

Vygotsky:

La perspectiva vygotskyana.

Luis Felipe Gómez y Rebeca Mejía Arauz*

*Miembros del equipo de Desarrollo Cognoscitivo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores, ITESO.

Las más notables aportaciones para la comprensión de procesos de pensamiento desde una visión sociocultural de desarrollo, fueron realizadas por Lev S. Vygotsky. Su contribución más impactante y que constituye la esencia de su teoría, es que *el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en que está inmersa la persona*. A pesar de que Vygotsky murió en 1934, es hasta ahora cuando su trabajo está influyendo profundamente en la manera de concebir el desarrollo intelectual de los individuos, de tal forma que se ha venido constituyendo una corriente de investigaciones sobre el desarrollo cognoscitivo que algunos han denominado *perspectiva neo-vygotskyana*.

La figura intelectual de Vygotsky

Lev Vygotsky vivió 38 años; nació en Bielorusia en 1896 y falleció en 1934. Estudió leyes, lingüística, filosofía y psicología. Tuvo también un entrenamiento en medicina y escribió un total de 180 obras. Su labor psicológica abarcó sólo los 10 últimos años de su vida.

Wertsch considera que la biografía de Vygotsky puede dividirse en dos periodos: el primero abarca desde su nacimiento en 1896 hasta 1924, año en que hizo su primera aparición como relevante figura intelectual, y el segundo comprende desde 1924 hasta su muerte, en 1934. Sobre el primer periodo se puede comentar que la familia de Vygotsky era una de las más cultas de la ciudad, lo que probablemente influyó en que Lev Vygotsky fuera un estudiante sobresaliente, gracias a lo cual pudo tener acceso a estudios superiores en la Rusia zarista, a pesar de ser judío.

El inicio del segundo periodo está marcado por la presentación de *“La conciencia como objeto de la psicología de la conducta”*, trabajo que Vygotsky expuso en el II Congreso Ruso de Psiconeurología. Después del congreso, Kornilov, el director del instituto de Psicología de Moscú, lo invita a participar en la reestructuración de este instituto.

A partir de 1924 Vygotsky desarrolla una crítica penetrante a la concepción de que los procesos psicológicos superiores de los humanos pueden explicarse con base en la multiplicación y complicación de los principios derivados de la psicología animal, en especial, aquellos principios que representan la combinación mecánica de las leyes de estímulo-respuesta. Hizo también una crítica devastadora de las teorías que afirman que las propiedades del funcionamiento intelectual adulto surgen solamente de la maduración del individuo, o que simplemente se encuentran preformados en el niño aguardando una oportunidad para manifestarse.

Al explicar enfáticamente los orígenes sociales del lenguaje y del pensamiento, Vygotsky fue el primer psicólogo moderno que sugiere los mecanismos por medio de los cuales la cultura se vuelve una parte de la naturaleza de cada perso-



na. También insistió en que las funciones psicológicas son un producto de la actividad cerebral, convirtiéndose así en un temperamento abogando de la combinación de la psicología cognoscitiva experimental con la neurología y la fisiología. Al afirmar que todo esto debía ser entendido en términos de una teoría marxista de la historia, puso el cimiento para una ciencia unificada del comportamiento.

Vygotsky se basó en la concepción de Engels de que el trabajo y el uso de instrumentos o herramientas son los medios a través de los cuales el hombre cambia la naturaleza y, al hacer esto, se transforma a sí mismo. De manera brillante extiende esta concepción equiparando el uso de los signos al uso de herramientas: considera a los signos como medios que transforman las interacciones humanas. Como los sistemas de instrumentos, los sistemas de signos (lenguaje, escritura, numeración) son creados por las sociedades en el curso de la historia humana para cambiar la forma de la sociedad y el nivel de su desarrollo cultural. Vygotsky creía que la internalización de los sistemas de signos creados culturalmente hacen surgir transformaciones y forman el puente entre las primeras y las posteriores formas del desarrollo individual. En resumen, para Vygotsky, en la línea de Marx y Engels, el cambio en el desarrollo del individuo está fundamentado en la sociedad y en la cultura. Por otra parte, Vygotsky fundó el Instituto de Defectología en Moscú, donde se atendían problemas de ceguera congénita, afasia y problemas de retraso mental serio. Aquí él encontraba la oportunidad de comprender los procesos mentales y establecer programas de tratamiento.

La ley genética general del desarrollo cultural.

