

CAPITULO 3º : PERSPECTIVAS TEÓRICAS CLÁSICAS: Piaget Y Vygotsky

1. INTRODUCCIÓN.

En este tema nos vamos a ocupar de las dos líneas teóricas habitualmente consideradas como clásicas y que tienen como principales representantes a las dos figuras más sobresalientes y reconocidas de la disciplina: Jean Piaget y Lev Vygotsky.

Existen diferencias sustanciales en la visión del desarrollo cognitivo y lingüístico que estos dos teóricos han promovido, lo que muchas veces ha llevado a presentarlas como enfrentadas.

Pero esto no es así, ya que las posiciones de ambos no son contrapuestas, desde el punto de vista metodológico y epistemológico pueden reconocerse importantes coincidencias entre ambos autores, en lo esencial, probablemente es mucho más lo que les une que lo que les separa.

Ambos comparten una visión "constructivista" e "interaccionista" del desarrollo cognitivo, esta idea supone un punto de vista más centrado o intermedio con respecto a las posiciones extremas tradicionales que ha primado, bien el papel de los factores congénitos (innatismo racionalista) o bien la influencia del medio ambiente (asociacionismo empirista).

La teoría de Piaget (zoólogo) es quizás el principal exponente de una concepción *organicista* del desarrollo, cuyo marco conceptual está notablemente inspirado en la ciencia natural y particularmente en la biología.

Las ideas de Vygotsky (médico y lingüista también marxista) se entienden bien como producto de la particular circunstancia socio-histórica que le tocó vivir y que se reflejó en una visión del desarrollo mucho más *contextualista*, en la que acentúa la importancia del entorno socio-cultural.

En la Psicología Evolutiva es habitual hablar de tres paradigmas básicos: mecanicista, organicista y contextualista.

Organicista: se aplica a las teorías del desarrollo que toman el organismo vivo en interacción con su medio, como principal analogía para interpretar la conducta y sus cambios evolutivos.

Contextualista: se aplica a las teorías del desarrollo que lo conciben como un proceso complejo de cambios cuantitativos y cualitativos determinado principalmente por los factores socio-históricos.

Mecanicista: se aplica a las teorías del desarrollo que toman la máquina artificial como principal analogía para interpretar la conducta humana y sus cambios evolutivos.

La diferencia principal entre Piaget y Vygotsky puede reducirse a su distinto énfasis en los factores sociales dentro de la explicación del desarrollo intelectual. Frente a la reconocida perspectiva "psicogenética" de Piaget, centrada en los mecanismos y procesos internos del desarrollo cognitivo, Vygotsky adopta un punto de vista mucho más "sociogenético", situando lo social en el origen y desarrollo de toda competencia individual.

Incluso en este terreno la distancia que les separa es menor de lo que a menudo se ha sugerido, sus puntos de vista no se contradicen en lo fundamental.

Sin embargo, sus perspectivas sí se han alejado de manera notoria en sus desarrollos posteriores, la neo-piagetianos y neo-vygotskyanos. En el primer caso, se trata de nuevas elaboraciones que tratan de salvar las esencias de la teoría piagetiana respondiendo a las principales críticas que ésta ha recibido y que proceden generalmente de los enfoques computacionales. En el segundo caso, los desarrollos se han producido fundamentalmente bajo el afán de completar el trabajo teórico de Vygotsky, así como ampliar y explotar su reconocido potencial aplicado dentro del ámbito de la educación.

2. LA TEORÍA PIAGETIANA.

La teoría piagetiana es la teoría sobre el desarrollo cognitivo más elaborada, sistemática y compleja que se ha propuesto hasta el momento y seguramente, es también la que más influencia ha ejercido a todos los niveles dentro de la psicología evolutiva.

Se han generado polémicas con toda suerte de críticas. En parte esto se ha debido a que frecuentemente se pierde de vista un hecho fundamental: la amplitud de las pretensiones de Piaget.

Su trabajo iba dirigido a establecer y fundamentar todo un sistema filosófico sobre la base de una teoría biológica del conocimiento, para lo cual la investigación psicológica era más un medio que un fin.

