

La Formación de las Funciones Psicológicas en el Desarrollo Humano

Yulia Solovieva
Luis Quintanar

Como citar: SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. La Formación de las Funciones Psicológicas en el Desarrollo Humano. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural** : questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.37-56. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2.p37-56>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

LA FORMACIÓN DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS EN EL DESARROLLO HUMANO

Yulia Solovieva

Luis Quintanar

El tema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores fue abierto en psicología mundial por L.S. Vigotsky. Este tema atravesó la etapa de objeto de estudio siendo el principal objetivo de esta aclaración de rasgos particulares del desarrollo humano y su diferenciación del mismo en el mundo biológico. Más adelante, el objeto de estudio se convirtió en un nuevo paradigma, una nueva visión del mundo y una nueva orientación de la psicología aplicada.

¿Cómo sucedió qué objeto de estudio se convirtió en un paradigma? L.S. Vigotsky, como todos pensadores creativos, ha modificado esencialmente su punto de vista desde los primeros estudios en los cuadros de la “psicología instrumental” hasta plantear el problema del desarrollo de la conciencia (VIGOTSKY, 1982, t.1) y de la edad cultural (VIGOTSKY, 1984, t.4). Podemos ver que en los primeros trabajos el desarrollo de las funciones psicológicas se plantea en dos líneas paralelas: línea natural y línea cultural (VIGOTSKY, 1983, t.3). Línea del desarrollo natural se plantea como maduración del sistema nervioso a lo largo de la vida del niño que se somete a las leyes naturales de biología. En este sentido no hay ninguna novedad ni oposición a otros autores psicólogos contemporáneos de Vigotsky ni los autores posteriores. El defecto en la línea natural afecta

negativamente a todo el desarrollo (VIGOTSKY, 1983). A los procesos que componen a esta línea los debemos llamar procesos psicológicos naturales o procesos biológicos. Podemos fácilmente observar que si colocamos juntas palabras “procesos biológicos psicológicos”, de inmediato se siente una gran contradicción, la cual, sin embargo no se percibe cuando decimos “procesos psicológicos naturales”. Decir “biológicos” y “naturales” suena como uso de sinónimos, pero ¿Qué hace necesario agregar la palabra “psicológicos” a estos procesos? ¿Qué les da el estatuto de procesos psicológicos? Vigotsky prefiere evitar este problema y sigue hablando de funciones naturales y procesos superiores.

¿Cuáles son estos procesos superiores y cuáles son sus características esenciales?

Los procesos superiores son caracterizados como aquellos, en cuya estructura participan medios, signos, símbolos o instrumentos psicológicos. Queremos llamar la atención del lector al hecho de que todos estos términos son sinónimos en toda la obra de Vigotsky. Vigotsky escribe que “en la estructura superior lo funcionalmente determinante y la totalidad y el foco de todo el proceso es el signo y forma de su uso” (VIGOTSKY, 1983, t.3, p. 116-117). El rasgo común de todos los procesos psicológicos superiores es que se nota el origen cultural (no biológico) de estos procesos y participación obvia de medios (signos) externos e internos. “Se requiere el dominio del proceso propio de la conducta” (VIGOTSKY, 1983, p. 118). Lo anterior significa que estos procesos no transcurren de forma espontánea (natural), sino requieren participación de otra persona que pueda inducir o enseñar el uso de dichos medios y signos. Ejemplos de estos procesos son: escritura, dibujo, memoria lógica, razonamiento, etc. Desde este momento todos los seguidores de Vigotsky reconocen el origen cultural (no biológico) de estos procesos que posteriormente fueron descritos y estudiados como actividades complejas por parte de los seguidores de Vigotsky.

Con los seguidores de Vigotsky nosotros comprendemos a los psicólogos que se unieron ideológicamente y prácticamente alrededor de sus dos grandes colaboradores: A. R. Luria y A. N. Leontiev y trabajaron predominantemente en la facultad de psicología de la Universidad de Moscú. Decimos esto a pesar de que actualmente se discute el tema de

que si los representantes de la teoría de la actividad realmente fueron seguidores de L.S. Vigotsky o han creado una teoría distinta por razones políticos (GONZÁLES REY, 2002; DIAZ GOMEZ Y GONZALES REY, 2005). Cabe señalar que Luria mismo afirmó la estrecha relación entre su propia investigación y las bases psicológicas del enfoque de Vigotsky (AKHUTINA, 2002, 2007).

Podemos notar, entonces, lo que en la obra de Vigotsky adquiere un sentido muy particular: es la contraposición al término natural o biológico. Origen del proceso, según Vigotsky, puede ser natural o cultural, pero no puede “compartir ambos orígenes”. De este modo, el niño humano tenía memoria biológica y memoria cultural, cada una de las cuales tiene su propia línea del desarrollo. Origen distinto, línea distinta, estructura distinta.

La contradicción importante que siente el lector atento ante esta lectura es la constante interrogación de cómo se unen o se separan estas dos líneas o cuando la línea biológica se convierte en la cultural y cuál es el mecanismo de este cambio. La respuesta precisa no la encontramos nunca, nos queda solo un sentimiento de insatisfacción. Sin duda alguna se percibe un dualismo, una discordancia en este planteamiento. Aun así, todo lo que el autor dedica a la descripción y experimentación con los procesos superiores (memoria, atención, voluntad, imaginación) indudablemente constituye un inicio de construcción de un nuevo paradigma en psicología, no así mientras el autor habla de los procesos naturales.