Vygotsky intentaba desarrollar una teoría marxista del funcionamiento intelectual humano y superar la fragmentación de las escuelas psicológicas de su época. A partir del trabajo de Engels sobre el uso de herramientas, Vygotsky equipara al signo con la herramienta y habla de las funciones psicológicas superiores como aquellas que combinan la herramienta y el signo en la actividad psicológica.

Una de las contribuciones importantes de Vygotsky fue lo que él llamó la *ley genética general del desarrollo cultural*, en la cual afirma que todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano interpsicológico y posteriormente en el plano intrapsicológico.

El aspecto clave de este punto de vista emergente del desarrollo humano es que las funciones mentales superiores se desarrollan a partir de la interacción social. Vygotsky afirmaba que el desarrollo del niño no podía entenderse por el estudio del individuo, sino que debía examinarse el mundo social en que se desarrolla la vida de la persona. Las habilidades cognoscitivas y comunicativas aparecen dos veces o en dos planos: primero en el plano social y después en el psicológico: se dan primero entre las personas como una categoría interpersonal e intermental, y luego como una categoría intrapsicológica.

Así, a través de las participaciones en actividades que requieran funciones cognoscitivas o comunicativas, los niños son llevados al uso de estas funciones en formas que los nutren y que les sirven como andamios. En la instrucción formal e informal, la información sobre las herramientas y prácticas culturales (como el uso de calculadoras, sistemas de escritura y de matemáticas y estrategias nemotécnicas) son transmitidas por los miembros más expertos a los miembros menos expertos. La interacción con gente más experta en el uso de herramientas materiales y conceptuales de la sociedad es por lo tanto un “amplificador cultural” importante para entender los procesos cognoscitivos de los niños.

Mediante el proceso de internalización el individuo se apropia de las herramientas culturales. “*La internalización consiste en la reconstrucción interna de una operación externa*”, proceso que se lleva a cabo mediante la siguiente serie de transformaciones:

- Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- Un proceso interpersonal que queda transformado en otro intrapersonal.
- La transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El proceso, aún siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente.

Wertsch señala que la ley genética general del desarrollo cultural contiene varias aseveraciones que no son ampliamente compartidas ni entendidas en la psicología contemporánea. La primera aseveración implica mucho más que la idea de que el funcionamiento mental en el individuo deriva de la participación en la vida social; supone también que las estructuras mentales específicas y los procesos de funcionamiento interno pueden tener sus precursores en el plano intermental. En palabras de Vygotsky, la composición, la estructura genética y los medios de acción o formas de mediación de las funciones mentales superiores, en una sola palabra, son de naturaleza social. En su propia esfera privada, los seres humanos retienen las funciones de la interacción social.

Sin embargo, Vygotsky no considera que el funcionamiento mental superior en el individuo sea una copia directa y simple de los procesos organizados so-

cialmente. Lo que él dice es que hay una conexión muy estrecha, fundamentada en las transiciones genéticas, entre las estructuras específicas y los procesos de funcionamiento intermental e intramental, lo que a su vez implica que diferentes formas de funcionamiento intermentales dan lugar a diferencias relacionadas en las formas de funcionamiento intramental.

La mediación de instrumentos y signos

La segunda gran contribución de Vygotsky consiste en señalar que todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediados por instrumentos y signos. Según Vygotsky, una propiedad que define el funcionamiento mental superior -que es único en los seres humanos- es el hecho de que éste es mediado por herramientas y signos tales como el lenguaje natural. Vygotsky abordó el lenguaje y otros sistemas de signos en términos de cómo éstos son parte de y median la acción humana, de ahí su asociación con el término acción mediada.

La idea esencial en el trabajo de Vygotsky es que la inclusión de signos en la acción transforma fundamentalmente a la acción misma. La incorporación de los instrumentos mediadores no simplemente facilitan la acción que pudiera haber ocurrido sin ellos; en lugar de eso, Vygotsky notaba que al ser incluidos en el proceso de conducta, las herramientas psicológicas alteran el flujo entero y la estructura de las funciones mentales. Se da esto al determinar la estructura de un nuevo acto instrumental, tal como ocurre cuando en un trabajo una nueva herramienta altera las acciones y operaciones anteriores para llevarlo a cabo.