Quería proporcionar un soporte empírico a sus convicciones filosóficas y de ahí es de donde surge la que denominará "*Epistemología Genética*", como un intento por explicar el conocimiento, no simplemente desde la especulación filosófica, sino también empíricamente a partir de su génesis psicológica y en el marco de referencia proporcionado por la Biología.

2.1 Contexto fisiológico: preguntas y respuestas.

La epistemología Genética: las preguntas.

Los intereses de Piaget están centrados en el problema filosófico del conocimiento, esto es, la cuestión epistemológica (qué es y cómo se produce), pero abordándola de una forma empírica sobre presupuestos biológicos y a partir de la investigación psicológica; lo que atañe ya a la cuestión ontogenética (cómo se desarrolla ese conocimiento). Parte de la idea de que existe una conexión natural entre estas disciplinas y un paralelismo funcional entre sus procesos básicos: la adaptación biológica de los organismos, el desarrollo individual de la inteligencia y el proceso del conocimiento científico.

Esto no es casual sino que refleja para Piaget una verdad fundamental, la continuidad funcional que de hecho existe entre la vida y el pensamiento, esto se traduce en otra asunción básica: no existe discontinuidad entre el pensamiento del niño, el pensamiento del adulto y el pensamiento científico en general.

Esto es lo mismo que decir que todo se construye a partir de un precedente y de ahí la necesidad de remontarse a la génesis del conocimiento para captar su

devenir como una construcción indefinida, que es lo que constituiría su naturaleza esencial.

El constructivismo interaccionista: las respuestas.

Piaget parte de una crítica a los puntos de vista innatistas y empiristas sobre el origen del conocimiento, entendiendo que lo conciben como si estuviese predeterminado. Desde el empirismo el conocimiento viene a ser mera copia del objeto, mientras que en el innatismo se considera una simple actualización de estructuras ya preformadas en el sujeto.

Piaget cree que lo que caracteriza esencialmente el conocimiento es su novedad, el hecho de que supone siempre una elaboración de estructuras nuevas desde las estructuras precedentes, esto es, que las estructuras de conocimiento ni están preformadas internamente ni son una copia del exterior.

La razón esencial de esta naturaleza creadora del conocimiento es que el sujeto para conocer no sólo percibe y reacciona ante los objetos, sino que debe actuar sobre ellos y, por tanto, transformarlos a partir de su acción, así, es en la acción donde se concreta la relación entre objeto y sujeto que es generadora del conocimiento. LA idea clave es que el conocimiento, en su origen, no proviene ni de los objetos ni de los sujetos, sino de las interacciones entre sujeto y objeto. Según Piaget estas interacciones implican actividades independientes según un proceso continuo y en espiral. Así se explica cómo el conocimiento debe ser el resultado de una construcción.

Lógicamente, las estructuras ya presentes median el conocimiento que el sujeto obtiene en su relación con el mundo, pero a su vez, este conocimiento supondrá la elaboración de nuevas estructuras cuando, como instrumentos de intercambio, no resulten satisfactorias.

2.2 Procesos de cambio: adaptación y organización.

Sobre la base del mencionado principio de la continuidad funcional entre la vida y el pensamiento, Piaget extiende y aplica el modelo biológico del crecimiento del organismo vivo al problema psicológico del desarrollo de la inteligencia.

Ésta no es más que una forma superior de adaptación al medio, y así tenemos que explicar cómo se produce la construcción de estructuras nuevas, materiales y biológicas en el organismo e inmateriales o psicológicas en la inteligencia.

Piaget propone que la evolución de ambos tipos de estructuras (biológicas y psicológicas) se produce a partir de dos procesos complementarios e inseparables: un proceso de adaptación (plano externo), que se produce precisamente cuando en la interacción del individuo con el medio, el organismo experimenta cambios beneficiosos, y un proceso de organización (plano interno), por el que se irían integrando esos cambios mediante reestructuraciones internas del sistema en su conjunto.

Adaptación mediante asimilaciones y acomodaciones.

Tanto desde el punto de vista biológico como en el plano intelectual, la adaptación implica dos tipos de procesos también complementarios e indisolubles, de *asimilación* y de *acomodación*.