Dicho planteamiento inicial no permaneció estático en la obra de autor. Es lamentable saber que en la mayoría de las instituciones educativas que de alguna forma incluyen la obra de L.S. Vigotsky en sus planes de estudios normalmente se limiten por lectura del tomo 3 de sus obras escogidas o incluso por las interpretaciones de sus obras por otros autores (WERTSCH, 1988; ROGOFF, 1993). Con frecuencia, en distintas versiones de interpretación de la obra de Vigotsky, sus máximas aportaciones se comprenden como:

- dependencia del desarrollo del entorno social (contexto);
- zona del desarrollo próximo: unión poco específica y global del niño con y sin problemas en grupos de coetáneo;

- mediación: facilitación del conocimiento (actividad, solución de tareas, animación)
- andamiaje: “construcción”.

Queremos subrayar que en dicha versión de interpretación de la obra de Vigotsky existen serias deficiencias que podemos resumir en: ausencia del concepto del desarrollo cultural; interpretación social de la zona del desarrollo próximo carece de orientación específica y de actividades que garanticen desarrollo; “mediación” y “andamiaje” no son términos usados por L.S. Vigotsky y sus seguidores en Rusia (Unión Soviética).

Cabe señalar que en los escritos posteriores de Vigotsky es posible apreciar un cambio esencial de la línea de pensamiento y aparición de un nuevo paradigma del estudio psicológico (VIGOTSKY, 1982). Como resultado de sus propios trabajos experimentales, L.S. Vigotsky comprendió que el desarrollo psicológico no se puede estudiar por elementos aislados (atención, memoria, lenguaje, emociones y otras funciones), sino con las unidades integrales. En otras palabras, el desarrollo psicológico no es desarrollo de memoria, lenguaje, atención por separado, sino que es un proceso sistémico que debe tener su propio contenido y estructura y no puede ser caracterizado a partir del desarrollo de las funciones aisladas en principio y solamente postular su carácter sistémico “a posteriori”. Es curioso encontrar ideas muy semejantes en otros textos de carácter más literario y semiótico que psicológicos, por ejemplo, encontramos que Octavio Paz (1986 p. 39) opina que “la psiquis es una totalidad indivisible” y que “no se puede hablar de las facultades psíquicas – memoria, voluntad, etc. – como si fueran entidades separadas e independientes”; “en cada una de sus manifestaciones, la psiquis se expresa de un modo total”. ¿De qué manera se puede en psicología aplicar este principio de la totalidad de la psique?

Veamos cómo se propone considerar el desarrollo psicológico del niño humano de manera integral en los trabajos de Vigotsky. En lugar de la descripción de las funciones psicológicas (aunque estas fueran superiores), Vigotsky se concentra en búsqueda de otros términos y conceptos que puedan permitir estudiar el desarrollo del niño humano. Es decir, en su

obra el término “funciones psicológicas superiores”, no es el único término importante a conocer.

L.S. Vigotsky (1982) fue el autor quien estableció exigencias particulares para el análisis de los fenómenos psicológicos no por elemento, sino por unidades. Vigotsky escribió que, para lograr un análisis coherente se requiere de una unidad para este análisis, la cual no coincide con el elemento más simple, por ejemplo, una sensación. Es necesario encontrar una unidad mínima que contiene todas las particularidades de un todo, como por ejemplo, del desarrollo del niño (SOLOVIEVA, 2009). Esta unidad debe garantizar la conservación de todas las particularidades del desarrollo y no desintegrarlo en elementos aislados, como atención, memoria, emociones. Si se rechaza el estudio de estas funciones por separado, ¿Qué se propone a cambio?

Es interesante aclarar que entre las unidades integrales para el análisis psicológico, Vigotsky, en distintos tiempos y contextos ha propuesto las siguientes:

1. sentido: afectos y lenguaje;
2. significado: unidad de pensamiento y lenguaje;
3. vivencias emocionales directas: personalidad y entorno social inmediato;
4. *edad psicológica* que implica necesariamente al desarrollo cultural, neoformaciones o formaciones psicológicas nuevas, situación social, crisis, líneas centrales y auxiliares, actividad y personalidad.

Hemos subrayado esta última unidad de la edad psicológica, debido a que es la más pertinente para el tema que estamos considerando. Para el caso particular del desarrollo psicológico del niño humano, Vigotsky propone una nueva unidad que es la de *edad psicológica*. Este término no existe en el tomo 3 de las obras escogidas (VIGOTSKY, 1983), pero aparece con toda la fuerza en la segunda parte del tomo 4 de las obras escogidas de Vigotsky (1984). La edad psicológica aparece en la escena no como concepto biológico, sino como concepto cultural y ¡no hay lugar para ninguna segunda línea!