Luria da una clara idea de la visión de Vygotsky: “*Vygotsky identificó dos aspectos principales interconectados (de la actividad productiva humana) que son necesariamente fundamentales para la psicología: su estructura “instrumental” y su inclusión al sistema de interrelaciones con otras personas*”. Son estos aspectos los que definen la naturaleza de los procesos psicológicos humanos. La herramienta media la actividad y así conecta a los humanos no sólo con el mundo de los objetos sino también con otras personas. Debido a esto, la actividad del humano “asimila la experiencia de la humanidad”. Esto significa que los procesos mentales humanos (sus funciones psicológicas superiores) adquieren una estructura necesariamente ligada a los medios y métodos sociohistóricamente transmitidos por otros en el proceso de labor cooperativa y de interacción social. La única manera posible de transmitir los medios y métodos necesarios para llevar a cabo el proceso es en la forma de una acción externa o de discurso. En otras palabras, los procesos psicológicos superiores únicos a los humanos pueden ser adquiridos solamente a través de la interacción con otros; esto es, a través de los procesos interpsicológicos que sólo después comenzarán a llevarse a cabo independientemente por el individuo.

Los estudios empíricos de Vygotsky sobre los procesos sociales se limitaron principalmente al funcionamiento intermental. Para él, la clave para entender las formas de mediación semiótica en el plano intramental es analizar sus orígenes intermentales, un punto que se refleja en su idea de que “*un signo siempre es un medio que se usa con propósitos sociales, un medio de influir en otros, y sólo después se convierte en un medio de influencia en uno mismo*”. Al respecto Vygotsky argumentaba que la función principal del habla -tanto para el adulto como para el niño- es la de comunicación, de contacto social, de influir en los individuos

que lo rodean.

Vygotsky desarrolló estas ideas en su explicación sobre el habla egocéntrica e interna. Para él, esta forma de habla deriva de la comunicación, contacto social e influencia sobre otros, y suponía que en la estructura dialógica del habla egocéntrica se reflejan ciertas propiedades de tales precursores intermentales. Parece que esto es lo que Vygotsky tenía en mente cuando afirmaba que el habla egocéntrica surge de sus fundamentos sociales por medio de la transferencia de las formas de colaboración social a la esfera del funcionamiento individual y psicológico.

La zona del desarrollo próximo.

Vygotsky ofrece su tercera gran aportación al rechazar la noción de que *“el aprendizaje debe adecuarse al nivel evolutivo real del niño”*, pues afirma que es necesario delimitar como mínimo dos niveles de desarrollo: el real y el potencial. El nivel evolutivo real, o nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, se establece como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo al determinar la edad de un niño utilizando un test.

Respecto al segundo nivel, como se demostró que la capacidad de aprender de los niños de idéntico nivel de desarrollo real variaba en gran medida bajo la guía de un maestro, se hizo evidente que el curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia entre el nivel de lo que puede hacer un niño solo y lo que puede hacer con ayuda, *es la zona del desarrollo próximo*, que Vygotsky definía como:

“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”

Para Vygotsky, indica Bruner, *“la mente humana, ni crece naturalmente, por bien alimentada que esté, ni se encuentra libre de las trabas de las limitaciones históricas”*. Con su concepto de zona de desarrollo proximal, explica Bruner, Vygotsky concibe esto casi como el *modus operandi* (Forma de experimentar) del niño para lograr su capacidad intelectual. La cultura -creada por la historia y transferida por las personas- proporciona los medios para avanzar hacia el futuro. *“Este es el vehículo fundamental en el desarrollo, y es para Vygotsky, el instrumento por medio del cual la cultura se reproduce a sí misma”*.

Implicaciones de la teoría vygotskyana.

Una de las principales implicaciones de la teoría de Vygotsky es que la búsqueda de explicaciones sobre los procesos psicológicos no inicia en el individuo, sino que la unidad de análisis debe ubicarse en la interacción social, en el medio sociocultural, en el desarrollo sociocultural. Este planteamiento representa una seria confrontación para la tradicional psicología centrada en los procesos individuales, en la mente o en la conducta del individuo aislado de las interacciones.

En las tres aportaciones principales de Vygotsky el elemento sociocultural es sustancial en toda su teoría, así lo reconoce Bruner, quien indica que Vygotsky plantea un modelo de desarrollo eminentemente social. *“No partía de un niño enfrentado con el mundo como problema, sino que concibe el niño desde el principio colaborando con otros, enfrentando al mundo que es*

constituyente y está formado por procesos simbólicos”.

Según Bruner, *“para Vygotsky el aprendizaje tiene por objetivo promover al niño al nivel intelectual de aquellos que le rodean”*, esto claramente indica una concepción sociocultural del aprendizaje y más, aún, del desarrollo intelectual de la persona. Esta concepción sociohistórica y cultural del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky, ahora más elaborada por sus seguidores, tiene profundas implicaciones para la enseñanza y la educación.

