeste africano*. Dakar: Infant.
- BOUSQUET, M. (1980). "Los juegos en la República Popular de Laos". En *Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París: Unesco.
- BURMAN, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- CHAVES, A. (1966). *Economía, manufacturas y vivienda de los Ijka*. Tesis. Cúcuta. Imprenta Departamental.
- CHAVES, M. A. y DE FRANCISCO, Z.L. (1977). *Los Ijka. Reseña etnográfica*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- ELSCHENBROICH, D. (1979). *El juego de los niños. Estudios sobre la génesis de la infancia*. Bilbao: Zero.

La psicología del desarrollo humano ha sufrido en la última década profundos cambios cuantitativos y cualitativos, tal como lo demuestra la explosión de investigaciones y la diversidad de tópicos que se conceptualizan desde múltiples teorías y estrategias metodológicas que sólo se aproximan a la complejidad del ser humano. El reto de la especialidad para el siglo XXI es la comprensión de las diferencias individuales y el diseño de programas de intervención que apoyen a los cuidadores y faciliten la comunicación y unión de esfuerzos que se realizan en la familia, la escuela y la comunidad. Este tema es de especial interés en un país tan heterogéneo como Venezuela, el cual posee un alto porcentaje de población infantil en situación de pobreza. Ante ello debemos preguntarnos *qué hacer con los doce de cada quince niños que sobreviven* (Myers, 1992) y frente a los que se desarrollan en buenas condiciones, *si realmente estamos facilitando la promoción de su desarrollo integral*.

El psicólogo aplicado enfrenta el reto de dar dirección a los avances científicos, con el fin de ofrecer una sólida fundamentación a las estrategias de intervención e innovaciones psicoeducativas que se dirigen a satisfacer las necesidades cotidianas dentro de la realidad cultural. Como bien decía Vygotsky en su artículo *El significado histórico de la crisis en psicología. Una investigación metodológica*:

VYGOTSKY Y LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL: EL PROYECTO MOIDI, UNA ALTERNATIVA VENEZOLANA

Chilina León de Vilorio

Psicóloga de la Universidad Católica Andrés Bello (1968). Maestría en Desarrollo Infantil del Instituto de Educación de la Universidad de Londres (1977). Profesora Asociada de la Cátedra de Psicología Escolar en la Escuela de Psicología, y de la cátedra de Psicología Evolutiva en la Escuela de Educación y en los estudios de Postgrado de la UCAB. Directora de Asesores de Desarrollo Infantil Integral (ADIN s.c.). Autora del *Modelo Octogonal Integrador del Desarrollo Infantil* (MOIDI, 1987), de las obras *Secuencias de Desarrollo Infantil* (1995). *Cómo estimular las diferencias individuales en los niños* (1996) y coautora de *Promoviendo el desarrollo integral en la casa y la comunidad* (1996).

“Las disciplinas particulares —en un determinado nivel de conocimiento— deben de coordinar críticamente datos heterogéneos, de sistematizar leyes dispersas, de interpretar y comprobar los resultados, depurar métodos y conceptos, establecer principios fundamentales, en una palabra, darle coherencia al conocimiento” (1993, pág. 259).

¿Cómo acercarnos a este ambicioso objetivo? En primer lugar, parece necesario revisar las alternativas teóricas que apoyan la especialidad y seleccionar el enfoque que más se aproxime a la meta. Dixon y Lerner, en 1992, plantearon que la psicología del desarrollo tiene una raíz común, el evolucionismo de Darwin, pues a partir de él se diferencian cinco

tradiciones filosóficas que están en la base de los avances científicos: organísmica, psicodinámica, mecanicista, dialéctica y contextual. Al analizar los fundamentos, aportes y limitaciones de cada una de ellas, es inminente concluir que sólo podemos acercarnos a este ambicioso objetivo adoptando la tradición dialéctica de la psicología, representada por la Teoría Social Histórica y Cultural de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). Este autor destaca el proceso individual de construcción mental y el origen social de los procesos psicológicos superiores, los cuales se adquieren mediante la síntesis de un proceso dialéctico de tesis y

la psicología del desarrollo humano.

3. El desarrollo humano se caracteriza por ser *multideterminado*. Los cambios que acontecen con el tiempo son el producto de una compleja matriz de factores determinantes: algunos indicadores de riesgo, otros protectores (Seifer y Sameroff, 1987; Barocas, 1991, Grotberg, 1996) *multidimensional*, ya que está constituido por áreas de desarrollo interrelacionadas que desafortunadamente se han estudiado en forma aislada (Baltes, 1987) (Bermejo, 1994) y bajo la perspectiva de teorías que se limitan a estudiar aspectos específicos; y *multidireccional*, ya que la ontogénesis de las conductas cambia sin seguir una dirección única y *compensatorio*, las debilidades siempre se pueden compensar con las fortalezas. Distintas categorías conductuales despliegan diferentes perfiles de desarrollo; por citar un ejemplo, Horowitz (ob. cit.) se refiere a áreas universales (como la motricidad gruesa o el lenguaje temprano) y áreas no universales del desarrollo (como la social o la moral). Estas conductas tienen ritmos, son variables y están determinadas por diferentes factores. Vygotsky partió y, a lo largo de su trayectoria, nunca perdió de vista el carácter holista del ser humano, criticó las posturas atomizantes y señaló en relación a este tema “*que la tarea*

del científico no debe ser diferenciar, sino unir” (1933, pág 405).

4. En consecuencia, es necesario pasar del estudio de *conductas típicas por edad a la comprensión de las diferencias individuales*, ya que el proceso del desarrollo humano es profundamente individual. Hoy resurge la antigua psicología diferencial (Anastasi, 1967) bajo el nombre de “Psicología de las diferencias individuales”, especialidad que se ocupa del estudio de las diferencias intra-individuales, intragrupal e intergrupales (Colom, 1994). Ya Vygotsky en su época había insistido en este concepto y se había preguntado dónde están los límites entre el niño normal y anormal; sus experiencias le permitieron concluir que en ambos casos el proceso de construcción social de la mente es el mismo, sólo hay diferencias en el ritmo de adquisición y en las expectativas culturales derivadas de las etiquetas diagnósticas. En la teoría social, histórica y cultural el respeto y la comprensión por las diferencias individuales tiene un lugar muy especial y para comprenderlas es necesario realizar un análisis histórico, social y cultural. La normalidad viene dada por las semejanzas dentro de cada realidad cultural y a partir de ella se identifican las diferencias.