La edad psicológica se convierte en el sinónimo de la edad cultural. A partir de este momento nos queda claro que decir “psicológico” para Vigotsky empieza a significar “cultural”. Procesos psicológicos son culturales en su esencia, en su origen y no pueden ser divididos ni en dos líneas ni en funciones aisladas. La edad psicológica se analiza de acuerdo a sus parámetros esenciales, tales como situación social, neoformaciones, crisis de la edad, líneas central y accesoria (ELKONIN, 1995, 2009; SOLOVIEVA y QUINTANAR, 2012).

Dichos parámetros fueron detalladamente estudiados por los seguidores y precisados a través del concepto de la actividad rectora de la edad psicológica (ELKONIN, 1989; 1995; 1999; 2009; SOLOVIEVA y QUINTANAR, 2012). Para cada una de las edades fueron establecidas y estudiadas las formaciones psicológicas nuevas, las fases y subfases de cada etapa, las formas deseables de interacción, la intervención pedagógica y clínicas en casos necesarios. Queremos señalar que solo nos limitamos a algunas citas necesarias en este contexto, porque los trabajos y aportaciones en este campo son ilimitantes y continuas hasta ahora.

De esta forma, en cualidad de la unidad integral que permite estudiar el desarrollo, Vigotsky (1984) propuso el concepto psicológico de la edad, a la cual llamó como un ciclo relativamente cerrado del desarrollo del niño, el cual posee su propia estructura, contenido y objetivos. Dicho ciclo se analiza de acuerdo a las características específicas de la personalidad y la actividad, las cuales se modifican en el paso de una edad a otra (OBUKHOVA, 2006). Lo anterior significa que el desarrollo psicológico, siendo fiel a la postura de Vigotsky, necesariamente se debe de considerar dentro de la edad psicológica particular, tomando en cuenta las necesidades objetivas del desarrollo y formas de su realización en cada niño concreto.

Los seguidores de L. S. Vigotsky, principalmente A. N. Leontiev, han logrado mostrar que, desde su nacimiento, en cada edad psicológica, el niño se incluye en ciertos tipos de interacción con los adultos y estas interacciones se comprenden como actividades culturales. Recordaremos que a nivel del ser humano decir actividad psicológica y actividad cultural significa lo mismo. En el mundo de animales se puede hablar de su actividad psicológica, pero esta actividad carece de adjetivo cualitativo “cultural”. Ejemplos de actividades psicológicas son comunicación verbal y

no verbal, juego, lectura, etc. Desarrollo psicológico no puede ser dividido en estudios de funciones naturales independientes, por lo cual decimos que nos enfrentamos con un nuevo paradigma que implica una nueva metodología.

Parece necesario referirse un poco al término esencial de todo el enfoque que es la “cultura”.

Debemos recordar que frecuentemente en literatura psicológica se reconoce que el nombre de Vigotsky se relaciona con la introducción del enfoque mediatizado o semiótico de la psique humana (MEDINA LIBERTY, 2007). Esta relación es completamente cierta y se refiere a una concepción particular del origen de la psique humana expuesta por Vigotsky y desarrollada por sus seguidores: origen histórico-cultural (LURIA, 1980, 1997; VIGOTSKY, 1982, 1983; LEONTIEV, 1983; OBUKHOVA, 2006). Akhutina (2002, 2007) y Yaroshevsky (2007) hacen referencia a las modificaciones que ha sufrido el enfoque de Vigotsky durante su propia vida y a la aparición de su concepción del desarrollo del niño como adquisición de la experiencia histórico-cultural y la caracterización cualitativa del desarrollo psicológico. El punto de vista acerca del desarrollo psicológico puede ser considerado desde tres periodos o tres líneas: 1) psicología instrumental; 2) desarrollo del niño como adquisición de la experiencia histórico-cultural y 3) desarrollo de la conciencia (AKHUTINA, 2007).

¿A qué se refiere el concepto del origen histórico-cultural y qué implica su reconocimiento para un psicólogo?

El desarrollo puede ser considerado solo como maduración del sistema nervioso central o de todo el organismo y tener un origen natural. Afirmar esto significa postular independencia total de la maduración de formas de actividades del organismo durante su vida. Por ejemplo, en los estudios electrofisiológicos se ha mostrado que del tipo de interacción entre bebé y adulto depende estado de madurez del ritmo alfa en electroencefalograma a los 8 meses de edad. Mayor participación en situación de la atención atraída (actividad conjunta en términos de actividad) provoca mayor y temprana consolidación del ritmo básico de la actividad eléctrica (STRIANO y REID, 2006). En otros estudios los

autores reportan que las condiciones de vida en situación de abandono (orfanatos y otros) negativamente influyen sobre el proceso de maduración y desarrollo psicológico al mismo tiempo (BEHEN et al, 2009). Estos datos no fueron accesibles en los tiempos de Vigotsky, pero actualmente sirven como máxima aprobación del paradigma del desarrollo propuesto por este autor.

Podemos decir ahora (no en los tiempos de Vigotsky) que maduración no es independiente de las formas de actividades culturales, que puede adelantarse o retrasarse en dependencia de formas de interacción que pueden ser óptimas o no óptimas para el desarrollo. Sin embargo, ¿el estudio de la manifestación del ritmo cerebral puede ser interpretado como estudio psicológico? Dicho de otra forma, ¿puede un estudio electrofisiológico sustituir un estudio psicológico y viceversa? Respuesta obvia sería: complementar - sí, pero sustituir - no.