Respecto a la imagen de educación y de profesor involucrada en la concepción de desarrollo y de transmisión cultural de Vygotsky, Bruner considera que:

“Para Vygotsky, la educación era una continuación del diálogo por el que se construye un mundo social de realidades. La conciencia del profesor, y su capacidad para hacer que esta conciencia sea accesible a otros como ayuda para lograr conocimientos y habilidades, es un punto crucial en su teoría.”

Es muy interesante, indica Bruner, que esta forma de diálogo sea el mismo proceso que crea la realidad históricamente condicionada de la cultura. Así en esta organización, la educación llevada a cabo por el profesor es una continuación del proceso que crea la cultura.

El desarrollo de las concepciones de Vygotsky

A partir del trabajo de Vygotsky, muchos intelectuales han ampliado el estudio del desarrollo del pensamiento. Ronald Gallimore y R. Tharp han descrito en detalle la zona del desarrollo próximo dividiendo en cuatro etapas, y han puesto en práctica las concepciones de Vygotsky para la enseñanza de la lecto-escritura utilizando métodos *“responsivos”* y *“conversacionales”* con los cuales han tenido mucho éxito sobre todo con el programa Keep, en Hawaii. Por su parte, James Wertsch ha trabajado sobre el proceso de internalización de las funciones psicológicas superiores. Haciendo un análisis fino de los mecanismos que permiten este proceso de internalización, ha propuesto un tipo de educación que llama *“proléptica”*, basada en el marco vygotskyano; también ha extendido el análisis semiótico de Vygotsky.

A su vez, Barbara Rogoff define el desarrollo cognoscitivo como un proceso en el que el niño es un aprendiz de los procesos culturales que le serán mediados por un adulto o por un coetáneo más capaz, y enfatiza la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Sugiere la participación guiada como una manera de ayudar en el desarrollo cognoscitivo de los individuos; en esta participación guiada se incluyen los aspectos no verbales del aprendizaje.

Aunque Reuven Feuerstein no menciona a Vygotsky como una fuente directa de su enfoque de trabajo, muestra una total concordancia con las premisas establecidas por Vygotsky. Entre las aportaciones importantes de este autor se encuentran la creación de un instrumento para medir la inteligencia de manera dinámica; es decir, no sólo el nivel real sino también el nivel potencial. También ha creado un sistema de tratamiento para los problemas de bajo rendimiento intelectual, enfatizando el papel de un mediador adulto en el desarrollo de las habilidades de pensamiento en los aprendices.

Para entender cómo se comunican adulto y niño en la zona del desarrollo próximo, Rommentveit propone la noción de intersubjetividad; subraya que cualquier situación, evento u objeto

tiene muchas interpretaciones y que el habla sirve para crear una realidad social temporalmente compartida. La intersubjetividad es lo que posibilita que los individuos trasciendan sus mundos privados y puedan comunicarse, al poder transmitir sus ideas en términos que al otro individuo le signifiquen lo mismo.

El desarrollo que han logrado este grupo de seguidores de Vygotsky representa un enfoque totalmente diferente dentro del campo de la psicología y la educación.

Aunque la mayor parte del trabajo se ha centrado de manera específica en el área del aprendizaje, es importante reconocer que los planteamientos de Vygotsky aportan mucho más allá de ese campo. Los conceptos principales de la teoría de Vygotsky implican una definición más clara del objeto de estudio de la psicología, lo cual significa que, de haberse conocido antes este trabajo, esta disciplina se habría ahorrado infructuosas discusiones alrededor del estudio de la conducta y de los procesos individuales.

Bibliografía

- Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid, 1984.
- Feuerstein, R. *Instrumental enrichment*. University Park Press, Baltimore, 1980.
- Rogoff, B. *Apprenticeship in thinking*, Oxford University Press, New York, 1990.
- Rogoff, B. y Jean Lave: *Everyday cognition: Its development in social context*. Harvard University Press, Cambridge, 1984.
- Tharp, R. y Gallimore, Ronald: *Rousing minds to life*. Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- Vygotsky, L.S. "The genesis of higher mental functions" en J. V. Wertsch (ed): *The concept of activity in soviet psychology*, Sharpe, Amonk, 1981.
- Vygotsky, L. *Mind in society*, Cole, Steiner, Scribner y Souberman (ed.), Harvard University Press, Cambridge, 1978.
- Vygotsky, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Barcelona, 1979.
- Vygotsky, L. *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Quinto Sol, México, s/f
- Wertsch, J. *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona, 1988.
- Wertsch, J. *Voices of the mind*. Harvard University Press, Cambridge, 1991.