- 5- *De la diversidad hacia un modelo de integración*. Perlmutter

(1988) destaca la importancia de integrar aportes para poder comprender la complejidad de la conducta humana. De hecho, teorías innovadoras como el modelo de las habilidades de Fischer (1979), la teoría de la inteligencia múltiple de Gardner (1983), la teoría triárquica de la inteligencia de Stenberg, (1985) o la inteligencia emocional de Goleman (1995), son indicadores de este masivo cambio conceptual. Vygotsky integró en su teoría aspectos relevantes de otras teorías, escribió prólogos a las versiones rusas de otros autores, relacionó los logros en diferentes áreas y destacó la importancia de unir esfuerzos para ir de las partes al todo y poder abarcar la complejidad del ser humano. Vygotsky decía que “las teorías operan con diferentes hechos” (1933 pág. 267), de allí su limitación y por ello trató de ofrecer un marco de referencia más amplio capaz de integrar lo relevante en la comprensión del ser humano.

6. Estos avances conceptuales obligan a pasar *del niño al mediador*; por ello la psicología infantil debe ir más allá del niño y ampliar su foco hacia los compañeros, jóvenes y adultos mediadores de su desarrollo, simplemente porque el desarrollo avanza gracias a las actividades espontáneas, actividades conducentes (Kozulin, 1995) y actividades de aprendizaje (Elkonin, 1984) que elicitán los objetos-estímulos y los media-

el autor denominó su *zona de desarrollo próximo*, o distancia que existe entre lo que el niño es capaz de realizar solo y lo que puede lograr cuando está acompañado por otros más expertos.

4. Es necesario elaborar *instrumentos de evaluación criterios y prescriptivos*, los cuales faciliten identificar el proceso de desarrollo que ha alcanzado el niño en destrezas específicas y los pasos escalonados o criterios jerárquicos que sirvan de guía al cuidador, pues en desarrollo infantil las destrezas más simples son un prerrequisito para alcanzar otras más complejas.
5. *La práctica debe ser el principio constructor de la ciencia*; debemos ejercer nuestras profesiones en forma organizada, sistematizar nuestras experiencias y enriquecerlas mediante retroalimentación. Sólo una praxis organizada y reflexiva nos permitirá acercarnos a nuestro objeto de estudio, relacionar las leyes científicas con la realidad sociocultural y las exigencias que esta impone.

Estos cambios conceptuales y metodológicos definen la necesidad de diseñar *programas de intervención* que integren los procesos de evaluación y estimulación, como dos caras de una misma moneda. Según Adelman y Taylor (1985) los *programas de intervención* requieren definir una fundamentación teórica que sustente la ejecución del programa en fases

sucesivas que se inician con el diseño de una estrategia de evaluación, la planificación normativa, su administración, definición de cambios específicos a partir de la experiencia, ejecución y evaluación del programa con retroalimentación continua, dirigidos a captar cada vez con mayor eficacia la variabilidad de las conductas del niño frente a su ambiente y la efectividad del programa. Este amplio concepto integra las tradicionales estrategias de evaluación y estimulación y ofrece una esperanza para captar la individualidad en el desarrollo del ser humano, reto de la psicología para el siglo XXI.

Los avances conceptuales en evaluación y estimulación plantean la necesidad de diseñar programas de intervención que incluyan cambios relativos a:

1. De una *evaluación estática* que sólo capta productos discontinuos de desarrollo, a una *evaluación dinámica prescriptiva* que orienta el proceso, describe las fortalezas y debilidades y dirige las actividades de estimulación (Campione, 1994). En el procedimiento de intervención vygotskiano el foco está en describir el proceso individual de desarrollo e identificar aquellas destrezas incipientes a las que denominó *brotos del desarrollo* y no en describir las conductas logradas, que denominó *fosilizadas*; y en la solución de actividades que se proponen a los niños, más allá de lo que se espera para su edad. Este autor demostró me-

dante experiencias en público cómo dos niños que tenían la misma etiqueta de edad mental, avanzaban a ritmos diferentes frente a la mediación de su aprendizaje; por eso, para él no tienen la misma edad mental.

Los psicólogos actualizados todavía realizamos evaluaciones estáticas, las cuales son necesarias para definir el punto de partida de la intervención, pero en la integración del caso, empleamos el criterio vygotskiano de descripción de fortalezas y debilidades, vamos más allá de las pruebas normalizadas y evaluamos para intervenir adecuadamente, no para poner etiquetas diagnósticas como ocurría en la época de Vygotsky.

2. *De lo rígido, controlado a la observación del juego espontáneo o diseño de juegos mediados con flexibilidad*, ya que la situación ideal de aprendizaje ocurre durante el juego, recurso que según Vygotsky (1933 trad. 1966) conduce el desarrollo a lo largo de la rutina diaria del niño y sus mediadores. El niño logra complejidad en su desarrollo a partir de actividades de aprendizaje que el mediador inicia en situaciones naturales donde debe integrar las creencias e iniciativas del niño.
3. *Del interés del adulto a la integración de los intereses de los niños*, ya que el cuidador no es más que un mediador que explora las creencias de los niños, sus aprendizajes espontá-

del desarrollo humano en el contexto cultural venezolano.

3. Diseñar un instrumento prescriptivo como material de apoyo para que los promotores de desarrollo infantil apliquen la Ley genético-cultural del desarrollo y el principio de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky.
4. Facilitar un lenguaje común a los mediadores de desarrollo en la familia, la escuela y la comunidad.
5. Orientar estrategias de intervención primaria y secundaria aplicables simultáneamente en el contexto familiar, escolar y comunitario.

PROCEDIMIENTO

Se adoptó el esquema propuesto por Adelman y Taylor (1985), el cual contempla las siguientes fases:

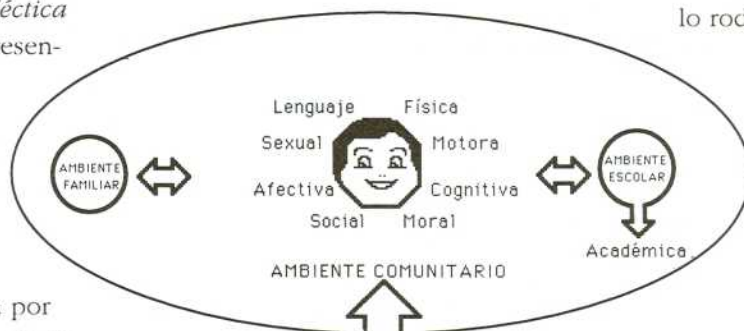
I. Fundamentación teórica: El Programa de Intervención MOIDI, se basa en la integración de cuatro aportes teóricos:

1. *El paradigma del constructivismo social* de la psicología actual, ya que da especial importancia al proceso de construcción mental, derivado de la interacción del niño con otras personas y a la calidad de la instrucción que éstas le ofrecen en el hogar, la escuela y la comunidad.