El término “desarrollo” puede tener un contenido neurofisiológico y, entonces, es ampliación del espacio interneuronal, ampliación de ramificación dendrítica, confirmación de ensambles neuronales e incremento de velocidad de transmisión de señales eléctricas entre las neuronas (PUJOL et al., 2006). ¿Este mismo sería el contenido del desarrollo psicológico?

De acuerdo a Vigotsky y sus seguidores, el desarrollo, desde el punto de vista psicológico y contrapuesto al desarrollo biológico, debe ser comprendido como adquisición de la experiencia histórico-cultural del género humano que no se hereda por medios biológicos (ZINCHENKO, 2002). Este es el contenido verdadero del desarrollo psicológico y es obvio que este no puede ser reducido a otros niveles, por ejemplo, al de la maduración del sistema nervioso. Esta posición de ninguna manera pretende criticar o menospreciar el nivel de maduración, sino subrayar que un nivel no puede sustituir o explicar el funcionamiento del otro. Lo anterior implica reconocer que el desarrollo psicológico solo se puede llevar a cabo a través de la interacción con la cultura humana y no de otra forma. La interacción con la cultura se realiza por medio de la actividad. En este sentido, la actividad es medio entre el organismo humano y la cultura. El niño recién nacido no tiene ningún acceso a la cultura si no

fuera por medio de la actividad compartida con el adulto. La cultura no surge por una “magia” o por formas “naturales”.

A esta aceptación del enfoque de Vigotsky, D. B. Elkonin (1989) la llamó “una revolución en psicología” y Asmolov (2000) “psicología no clásica”, debido a que esta se contrapone a las posiciones tradicionales clásicas en psicología, de acuerdo a las cuales el desarrollo se estudia como maduración.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de la cultura como experiencia general humana que no se transmite con medios biológicos?

Para explicar esto ayudan mucho las teorías contemporáneas de semiótica que surgieron, curiosamente, después de las aportaciones de Vigotsky (1982). Semiótica es la ciencia que estudia la cultura, su desarrollo y sus mecanismos. Eco (2005) establece que cualquier fenómeno cultural en su esencia es un fenómeno semiótico. Para que esto suceda, el autor menciona 3 características indispensables: 1) un objeto debe ser usado con otra función, distinta a su uso pragmático; 2) objeto es denominado con referencia a esta función; 3) objeto es reconocido posteriormente con este nombre y con esta nueva función. Si esto sucede, se puede afirmar que se produce un fenómeno cultural, o sea, semiótico. En términos de Vigotsky, es fenómeno de mediatización.

De acuerdo a los autores de la semiótica, la cultura implica producción constante de sistemas de signos y símbolos y de textos semióticos que expresan contenidos particulares (LOTMAN, 1997; ECO, 2005, 2008a). La cultura humana conforma a una esfera que rodea al ser humano desde su nacimiento (LOTMAN, 2001). Para la vida del ser humano esta esfera juega un papel determinante; el niño se apropia de los sistemas de signos y símbolos, los cuales, además, cambian en el transcurso de la historia (ECO, 2008b).

Para que se note una semejanza asombrosa de la interpretación de la cultura en la semiótica moderna y psicología histórico-cultural de Vigotsky (1982), podemos recordar que el propio Vigotsky, inicialmente llamó a su enfoque “psicología instrumental” (YAROSHEVSKY, 2007). Con un instrumento, Vigotsky comprende a un objeto, signo o símbolo externo o interno, el cual se integra en un proceso psicológico, modificando

tanto su resultado, como su efecto para el sujeto quien lo utiliza. Vigotsky y sus colaboradores iniciaron los estudios psicológicos, en los cuales lograron mostrar cómo la inclusión de un signo (instrumento psicológico) modifica el tipo de la respuesta del niño a las preguntas del experimentador, elevando su eficiencia. Por ejemplo, en los experimentos relacionados con el proceso de la atención, se les pedía a los niños contestar a las preguntas del adulto todo lo que quieren, pero no utilizar palabras “sí”, “no”, “blanco”, “negro”. Para los niños pequeños se trata de una tarea bastante compleja, y sus resultados fueron pobres. La inclusión del medio externo – tarjetas blancas y negras y tarjetas con símbolos “sí” y “no” modificó radicalmente el éxito de los niños, mejorando significativamente sus respuestas (VIGOTSKY, 1983). Podemos afirmar que se trata de una modificación precisamente cultural (inclusión del medio cultural) y no de tipo biológico ni social (las condiciones biológicas y sociales de la vida de los niños no se han cambiado). Este tipo de transformación a través de inclusión de los medios culturales es esencial para el desarrollo cognitivo del niño.