2. *La perspectiva del ciclo vital*, al integrar los cambios acontecidos desde la infancia hasta la vejez, en áreas imbricadas y co-

nexas, sólo separadas por razones didácticas, pues en realidad están estrechamente relacionadas. Es importante analizar el desarrollo infantil desde la perspectiva de ciclo vital, habida cuenta de que no pueden verse las áreas de desarrollo en forma aislada; ni lo que sucede en una edad específica se puede separar de lo que sucedió en edades anteriores, ni lo que alcanza el niño está desconectado de la calidad de desarrollo integral de los jóvenes, adultos y ancianos que lo acompañan en su proceso de desarrollo.

3. *La tradición filosófica dialéctica* representada por



tada por la teoría de

Lev Vygotsky, dado que permite precisar la interacción entre el organismo, su ambiente y la calidad de la instrucción que recibe el niño en el marco de su realidad cultural y mediante ellos explica la posibilidad de cambio al promover que el niño realice actividades de aprendizaje en su *zona de desarrollo próximo*.

4. *El Modelo Octogonal Integrador del Desarrollo Infantil* (León, 1976-1995), que define al desarrollo infantil integral como:

“Proceso secuenciado de adquisición de conductas —producto de la interacción entre el organismo, el

ambiente y la calidad de la instrucción ofrecida al niño— que se organiza desde lo más sencillo hasta los más complejo, de lo más global a lo más específico y de menor a mayor grado de diferenciación, descrito en ocho áreas interrelacionadas de desarrollo: física, motora, cognitiva, moral, social, afectiva, sexual y de lenguaje.” (León 1995 pág.30).

De allí la representación gráfica octogonal que aspira a destacar la interacción entre las áreas, ya que ninguna se puede separar de las otras. En este modelo se ubica al niño con su organismo en interacción con el ambiente familiar, escolar y comunitario que lo rodea,

enfaticando en la calidad de instrucción que recibe de sus mediadores de desarrollo integral. La interacción de estos tres medios con su dotación natural determina un repertorio conductual de desarrollo que se puede describir en forma de secuencias o pasos escalonados que se organizan con base en las ocho áreas propuestas.

La estructura y dinámica de funcionamiento de este Modelo fue expuesta en detalle en una publicación anterior (León 1995). En el Anexo 1 sólo se reproducen las definiciones de cada una de las ocho áreas que forman el

bajo nivel de instrucción. Sin embargo, es importante destacar que la experiencia con el programa ha demostrado que hay mucha variabilidad en las diferentes regiones del país; aun así, se ha decidido mantener una planificación normativa con el fin de disponer de un instrumento que permita precisamente captar las variaciones culturales en las diferentes regiones.

IV. Administración

La finalidad de todo programa de intervención es su administración y aplicación para satisfacer necesidades. De allí que con el *Programa de Intervención MOIDI* se ofrece un recurso que facilita capacitar a los mediadores para que estimulen adecuadamente el desarrollo integral infantil en diferentes contextos, facilitando un lenguaje común entre la familia y las organizaciones comunitarias, centros asistenciales y educativos, tanto no formales como formales. Las listas de chequeo propuestas contribuyen a alcanzar este ambicioso objetivo, tal como lo demuestran experiencias realizadas en la familia (León 1991), escuelas (León 1995) y diferentes estados venezolanos (IIES-UCAB 1992). Con ello se aspira mejorar la calidad de la estimulación que reciben los niños y ajustar la intervención a las necesidades individuales o grupales.

V. Planificación de cambios específicos

Los programas de intervención, por su naturaleza, no pue-

den ser rígidos; por eso Adelman y Taylor (ob. cit.) plantean la necesidad de planificar procedimientos que permitan introducir cambios específicos que se deriven de la aplicación del programa y se ajusten a las necesidades que demandan los usuarios. Hacer realidad este planteamiento no es fácil debido al tradicional positivismo que ha caracterizado a la psicología durante el siglo XX. Sin embargo, las necesidades actuales obligan a esta especialidad a generar estrategias flexibles que permitan satisfacer las necesidades de los adultos interesados en promover el desarrollo integral del niño venezolano.

En un intento por satisfacer este vacío en el *Programa de Intervención MOIDI* se adoptaron tres modalidades: primero, ofrecer una estrategia que permitiera integrar los resultados de una serie de experiencias de administración dentro de la realidad venezolana; segundo, mantener la posibilidad de introducir cambios específicos a cada realidad cultural, la cual se limita a variaciones en los recursos de observación y en el lenguaje empleado en las instrucciones de aplicación. Es de señalar que no es posible ofrecer esta flexibilidad en la descripción de las actividades a observar, ni en la conducta óptima que la describe, simplemente porque es necesario disponer de un criterio para comparar resultados y aproximarse al estudio de las diferencias culturales dentro de nuestra realidad nacional; tercero, más que un instru-

mento único, ofrece un banco de secuencias de desarrollo organizadas en las ocho áreas del *Modelo Octogonal*, a partir de las cuales cada observador decide si está en capacidad de hacer la observación de las setenta y dos secuencias descritas o —manteniendo siempre la observación de las ocho áreas— limitarse a aquellas secuencias que puede observar en su rutina diaria y que sean adecuadas para los fines específicos de la institución. Una vez seleccionadas las secuencias a observar y con el apoyo de los recursos e instrucciones estandarizadas, el observador toma la decisión de definir las modificaciones en instrucciones y recursos que demanda su realidad cultural.

VI. Ejecución del Programa de intervención

Los programas de intervención se deben aplicar con el objetivo de probar su efectividad, en este caso, tanto para observar las secuencias propuestas como para definir actividades de aprendizaje capaces de observar el juego espontáneo o iniciar actividades conducentes de desarrollo dentro de la rutina diaria del niño o grupo de niños. Cada niño es una individualidad y la meta de la observación estructurada debe ser conocer las fortalezas y debilidades que lo hacen único y especial en relación con su grupo de referencia. Sólo la aplicación continua del programa permite captar los cambios necesarios para optimizar la calidad de las actividades de estimulación que le ofrecen, al niño o

cunferencia cefálica, circunferencia de brazo izquierdo, dentición e integración neuropsicológica.

2. Desarrollo Motor

“Proceso de adquisición de cambios complejos en la actividad del cuerpo y de movimientos. Malina (1980), clasifica las destrezas de desarrollo motor en tres tipos: conductas locomotoras, conductas no locomotoras y conductas manipulativas. Las dos primeras definen el desarrollo motor grueso y la tercera el desarrollo motor fino”.