El psicólogo, en este caso, debe estudiar cómo se da este proceso de la transformación psicológica, qué etapas tiene, cómo se da esta interacción cultural y cómo se puede favorecer a este proceso (o qué lo altera y lo perjudica). “El mundo externo en el que vive el niño se somete a semiotización” y se divide entre los objetos que determinan solamente a sí mismos y a los que determinan, señalan, algo más (LOTMAN, 2001 p. 259). El niño interactúa con ambos tipos de objetos desde su nacimiento; sin embargo, los objetos del segundo tipo, los objetos “semiotizados” son esenciales para el desarrollo cognitivo, debido a que este requiere interacción con las abstracciones o modelos de objetos y no con los objetos como tales. Acerca de los instrumentos psicológicos L. S. Vigotsky (1982) escribió que durante el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló los sistemas complejos de relaciones psicológicas, sin las cuales la actividad laboral y toda la vida social no hubieran sido posibles. Estos medios de relaciones psicológicas, de acuerdo a su naturaleza, son signos, es decir, estímulos creados artificialmente, cuyo papel es influir sobre el comportamiento, formar las relaciones convencionales nuevas en el cerebro del hombre. La significación, de esta forma, para este autor es el principio nuevo de regulación de conducta y del comportamiento. La significación, para Vigotsky, es “creación y uso

de los signos” (VIGOTSKY, 1983, p. 80). Es obvio, escribe el autor, que la significación puramente natural no puede satisfacer a las necesidades del desarrollo humano y no puede servir como una base de la conducta humana. “Para la adaptación humana lo esencial es el cambio activo de la misma naturaleza humana” (VIGOTSKY, 1983, p. 80).

Acercándose a la necesidad de solucionar el problema del desarrollo psicológico del niño, Vigotsky (1984) tuvo que modificar el objetivo de su estudio: la consideración de las funciones psicológicas superiores cedió su lugar a la unidad más integral: edad psicológica y la personalidad del niño. A este objeto se dedica su libro “Psicología infantil” del tomo 4 de las obras escogidas. Dicho cambio en el pensamiento científico de Vigotsky fue interpretado por sus seguidores como un cambio revolucionario que lo permitió adquirir su verdadera esencia al enfoque histórico-cultural en psicología del desarrollo del niño. Acerca de esto Elkonin (1989, p. 478) escribe:

[...] L.S. Vigotsky es el fundador de la psicología no clásica – la psicología que representa una ciencia acerca de cómo, desde el mundo del arte, mundo de herramientas y producción, nace y surge el mundo subjetivo de un hombre.

Este desarrollo cultural, por su propia definición no se puede dar bajo el paradigma de estímulo-respuesta, debido a que los objetos de cultura no son simples estímulos ambientales, como lo plantea el conductismo clásico.

Algunos autores, a pesar de que introducen el término de interacción y defienden este principio, no la especifican de acuerdo a las necesidades de las edades, sino hablan de una interacción social amplia entre niño y adulto. De hecho, se considera que todo el desarrollo psicológico es social, ya no se utiliza el término cultural o si se utiliza, entonces, como el sinónimo del término “social”. Con lo social se comprende el entorno inmediato que rodea al niño con características sociológicas concretas, en las cuales el niño crece (ROGOFF, 1993, COLE, 1997; WERTCH, 1988). Queremos subrayar que esta interpretación de las aportaciones de Vigotsky no corresponde a su esencia verdadera, inclusive, se puede decir que la simplifica. Resulta que solo hay que estudiar las características

antropológicas y sociológicas de la vida del niño para comprender su desarrollo, en el cual el adulto juega un rol de un “guía” inespecífico.

En todos estos casos se refiere específicamente al concepto de la “zona del desarrollo próximo” propuesto por Vigotsky. Dicho concepto se refiere a la necesidad de considerar, al valorar el desarrollo cognitivo, en primer lugar, no lo que el niño logra hacer solo, sino lo que él hace en colaboración con otro. Todo el problema es que es posible comprender a la colaboración de dos maneras distintas: 1) cómo una colaboración social global inespecífico de tipo comunicativo y práctico o 2) cómo una actividad particular que garantiza la adquisición de los conocimientos en cuestión. La oposición de estos puntos de vista existe actualmente entre los seguidores de Vigotsky (SOLOVIEVA y QUINTANAR, 2006a; 2006b; SOLOVIEVA, 2014). Los partidarios del primer punto de vista solo señalan el aspecto social de colaboración mediada por adulto sin tratar el tema de cómo este adulto puede realmente garantizar el desarrollo cognitivo del niño. Se hace énfasis en los aspectos sociales particulares de los niños y su contexto social y no en las características generales de la experiencia cultural humana y posibilidades de su adquisición (COLE, 1997). Desde nuestro punto de vista, la comprensión de colaboración solo en sus aspectos sociales y contextuales desvía de las ideas que dejó Vigotsky acerca del desarrollo psicológico y se acerca más a los conceptos del aprendizaje social.

El enfoque verdaderamente novedoso de Vigotsky no se relaciona con el hecho de que el medio social influye sobre el desarrollo psicológico del niño, sino que todos los procesos psicológicos, en el inicio mismo, es compartido entre niño y adulto, es decir, que no se puede considerar un desarrollo psicológico del niño *per se*. Aceptando la anterior, hay que aceptar que el niño no tiene su propia actividad (ni atención, ni memoria), sino la actividad compartida con el adulto: en un proceso psicológico participan dos individuos biológicos y sociales. El desarrollo psicológico se diferencia de maduración biológica y consiste en la adquisición de la experiencia humana, es decir, de los instrumentos psicológicos dentro de las actividades específicas que permiten que dicha adquisición se lleve a cabo. Estas actividades compartidas con el adulto no son un fondo, sino la esencia o la fuente de esta adquisición. Respecto a esto, Elkonin (1989

pág. 469) escribe: “La idea principal de L. S. Vigotsky, y no vale la pena alejarse de ella, es la idea de que todos los procesos psicológicos, toda la actividad psicológica, se le da al niño en una forma particular y que todo el desarrollo psicológico no se puede dar solo en forma de adquisición.”

El mismo Vigotsky (1983, p. 45) escribe:

Cada función psicológica, en el desarrollo cultural del niño aparece en la escena dos veces, en dos planos, inicialmente en el social, después psíquico, interno; inicialmente, entre las personas, como categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica.

De esta forma es posible resumir la comprensión del origen histórico-cultural en la obra de L. S. Vigotsky en dos posiciones:

- 1) mediatización (uso de símbolos y signos como instrumentos psicológicos externos e internos) y
- 2) existencia de la esfera de cultura como experiencia general humana que se adquiere activamente durante la vida en la actividad compartida con el adulto.

Nos parece útil esquematizar el término mediatización con las siguientes posiciones. En primer lugar, la mediatización implica el cambio de las funciones psicológicas en las funciones psicológicas superiores. En segundo lugar, surge un elemento intermedio: signo (símbolo) comprendido como instrumento psicológico externo o interno. En tercer lugar, se postula el desarrollo formativo desde afuera (desde cultura). Los signos o símbolos como tales no pueden ser introducidos de forma mecánica, son específicos: corresponden a la estructura y contenido de las tareas a realizar. Los signos y símbolos son usados de manera reflexiva como resultado del desarrollo dentro de interacción dialógica (BAJTIN, 1997). Lo anterior permite modificar de manera creativa el objetivo de investigación psicológica que ahora consiste en crear y aprobar tipos y formas de mediatización.

La cultura misma se comprende como experiencia humana que no se transmite por medios biológicos y como una esfera particular que rodea al ser humano en su vida: nooesfera (LOTMAN, 2001).

En forma de resumen, las aportaciones de L. S. Vigotsky relacionadas con el tema del desarrollo del niño humano son:

1. origen histórico-cultural del desarrollo psicológico del niño: psique compartida;
2. estructura sistémica de la psique humana: unidad de análisis integral;
3. zona del desarrollo próximo;
4. concepto de la edad psicológica.

Estas posiciones fueron retomadas y desarrolladas posteriormente por los representantes de la teoría de la actividad; en primer lugar, esto se refleja en los trabajos de A. N. Leontiev (LEONTIEV, 1983). A partir de las aportaciones de este autor se hizo necesario en psicología partir del hecho de que entre conciencia individual y realidad objetiva se encuentra un eslabón mediatizador que es la cultura conformada en la historia de la sociedad humana.

Si el desarrollo psicológico, a partir de las aportaciones de las obras de Vigotsky, puede ser comprendido como adquisición de la experiencia cultural, es necesario estudiar con detalles y precisión la vía de esta adquisición, las condiciones favorables y desfavorables y sus etapas. Precisamente este tema fue objeto de estudios de los seguidores de Vigotsky, Leontiev y Galperin entre otros. De esta manera estos autores más que contraponer su punto de vista al punto de vista de Vigotsky, han aportado significativamente al desarrollo metodológico del paradigma histórico-cultural. La aportación de la teoría de la actividad, en comparación con los planteamientos básicos de L. S. Vigotsky, se puede resumir en las posiciones siguientes:

1. los procesos psicológicos forman sistemas: actividades;
2. se plantea la estructura invariante de la actividad;
3. la actividad es forma y condición del desarrollo humano;
4. la actividad se forma desde el plano externo hacia el plano interno (interiorización);
5. distintas etapas del desarrollo transcurren dentro de distintas actividades.

A través de diferentes estudios psicológicos, en la teoría de la actividad fue mostrado que los instrumentos o signos psicológicos pueden ser externos: (objetos, imágenes, herramientas, palabras externas, obras musicales, etc.) o internos (los mismos objetos, pero utilizados como una imagen interna o mental). El niño, inicialmente, interactúa con los signos psicológicos externos y regula a través de ellos. Más tarde, durante la etapa escolar, el niño adquiere la posibilidad de dirigirse con su propio lenguaje interno y otros signos psicológicos internos (imágenes, ideas, sentimientos). Con los ejemplos que hemos dado, es claro que no solo lenguaje es un instrumento psicológico, a pesar de que su papel para el desarrollo del niño es enorme. Lo esencial en la postura histórico-cultural acerca del desarrollo cognitivo es que, al principio, la adquisición de los instrumentos psicológicos se da desde el plano externo en las actividades compartidas entre el niño y el adulto. Más adelante, esta interacción se interioriza, lo cual significa que el niño inicia a actuar en forma independiente, individual e interna. En los trabajos de Salmina (1988; 2013) se ha determinado la secuencia del desarrollo simbólico en la edad preescolar que es la siguiente:

1. Sustitución de un objeto con otro (cuchara- avión): 2 años
2. Generalización de significados (diversas posibilidades): 3 años
3. (estructura sistémica de la conciencia)
4. Esquematización empírica (juegos): toda la edad preescolar
5. Esquematización teórica (ciencias): desde la edad escolar

El proceso de interiorización no se limita a la adquisición del lenguaje y sus significados, sino transcurre en la vida del niño de manera gradual a lo largo de su participación en diferentes actividades rectoras que corresponden a los periodos cualitativos de la infancia. Mencionaremos algunas de estas actividades, que juegan el significado principal para la adquisición de la función simbólica. Entre estas actividades se encuentran:

1. manipulación y comunicación afectiva en la infancia temprana;
2. acción objetual específica durante la primera fase de la infancia preescolar;
3. juego simbólico que se despliega a lo largo de todo el periodo preescolar;

4. juego de roles, dibujo, arte, modelación que caracterizan el nivel alto y profundo del desarrollo psicológico en la segunda fase de la edad preescolar;
5. actividad dirigida y compartida de aprendizaje escolar que se basa en las adquisiciones previas del desarrollo y cuyo objetivo interno es la formación de los conceptos generales de las materias básicas.

Acerca de la interiorización de los procesos psicológicos, Vigotsky escribió que estos aparecen en la escena dos veces: primero como procesos externos, sociales, compartido y, después, como procesos independientes, internos, individuales. Consideró al proceso de interiorización como paso de lo externo a lo interno, de lo social a lo individual (VIGOTSKY, 1995). En relación con lo anterior, Leontiev (1975 p. 145) escribe: “Como se sabe, la interiorización es el paso, en cuyo resultado, los procesos externos con los objetos externos se convierten en los procesos internos con los objetos internos que transcurren en el plano interno, en el plano de la consciencia”. Podemos decir que el principio teórico de la interiorización también se puede aceptar como un principio metodológico, debido a que esta se puede considerar como una vía para la formación cognitiva del niño.

Con ayuda del concepto de mediatización a través de los instrumentos psicológicos, Vigotsky formuló la teoría de las funciones psicológicas superiores del hombre, contraponiendo estas a la psique inmediata de los animales. El objetivo principal de la psicología instrumental fue estudiar precisamente las características fundamentales de las funciones psicológicas superiores como procesos históricos por su origen, mediatizados por su estructura y voluntarios por su funcionamiento (YAROSHEVSKY, 2007; LURIA, 1980). El concepto de las funciones psicológicas superiores permite estudiar las diferencias que existen entre ser humano y los animales, pero no permite estudiar el desarrollo del niño de manera integral; hace falta el punto de vista más sistémico, al cual Vigotsky llega en sus últimos trabajos junto con las propuestas más integrales del estudio psicológico, tales como es, de acuerdo a nuestra opinión, el concepto de la edad psicológica. Estudiando la obra de Vigotsky el día de hoy, debemos comprender tanto sus fortalezas, como sus debilidades. Al mismo tiempo, parece que no es posible comprender el

significado psicológico de la obra de Vigotsky sin estudiar aportaciones de sus seguidores – representantes de la teoría de la actividad.

Cabe señalar que precisamente los representantes actuales del enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad¹ han elaborado formas de interacciones (actividades) específicas de acuerdo al contenido de la acción y a la edad psicológica del niño. Para actuar correctamente con los instrumentos culturales, no es suficiente (aunque indispensable) incluirlo al niño en una interacción inespecífica, sino proporcionar una orientación clave para utilizarse correctamente dichos instrumentos (GALPERIN, 1998, 2000).

Acerca de la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo psicológico, Vigotsky (1982) escribió que la enseñanza puede interferir en el transcurso del desarrollo de manera decisiva, debido a que las funciones, en el momento inicial del proceso enseñanza-aprendizaje, aún no se han madurado, mientras que la enseñanza puede organizar el proceso de su desarrollo y, de este modo, determinar su destino. El concepto de la actividad de enseñanza-aprendizaje dirigido fue desarrollado en los trabajos de los seguidores de Vigotsky (DAVIDOV, 1996, 2000; GALPERIN, 2000; TALIZINA, 1984, 2000, 2009). En estos trabajos fue posible establecer las bases para los experimentos psicológicos que han podido mostrar la posibilidad de modificación de las vías espontáneas del desarrollo humano a las vías culturalmente organizadas. Actualmente, este tipo de enseñanza se está desarrollando por los autores de este artículo y su equipo en la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Puebla² y se aplica en la práctica de la enseñanza en el Colegio Kepler en la ciudad de Puebla³.

Queremos concluir nuestra aportación con pequeña modificación de palabras de gran filósofo ruso E. I. Ilienkov quien dice que “escuela debe enseñar a pensar” (ILIENKOV, 2009). Consideramos que escuela no solo debe, sino que ya puede enseñar a pensar y, de esta manera, aportar al desarrollo humano desde el paradigma histórico-cultural establecido por L. S. Vigotsky.

¹ Para precisar la relación entre el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad ver: Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010.