Las secuencias que representan el desarrollo motor grueso son: cargado, acostado boca abajo, acostado boca arriba, sentado, parado-agachado, gateo, caminar, correr-pedalear, subir-trepar, saltar-brincar, subir escalera, bajar escalera, equilibrio, patear pelota, lanzar pelota, atajar pelota, derecha-izquierda. Las secuencias que representan el desarrollo motor fino son: agarrar, encajar-enroscar-armar, rasgar, doblar papel, recortar-dibujar-escribir..

3. Desarrollo Sexual

“Proceso evolutivo biopsicosocial que determina la formación de un modelo representativo y explicativo de la sexualidad humana y forma un patrón de conducta sexual relacionada con tres procesos: sexo, función sexual y reproducción. Según Aulet (1992), este modelo se estructura, bajo la influencia del medio socio-cultural, en tres etapas: indiferenciada, transición y diferenciada”.

Las secuencias que lo representan son: identidad sexual, constancia de género, roles sexuales, reproducción y función sexual.

4. Desarrollo Cognitivo

“Proceso de cambios en los mecanismos que permiten conocer, esto es atender, discriminar, percibir, memorizar, razonar, conceptualizar, resolver problemas y tomar decisiones”. Se fundamenta en la teoría de destrezas de Fisher (1980), la cual sugiere, desde la perspectiva de procesamiento de información, que el niño adapte las destrezas a su realidad y ello determina el cambio cognitivo.”

Las secuencias que representan son: maraca, aros-móviles, objeto escondido, pastilla, imita modelos, cubos, figuras geométricas-clavijas y conceptos, cuentos, rompecabezas y loto, partes del cuerpo y dibujo de la figura humana, seriación y cálculo.

5. Desarrollo Afectivo

“Proceso de cambios que le permite definir su Sistema del Yo, proceso interno constituido, según (Harter, 1983), por la interacción de tres elementos: el autoconcepto, el autocontrol y la autoestima. Este Sistema del Yo es el núcleo del área afectiva, que cuando se desarrolla adecuadamente, brinda la base para alcanzar: en la infancia, un apego seguro; en la edad preescolar, autonomía; en la niñez intermedia, autoestima adecuada, como soporte que le permitirá alcanzar independencia en la adolescencia, estabilidad en la adultez

e integración en la vejez. Este sistema define un estilo único de cada persona para responder, sentir y reaccionar”.

Las secuencias que lo representan son: interacción con familiares y extraños, apego-autonomía, sí mismo, emociones.

6. Desarrollo Social

“Proceso de adquisición de destrezas que le permiten al niño comportarse de conformidad con las expectativas sociales de su grupo de referencia e interactuar adecuadamente con otras personas de diferentes edades, así como desarrollar la capacidad de autodominio, lo cual le permitirá desenvolverse en forma autónoma y competente en la rutina diaria de su hogar, escuela y comunidad.”

Las secuencias que lo representan son: sonrisa, alimentación, control de esfínteres, vestirse-desvestirse, aseo personal, juego, música, interacción social, interacción con amigos, modales y comunidad.

7. Desarrollo Moral

“Proceso de internalización de las normas morales de su ambiente inmediato familiar, escolar y sociocultural, las cuales después de un proceso constructivo personal, que el niño transforma en un sistema de valores el cual expresa mediante la conducta moral. Se considera el desarrollo moral como un proceso en cuatro etapas: reconocimiento y sensibilidad ante eventos morales; juicio moral; valor moral y conducta moral,

- HOLTZMAN, L. (1995) "Creating Developmental Learning environments: A Vygotskian practice". En *School Psychology International*. Vol 16, Nº 2, 199-212.
- HOROWITZ, F. (1987) "Developmental model of individual differences". En Colombo y Fogen. (Eds.) *Individual differences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- KOZULIN, A. (1995). "The learning process: Vygotsky theory in the mirror of its interpretation". En *School Psychology International*. Vol 16, 02, 116-130.
- LEÓN, C. (1987) *Secuencias de desarrollo infantil: Un enfoque dialéctico*. Trabajo de ascenso inédito. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- _____: (1995) *Secuencias de desarrollo infantil*. Caracas; Publicaciones UCAB.
- _____: (1996) *Cómo estimular las diferencias individuales en los niños*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- LIDZ, C. (1995) Dynamic Assessment and the legacy of Lev Vygotsky". En *School Psychology International*. Vol 16, 02, 199-212.
- MALINA, J. (1982) "Motor Development in the early years" en Moore & Cooper (Eds.) *The young child: Review of Research*. Washington : NAEYCH.
- MATHISON, P. y Mijares, M. (1990) *Elaboración de la versión piloto de una escala de desarrollo infantil para niños de 10, 11 y 12 años de edad, de ambos sexos, pertenecientes a diversos niveles socioeconómicos del área metropolitana de Caracas*. Trabajo especial de grado no publicado. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- MEDINA, S. y León, C. (1996) *Promoción del desarrollo infantil en la casa y en la comunidad*. Caracas: Cecodap.
- MOLL, L. (1990) *Vygotsky and Education*. New York; Cambridge University Press.
- MYERS, R. (1992) *The Twelve who survive*. London & New York. Routledge.
- PERLMUTTER, M. (1988) "Cognitive development in life span perspective: from description of differences to explanations of change" En Hetherington y otros *Child development in life-span perspective*. New Jersey: Hillsdale.
- SCHAFFER, J. (1996) "Joint involvement episodes as context for development". En *Introduction to Vygotsky*. Daniels. H. (Eds.) London: Routledge.
- SEIFER, R. y Sameroff, A. (1987) "Multiple Determinants of Risk and Invulnerability". En Anthony, E. y Cohlern B. (Eds.) *The invulnerable child*. New York: The Guilford Press.
- STERNBERG, R. (1987) *Beyond IQ*. New York. Cambridge University Press.
- VAN DER VEER, R. & Valsiner, J. (1994) *The Vygotsky Reader*. Oxford: Balckwell.
- VYGOTSKY, L. (1929) "The Problem of Cultural Development of the Child". *Journal of Genetic Psychology*. 36, 415-434.
- _____: (1933) El significado histórico de la crisis en psicología. Una investigación metodológica. en Vol I *Obras escogidas de Vygotsky* (Trad. Álvarez y del Río.) Madrid: MEC.
- _____: (1962) *Thought & Language* (E. Hanfmann y G. Vakar. Eds. y Trans.) Cambridge: Harvard University Press.
- _____: (1978) *Mind un society: the development of higher psychological process*. Cole, Steiner, Scribner y Souberman (Comp.) Cambridge: University Press.
- _____: (1991) *Obras escogidas*. Vol I, II y III. (Trad. Álvarez y Del Río). MEC: Madrid. (Visor)
- VYGOTSKY, L. y LURIA L. (1934) "Localización de las funciones mentales" en *Obras escogidas de Vygotsky* (Trad. Álvarez y del Río) Madrid: MEC.
- WERCH, C. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- WOHWILL, J. (1973) *The study of behavioral development*. Nueva York: Academic Press.

todo desarrollo humano, se está yendo más allá del enfoque tradicional. Los aspectos anatómofisiológicos y morfológicos del ser humano, que son transmitidos hereditariamente, según este enfoque de Vygotsky, son vistos como condición sine qua non del desarrollo humano: sin un cerebro y sin un sistema nervioso sano, no hay crecimiento ni desarrollo posible. Asimismo, toda consideración sobre la naturaleza social del desarrollo humano debe asumir el carácter activo (o más bien "proactivo") de los seres humanos. Para Vygotsky, en coincidencia con otros estudiosos de la psicología humana, el niño es un ser dinámico y activo, antes y después de su nacimiento. Otro elemento sustancial del desarrollo humano lo va a constituir la propia actividad del sujeto. Esta constatación del carácter activo y dinámico del niño en sus relaciones con el entorno social, cultural y humano en general permitió llegar a la conclusión de que esa actividad intrínseca del sujeto conforma la fuerza motriz de su propio desarrollo. Por lo tanto, se entiende que los seres humanos no responden de la misma manera frente al mismo estímulo, así como que existen mil variadas formas de entender un mismo fenómeno. Cada ser humano tiene una personalidad única e irrepetible, dado que su consciencia y su conducta se configuran en sus relaciones sociales con el ambiente que lo rodea y del cual forma parte.

LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO COMO ELEMENTOS CLAVES PARA ENTENDER LAS DIFERENCIAS CULTURALES

Mucho se ha hablado de la importancia de la educación para el desarrollo social de los pueblos y para el desarrollo individual de las personas. Sin embargo, también sabemos que no toda educación es útil y contribuye a ambas facetas del desarrollo humano (colectivo e individual). Vygotsky puntualizó la importancia de una educación que enfatiza el "mañana del desarrollo infantil y no sólo el ayer, en la medida que los procesos de enseñanza-aprendizaje impulsan procesos de maduración interior y tempranas adquisiciones del niño, en áreas concretas como el habla, el pensamiento, la memoria y lo que se ha denominado las funciones psicológicas superiores. Cuando se afirma que no toda educación y, más concretamente, no toda instrucción sirve al desarrollo se quiere apuntar que tanto los enfoques o teorías que enfatizan los aspectos externos de la actividad, o sea, la conducta o comportamiento como las teorías que privilegian sus aspectos internos, no dan cuenta de las transformaciones profundas en los sujetos humanos, cuando se interrelacionan entre sí o con los productos culturales de la evolución humana.

Las diferencias culturales entre sectores de la población pueden deberse también a oportunidades distintas en cuanto al

acceso a servicios sociales básicos, como es la educación, la recreación y el arte, así como en la interacción con adultos significativos en el seno de la familia y/o grupo primario. Un sector de la población que accede a buenas escuelas, con maestros bien entrenados y pagados, con ambientes familiares estimulantes y enriquecedores puede significar niveles altos de desarrollo humano. Pero, como esto es un sólo un aspecto del problema, es necesario considerar tanto la dotación hereditaria de los individuos y su salud como su carácter activo o fuerzas motrices del desarrollo. No es posible hablar de un determinismo mecánico en cuanto a factores del desarrollo humano. La pobreza material o carencia de bienes y servicios no explica por sí mismo el mayor o menor grado de desarrollo intelectual y social de una sociedad o país concreto.

Es preciso considerar la calidad de los mediadores, las motivaciones, las percepciones individuales de los sujetos involucrados y sus niveles de conciencia respecto a las dificultades y limitaciones existentes para superar los déficit en las diferencias culturales.

La cultura de un pueblo, como elemento constitutivo de toda sociedad, es modificable o sujeta a transformaciones, a su vez que modifica o transforma a los individuos que la asimilan e incorporan valores, pautas de conducta, tradiciones o modos de percibir la realidad. En estos