² www.neuropsicologia.buap.mx

³ www.colegiokepler.edu.mx

REFERENCIAS

- AKHUTINA, T. V. L. S. Vigotsky y A. R Luria: la formación de la neuropsicología. *Revista Española de neuropsicología*, 4, 2-3: 108-129, 2002.
- AKHUTINA, T. V. El papel de Vigotsky para el desarrollo de la neuropsicología. *Metodología y historia de psicología*, v.2, n.4, p. 57-68, 2007.
- ASMOLOV, A. G. *Del otro lado de la conciencia: problemas metodológicos de la psicología no clásica*. Moscú: Sentido, 2000.
- BAJTIN, M. M. *Obras escogidas*. Moscú: Diccionarios Rusos, 1997. t.5.
- BEHEN, M. E. et al. Abnormal fronto-striatal connectivity in children with histories of early deprivation: a diffusion tensor imaging study. *Brain Imaging Behaviour*, v.3, n.3, p. 292-297, 2009.
- COLE, M. *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, University Press, 1997.
- DAVIDOV, V. V. *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú: INTER, 1996.
- DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia, 2000.
- DIAZ GOMEZ, A.; GONZALES REY, F. Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Una conversación con el psicólogo cubano Fernando Gonzáles Rey. *Universitas Psicológica*, v.4, n. 3, p. 373-383, 2005.
- ECO, U. *Tratado de semiótica general*. México: De Bolsillo, 2005.
- ECO, U. *Decir casi lo mismo*. México: Lumen, 2008a.
- ECO, U. *Tratado sobre la belleza*. México: Lumen, 2008b.
- ELKONIN, D.B. *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Pedagogía, 1989.
- ELKONIN, D. B. *Desarrollo psicológico en las edades infantiles*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales, 1995.
- ELKONIN, D. B. *Psicología de juego*. Moscú: Vlado, 1999.
- ELKONIN, D. B. Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. In: SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2009. p.191-209.
- ILJENKOV, E. V. *La escuela debe enseñar a pensar*. Moscú: Academia de Educación Rusa, 2009.

- GALPERIN, P. Ya. *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú: Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales, 1998.
- GALPERIN, P. Ya. *Cuatro conferencias sobre psicología*. Moscú: Escuela Superior, 2000.
- GONZÁLES REY, F. Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural. México: Thompson, 2002.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia, personalidad*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1975.
- LEONTIEV, A. N. *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1983.
- LURIA, A. R. *Los procesos cognitivos: un análisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella, 1980.
- LURIA, A. R. *Conciencia y lenguaje*. México: Visor, 1997.
- LOTMAN, Yu. M. *Conversaciones sobre la cultura rusa*. San Petersburgo: Arte, 1997.
- LOTMAN, Yu. M. *Semio-esfera*. San Petersburgo: Arte, 2001.
- MEDINA LIBERTY, A. *Pensamiento y lenguaje: enfoques constructivistas*. México: McGraw Hill, 2007.
- OBUKHOVA, L.F. *Psicología del desarrollo por edades*. Moscú: Educación Superior, 2006.
- PAZ, O. *El arco y la lira: lengua y estudios literarios*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- PUJOL, J. et al. Myelination of language-related areas in the developing brain. *Neurology*, v.66, p. 339-343, 2006.
- ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993.
- SALMINA, N. G. *Signo y símbolo en la educación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1988.
- SALMINA, N. G. La función semiótica y el desarrollo intelectual. En: SOLOVIEVA, YU.; QUINTANAR, L. *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. México: Trillas, 2013. p.75-86.
- SOLOVIEVA, Yu. *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: CEIDE, 2014.

- SOLOVIEVA, Yu. La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural. En: FELD, V.; ESLAVA, J. (Ed.). *¿Hacia donde va la neuropsicología?: la perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y la neuropsicología*. Buenos Aires: Noveduc Libros, 2009. p.79-101.
- SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. *Actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas, 2012.
- SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. La formación invariante de la lectura en el idioma español. *Revista de la Universidad Estatal de Moscú*, Serie Psicología, v.14, n.1, p.62-70, 2006a.
- SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. La zona del desarrollo próximo en niños de diferentes niveles socio-culturales. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, Colombia, v.6, n.2, p.115-128, 2006b.
- STRIANO, T.; REID, V. M. Social cognition in the first year. *Trends in Cognitive Sciences*, v.10, n.10, p.471-476, 2006.
- TALIZINA, N. F. *Proceso de asimilación de conocimientos*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1984.
- TALIZINA, N. F. *Psicología pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2000.
- TALIZINA, N. F. *Aplicación de la teoría de la actividad a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2009.
- VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Moscú: Pedagogía, 1982. t.1.
- VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Moscú: Pedagogía, 1983. t. 3.
- VIGOTSKY, L. S. *Psicología infantil*. Moscú: Pedagogía, 1984. t. 4.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- YAROSHEVSKY, M. G. L. S. *Vigotsky en la búsqueda de una nueva psicología*. Moscú: LKI, 2007.
- ZINCHENKO, V. P. Bases psicológicas de la pedagogía. In: DAVIDOV, V. V. *Bases psicológicas del sistema de la enseñanza que conduce al desarrollo de D. B. Elkonin*. Moscú: Psicología Universalis, 2002.