VARIOS

APORTE A LA BIBLIOGRAFÍA DE LEV VYGOTSKY

Rima Ibrahim Messanne

RESEÑAS

Velia Dicillo de Acevedo

- : (1926). "About the influence of speech Rhythm on Breathing". En *Problems of contemporary Psychology*, II. Leningrad Government publishing House, pp. 169-173.
- : (1926). *Pedagogical Psychology*. Moscow: The Worker of Education Publishing House.
- : (1926). "Introspection" by Koffka. En *Problems of contemporary psychology*. Moscow. Leningrad: Government Publishing House, pp. 176-178.
- : (1926). "Foreword to *Principles of learning Based upon Psychology* by E. L. Thorndike" (Tr. From the English). Moscow: *The Worker of Education Publishing House*, pp. 5-23.
- : (1926). "Foreword to *The Practice of Experimental Psychology, education and Psychotechnics* by R. Schulz" (TR. From the german A.R. Luria). Moscow. Problems of Labor Publishing House, pp. 3-5.
- : (1926). "The problem of Dominant Reactions". En *Problems of Contemporary Psychology, II*. Leningrad: Government Publishing House, pp. 100-123.
- : (1926). "Review of *The Psyche of Proletarian Children* by Otto Rulle". Moscow-Leningrad: Private Archives of. L.S. Vygotsky. Manuscript.
- : (1926). "Review of *The Method of Psychological Observation of Children* by M.Y. Basov". Moscow-Leningrad: Government Publishing. House.
- : (1927). "The Biogenetic Law in Psychology and Education". *The great Soviet Encyclopedia*, vol. VI, pp. 275-279.
- : (1927). "Defect and Super-compensation". En *Retradation, Blindness and Mutism*. Moscow: Down with Illiteracy Publishing House, pp. 51-76.
- : (1927). "The historical Meaning of the crisis in Psychology" Private archives of L.S: Vygotsky. Manuscript.
- : (1927). *The manual of Experimental Psychology*. V.A. Artomov, N.A. Bernsshtein, N.F. Dobrinin, and A.R. Luria. Moscow: Government Publishing House.
- : (1927). *Readings in psychology*. V.A. Artomov, N.F. Dobrinin, and A.R. Luria. Moscow-Leningrad: Government Publishing House.
- : (1927). "Review of *The Method of Psychological Observation fo Children* by M.Y. Basov". *Teacher of the people* N° 1, p.152.
- : (1927). "Contemporary Psychology and Art". *Soviet Art*, N° 8, pp. 5-8.
- : (1928). "Contemporary psychology and Art". *Soviet Art*, N°1, pp. 5-7.
- : (1928, April 28). "Anomalies of Cultural Development of the Child". Report to the department of Defectolog, Institute of Education of second Moscow State University.
- : (1928). "Behaviorism". *The Great Soviet Encyclopedia*, vol. III, pp. 483-486.
- : (1928). "Sick Children". *Pedagogical Encyclopedia*. Vol. II, 396-397.
- : (1928). "The will and its Disturbances". *The Great Soviet Encyclopedia*. Vol. I. pp. 395-396.
- : (1928, April 10). "Report of the Conference of Methods of Psychology Teaching in the Teachers College". *The state Archives of Moscow District*, vol. I, pp.13-15.
- : (1928, December 7). "The Genesis of cultural Forms of Behavior". Private Archives of L.S. Vygotsky. Stenography.
- : (1928). "Defect and Compensation". *Pedagogical Encyclopedia*. Vol. II, pp. 391-392.
- : (1928) "The Instrumental Method in Psychology". En *The main problems of Pedology in the USSR*. Moscow: pp. 158-159.
- : (1928). "The Results of a Meeting". *Public education*. N°2, pp. 56-67.
- : (1928). "Invalids". *Pedagogical Encyclopedia*. Vol II, p. 396.
- : (1928). "The question of the Dynamics of Childrens Character". En: *Pedology and Education*. Moscow: The Worker of Education Publishing House, pp.99-119.
- : (1928, December 18). "The question Concerning the Duration of Childhood in the retarded Child". Report to the Meeting of Defectology Department by The institute of pedagogics of the second Moscow State University.
- : (1928). "The Question of Multilingualism in the Childhood". Private archives of L.S. Vygotsky. Manuscript.
- : (1928). "Lectures on the psychology of Development". Private Archives of L.S. Vygotsky. Stenography.
- : (1928). "The Methods of investigating Retarded Children". Report to the firt National Conference of Auxiliary School Workers. Archives of the Institute of Defectology, Academy of Pedagogical Sciences, USSR. Manuscript.
- : (1928). "On The Intersections of Soviet and Foreign Education". *Problems of Defectology*. N°1, pp. 18-26.
- : (1928). "To the Memory of V.M.Bekhterev". *Public Education*, N°2, 68-70.
- : (1928). *The Pedology of School-age Children*. Moscow: Extension Division of the second Moscow State University.
- : (1928). "The Problem of the Cultural Development of Children". *Pedology*. N° 1, pp.58-77.

- : (1930). "Is it Possible to Simulate Extraordinary Memory?". *I want to Know Everything*. Nº 24, pp. 700-703.
- : (1930). "Imagination and Creativity in Childhood". Private Archives of L.S. Vygotsky. Manuscript.
- : (1930). *Problems of Defectology*, VI. D.I. Asbukhin and L.V. Zankov. L.S. Vygotsky. ed.
- : (1930). "Foreword to *The Essay of Spiritual Development of the child* by K.Buhler". Moscow: *The Worker of education Publishing House*.
- : (1930). "Extraordinary Memory". *I want to Know Everything*. Nº 19, pp. 553-554.
- : (1930). "The Instrumental Method in Psychology". Report in the Academy of Communist Education. Private Archives of L.S. Vygotsky. Manuscript.
- : (1930). "The question of Speech Development and Education of the Deaf-mute Child". Report to the second National Conference of school Workers. USSR: Archives of the Institute of Defectology, Academy of Pedagogical Science. Manuscript.
- : (1930). "The Problem of the Development of Interests in Adolescence". *Education of Workers*. Nº s 7- 8, pp. 63-81.
- : (1930, Feb.). "The Cultural Development of Abnormal and Retarded Children". Report to the first Meeting for investigation of Human Behavior. Moscow.
- : (1930). "The Cultural Development of Abnormal and Retarded Children". En: *Psychological Science s in the USSR*. Moscow-Leningrad: Medgiz, pp. 195-196.
- : (1930, May). "New Developments in Psychological Research". Report to the third National Meeting of Child Care.
- : (1930). "New Developments in Psychological Research". *The Internat*. Nº 7, pp. 22-27.
- : (1930, Oct. 9). "Psychological Systems". Report to the Neurology Clinic of the first Moscow State University. Private Archives of L.S. Vygotsky. Stenography.
- : (1930). "Tool and Sign". Private Archives of L.S. Vygotsky. Manuscript.
- : (1930). "The Connection Between Labor Activity and the Intellectual Development of the Child". *Pedology*, Nº 5-6, pp. 588-596.
- : (1930). "The Behavior of Man and Animals". Private Archives of L. S. Vygotsky. Manuscript.
- : (1930). "Foreword to *Teacher's Guide to the Investigation of the educational Process* by B. R. Bekingem". Moscow: *The Worker of Education Publishing House*.
- : (1930). "Foreword to *Investigation of the Intellect of Anthropoids* by W. Köhler". Moscow: *Publishing House of the Communist Academy*.
- : (1930). "The Problem of the Higher Intellectual Functions in the system of Psychological Investigation". *Psychology and Psychophysiology of Labor*. Vol. 3, Nº 5, 374-384.
- : (1930). "The Mind, Consciousness, Unconsciousness". En: *Elements of General Psychology*. Moscow: Extension Division of the Second Moscow State University. 4th ed. pp. 48-61.
- : (1930, January, 28). "The Development of the Highest Patterns of Behavior in Childhood". Report to the first Meeting of human Behavior.
- : (1930). "The Development of he Highest Patterns of Behavior in Childhood". En: *Psychoneurological Sciences in the USSR*. Moscow-Leningrad: Medgiz, pp. 138-139.
- : (1930). "The Development of Consciousness in Childhood". Private Archives of L. S. Vygotsky. Stenography.
- : (1930). "Sleep and Dreams". En: *Elements of General Psychology*. Moscow: Extension Division of the second Moscow State University. pp. 62-75.
- : (1930). "The Communist Reconstruction of man". *Varnitso*. Nº 9-10, 36-44.
- : (1930). "Structural Psychology". En: *Main trends in Contemporary Psychology* by L. S. Vygotsky and S. Gellershtein. Moscow-Leningrad: *Government Publishing House*, pp. 84-125.
- : (1930). "Eidetics". En: *Main trends in Contemporary Psychology*. by L. S. Vygotsky and S. Gellershtein. Moscow-Leningrad: *Government Publishing House*, pp. 178-205.
- : (1930, January 28). "Experimental Investigation of the Highest Processes of Behavior". Report to the first Meeting for studying Human Behavior.
- : (1930). Experimental Investigation of the Highest Processes of Behavior". En: *Psychoneurological Sciences in the USSR*. Moscow-Leningrad: Medgiz.
- : (1931). *The Social-Psychological Study of the Child During the first Year of Life*. A.R. Luria. Moscow-Leningrad: Medgiz .L. S. Vygotsky ED.
- : (1931). "Report of the Reactological Discussion, 1931". Archives of the institute of General and Pedagogical Psychology, Academy of Pedagogical Science, USSR, Vol. I. Stenography (corrected by L. S. Vygotsky), pp. 5-15.
- : (1931). *The Diagnosis of Development and Pedological Clinics for Difficult Children*. Moscow: Publishing House of the Experimental Defectology Institute.
- : (1931). "The history of the Development of Higher Psychological Functions". En

- : (1933). Foreword to the *Difficult Children in Schoolwork* by L.V. Zankof, M.S. Pevsner, and V.F. Shmidt. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz.
- : (1933 March 23). "Problems of Age: Play". Concluding Speech to the Seminar of the Leningrad Pedagogical Institute. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography.
- : (1933 Dec 5 and 9). "The Problem of the Consciousness". Report After the Speech of A.R.Luria.
- : (1933, May 20). "Development of Common Sense and Scientific Ideas During School Age". Report to the Scientific Conference, Leningrad Pedagogical Institute.
- : (1933). "Study of Emotions". Private Archives of L.S. Vygotsky. Manuscript.
- : (1934). "Dementia During Pick's Disease". *Soviet Neuropathology, Psychiatry, Psychobiology*. G.V. Birenbaum and N.V. Samukhin. Vol. 3, Nº 6, 97-136.
- : (1934). Development of Scientific Ideas During Childhood". En: *The Development of Scientific Ideas of School Children* By Zh. I. Shif. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 3-17.
- : (1934, Feb. 23). "Infancy and Early Age". Lecture, Leningrad Pedagogical Institute. *Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography*.
- : (1934). *Thought and Language*. Moscow-Leningrad: Sozkegiz.
- : (1934, May 3). "The Thinking of School Children". Lecture, Leningrad Pedagogical Institute. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography.
- : (1934). *Fundamentals of Pedagogy*. Moscow: Second Moscow Medical Institute.
- : (1934). "Problems of Age". Private Archives of L.S. Vygotsky. Manuscript.
- : (1934). "Problems of Education and Mental Development in School Age. En: *Mental Development of Children During Education* by L.S. Vygotsky. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 3-19.
- : (1934). "Problem of Development in Structural Psychology". En: *Fundamentals of Psychological Development* by k.Koffka. Moscow-Leningrad: Sozkegiz, IX-XI.
- : (1934). "Psychology and Teaching of Localization". En: *Reports of the first Ukranian Meeting of Neuropathologists and Psychiatrist*. Kharkov, 34-41.
- : (1934). "Dementia During Pick's Disease". Private Archives of L.S. Vygotsky. Manuscript.
- : (1934). *Fascism in Psychoneurology*. A. Giljarovsky. Moscow-Leningrad: Biomedgiz.
- : (1934). "School Age". Private Archives of D.B. Elkonin. Manuscript.
- : (1934). "School Age". Lecture, Leningrad Pedagogical Institute. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute.
- : (1934). "Experimental Investigation of the Teaching of New Speech Reflexes by the Method of Attachment with Complexes". Private Archives of L.S. Vygotsky. Manuscript.
- : (1934). "Thought in Schizophrenia". *Archives of Neurological Psychiatry*. Vol. 31.
- : (1935). "Education and Development During School Age". Report to the *National Conference of Preschool Education*. En: *Mental Development of Children During Education*. Moscow-Leningrad. Uchpedgiz, 20-32.
- : (1935). "Problem of Dementia". En: *The Retarded child*. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz. L.S. Vygotsky ED.
- : (1935). "Dynamics of Mental Development of School Children in Connection with Education". En: *Mental Development of Children During Education*. by L.S. Vygotsky. Moscow-Leningrad: Government Publishing House, 33-52.
- : (1935). "Pedagogical Study of the Pedagogical Process". En: *Mental Development of Children During Education* by L.S. Vygotsky. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 116-134.
- : (1935). "Development of Common Sense and Scientific Ideas During School Age". En: *Mental Development of Children During Education*. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 96-115
- : (1936). "The problem of Creativity in Actors". En: *The Psychology of the stage Feelings of an Actor* by P.M. Jakobson. Moscow: Government Publishing House, 197-211.
- : (1939). "Thought and Speech". *Psychiatry*. Vol. 2. Rpt. in S. Saporta ED, 29-54.
- : (1956). "The Development of Active Attention During Childhood." En: *Selected Psychological Investigations*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences Publishing House, 389-426.
- : (1960). "The History of the Development of Higher Psychological Functions". En: *Development of Higher Psychological Functions*. by L.S. Vygotsky. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences, RSFSR, 13-223.
- : (1960). "Lectures on Psychology". En *Development of Higher Psychological Functions*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences, RSFSR, 235-363.
- : (1960). "Contemporary Directions in Psychology". En: *Development of Higher Psychological Functions* by L.S.

BIBLIOGRAFÍA INDIRECTA

- ÁLVAREZ, A. (1990). "Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural". *Infancia y aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1990a). "Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo". En Coll, C., Palacios, J. Y Marchesi, A. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza, pp. 93-139.
- ASMALOV, A.G. (1986). "Basic principles of a psychological analysis in the theory of activity". *Soviet Psychology*, XXV, 2, 78-101.
- BLANK, G. (1990). "Vygotsky: The man and his cause". En L. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education*. London: Cambridge University Press.
- BROWN, A. y CAMPIONE, J. (1987). "Linking dynamic assessment with school achievement". En C. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford.
- BRUNER, J.S. (1990). *Vygotsky revisited*. Paper presented at the Graduate School and City Center, City University of New York. May.
- CAMPIONE, J. (1994). "Assisted assessment". En H. Daniels (Ed.), *Introduction to Vygotsky*. London: Routledge.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1979). "Introducción". En L. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- DANIELS, H. (1993). *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. New York: Routledge.
- DAVYDOV, V. (1995). "The influence of L. S. Vygotsky on education. Theory, research and practice". En *Educational Researcher*, 24 (3), 12-21.
- DAVYDOV, V. y RADZIKHOVSKII. (1984) *La obra científica de L.S. Vygotsky y la psicología moderna*. [SDE] URSS.
- DESJARLAIS, L. (1985) "Vygotsky: une alternative psychopedagogique". En *Journal of Educational Thought* [SDE].
- DIXON-KRAUS, L. (1995). "Partner reading and writing: Peer social dialogue and the zone of proximal development". *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 45-63.
- HARRIS, D. (1996). *An introduction to Vygotsky*. New York: Routledge.
- HOLZMAN, L. (1995). "Creating developmental learning environments: A Vygotskian practice". *School Psychology International*, 16 (2), 199-212.
- KOZULIN, A. (1984). *Psychology in utopia: Toward a social history of Soviet psychology*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- KOZULIN, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LEÓN, C. (1992a). *El modelo octogonal integrador del desarrollo infantil: Sus implicaciones para la evaluación e intervención a nivel de prevención primaria y secundaria*. Trabajo presentado en el XXVII Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid, España. Publicado en *Analogías*, Boletín del Centro de Investigaciones del Comportamiento, 1994, Nº , pp. 96-111. Caracas: Publicaciones UCAB.
- : (1992 b). *Diseño del sistema de seguimiento y evaluación del programa Hogares de Cuidado Diario en su modalidad multihogar: Área de desarrollo infantil*. Caracas: IESS-UCAB- Ministerio de la Familia.
- : (1993). *¿Cómo enfrentar el compromiso con los niños?* Trabajo presentado en el Encuentro de la Sociedad Civil. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- : (1995). *Secuencias de desarrollo infantil*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- : (1996). *Cómo estimular las diferencias individuales en los niños*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- LEONTIEV, A.N. y LURIA, A.R. (1956). "Vygotsky's outlook on psychology". En *Selección de investigaciones psicológicas*. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk SSSR.
- LIDZ, C. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford.
- : (1995). "Dynamic assessment and the legacy of Lev Vygotsky". En *School Psychology International*, 16 (2), 199-212.
- LURIA, A. (1966). L.S. "Vygotsky and the problem of functional localization". En *Voprosy Psikhologii*, 12 (6), 55-61.
- : (1979). Vygotsky. En M. Cole y S. Cole (Eds.), *The making of mind: A personal account of Soviet psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- LURIA, A., LEONTIEV, A.N. y VYGOTSKY, L. (1979). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal Editor.
- MEDINA, S. y LEÓN, C. (1996). *Promoción del desarrollo infantil en la casa y la comunidad*. Caracas: CECODAP.
- MINICK, N. (1987). "Implication of Vygotsky's theories for dynamic assessment". En C. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford.

Reseñas

Velia Dicillo de Acevedo

Las ideas de Lev Vygotsky para una perspectiva sociocultural de la educación

¿Qué pasa cotidianamente en la escuela? ¿Por qué la práctica escolar crea un vacío y extiende cada vez más la distancia entre los objetivos educativos y los contenidos formales, de las exigencias que emergen del desarrollo integral de los niños y los jóvenes?

La respuesta a estas interrogantes pareciera estar en la necesidad de propiciar cambios en el quehacer educativo que destaque el papel del maestro como mediador de aprendizaje, cuyo esfuerzo debe ser orientado hacia la búsqueda de alternativas que impulsen el desarrollo integral del educando. Un maestro mediador con visión de futuro, que se involucre en el contexto sociocultural de la escuela y utilice todos los recursos que éste le provea para darle sentido y relevancia al hecho educativo tanto para él como para los alumnos, padres y comunidad en general.

Muchos esfuerzos inspirados en diversas perspectivas científicas han hecho aportes a la educación de este siglo, con miras a optimizar la enseñanza y el aprendizaje. Algunos han puesto el énfasis en los contenidos a enseñar, otros en los métodos y tecnologías cada vez más sofisticadas, igualmente se han destacado los elementos biológicos, sociales o morales para un desarrollo óptimo del individuo. Estos esfuerzos importantes pero parcelados han favorecido algunos aspectos y han descuidado otros, creando desequilibrios que dificultan el abordaje del hecho educativo con una visión global que permita vincular la escuela con el entorno sociocultural para promover cambios e impulsar el desarrollo integral de los niños y los jóvenes.

Las ideas de Lev Vygotsky sobre la relación entre Aprendizaje y Desarrollo, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo y la Perspectiva Histórico-Cultural de la Educación han fundamentado un gran número de experiencias psicoeducativas las cuales fueron presentadas por sus ejecutores en el evento: "Más allá del Currículum, la Alternativa Sociocultural de la Educación". (Madrid 27 de febrero a 2 de marzo de 1995) organizado por la Fundación Infancia y Aprendizaje

APRENDIZAJE Y DESARROLLO

Se plantea la existencia de una diferenciación entre los *modelos psicológicos* y los *modelos educativos*. Los modelos psicológicos más generalizados no son modelos evolutivos sino más bien una serie acumulativa de aprendizajes. Por su parte, los modelos educativos han definido el desarrollo en función de aspectos socialmente deseados en circunstancias específicas. Desde la *perspectiva vygotskiana* el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico por medio del cual el aprendiz se apropia no sólo del conocimiento, sino también de nuevas formas de conocer la realidad y el maestro, los compañeros más capacitados, los padres, los abuelos y otros agentes culturalmente significativos son mediadores de ese proceso que antecede al desarrollo en un devenir dialéctico permanente.

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

La Zona de Desarrollo Próximo no es algo permanente ni estable, no es un atributo del que aprende, *emerge* a través de la *interacción* entre el que enseña y el que aprende, si ambos están comprometidos con la actividad específica para ese aprendizaje. Los maestros y los niños cooperan en la construcción del conocimiento a través de la práctica, el maestro elabora las ideas para provocar este proceso y permanentemente debe crear situaciones de aprendizajes que signifiquen mayores retos para los alumnos. Es importante destacar, que cuando algo o alguien ayuda a otro a aprender esto debe servir de guía para comprender como se produce el desarrollo y como ocurren los cambios en la interacción. El maestro aprender de sus estudiantes sobre lo que está enseñando, porque la enseñanza y el aprendizaje no debe ser un proceso unidireccional. En la Zona de Desarrollo Próximo se aprende a cualquier edad, las personas se ajustan adecuadamente a las ayudas y las abandonan de forma paulatina hasta lograr la autoayuda.

PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

La perspectiva histórico-cultural propone una aproximación integral de la educación para impulsar el desarrollo. La cultura se concibe como el elemento constitutivo de lo cotidiano en la escuela, la tarea educativa es