La asimilación se produce en el sentido de que el organismo debe integrar o incorporar los elementos externos dentro de las estructuras ya disponibles. EL hecho de que el organismo sea sensible o pueda responder a un estímulo implica que ya posee un *esquema* o estructura psicológica con la que interpretarlo. Por tanto, el primer proceso en la interacción adaptativa entre el organismo y el medio, entre el sujeto y el objeto de conocimiento es asimilatorio; un proceso por el que las estructuras previas se imponen sobre los nuevos elementos modificándolos para integrarlos.

Pero si sólo se produjera asimilación, no habría posibilidad de cambio, en todo intercambio la asimilación viene acompañada de otro proceso que opera en la dirección contraria: un proceso de *acomodación* de las estructuras previas a los nuevos elementos, a los cambios. En este caso se trata de ajustar los esquemas previos para hacerlos consistentes con las nuevas experiencias.

En definitiva, que el proceso de adaptación implica un interjuego o transacción entre los componentes de asimilación y acomodación, entre los que debe darse cierto *equilibrio*.

El avance en el desarrollo que se produce así como una tendencia espontánea hacia un equilibrio estable entre los dos procesos, entre lo que el sistema cambia en el medio y lo que éste cambia al sistema: el organismo trata primero de asimilar, de encajar las nuevas experiencias en sus esquemas previos, pero inevitablemente se producirán ciertos conflictos en la medida en que encuentre resistencias y desajustes, a los que se tendrá que acomodar mediante una cierta reorganización de los esquemas.

Esto permitirá una asimilación distinta y más satisfactoria de las experiencias posteriores, que, también requerirá otras acomodaciones compensatorias y así sucesivamente.

La organización interna: acción, esquemas y estructuras psicológicas.

Para Piaget la acción es el medio por el que el sujeto entra en contacto con los objetos y los conoce modificándolos, es fuente de conocimiento.

Precisamente por ello, es al mismo tiempo la manifestación externa del conocimiento preexistente. En este sentido, la acción puede también describirse como el puente entre la adaptación a las condiciones externas y el proceso complementario de organización (o reorganización) interna de los cambios que se producen.

Toda acción conlleva un componente asimilatorio y un componente acomodatorio en el sentido antes explicado. Desde el punto de vista acomodatorio, cada acción es particular. Pero simultáneamente, toda acción conlleva un aspecto general, dado que nunca es completamente nueva, siempre es posible reconocer cierta organización interna que es común a otras acciones. Se puede decir que toda acción

se ajusta a un esquema subyacente más global o genérico a través del cual es sujeto asimila el objeto.

Un esquema es, entonces, lo que hay de repetible y generalizable en una acción; es un patrón de conducta organizado como un modo característico de interacción con el medio. De ahí que los esquemas puedan considerarse como las unidades básicas del funcionamiento cognitivo.

- *Organización sincrónica u horizontal: los estadios del desarrollo.*
Sobre esta base, el desarrollo puede concebirse como el proceso por el que estos esquemas de acción se van diferenciando y diversificando a partir de sus formas más elementales hasta las más complejas. Pero el desarrollo es también el proceso por el que los esquemas se van combinando y coordinando entre sí para formar totalidades organizadas o sistemas que funcionan ajustados a determinadas reglas, es decir, el proceso por el que se construyen estructuras de conjunto.
Son precisamente, estas estructuras las que permiten hablar de distintos niveles o estadios evolutivos, distintos modos globales y consistentes de interpretar y reaccionar frente al mundo. Piaget distingue concretamente cuatro periodos principales: el periodo sensoriomotor, el preoperatorio, el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales.
Así, Piaget describe la organización sincrónica u horizontal del desarrollo, es decir, las estructuras características en distintos momentos temporales. Nos interesan más los tres criterios básicos que utiliza Piaget para identificar esas formas de organización estructural que llamamos estadios:
a) en cuanto totalidades estructuradas, cada una de ellas debe poder explicar la diversidad de las conductas observadas en el estadio correspondiente, b) debe quedar claro también cómo se ubica cada una de ellas en la secuencia general de estadios, es decir, debe mostrarse como cada nueva estructura proviene de la precedente integrándola y aventajándola como una forma superior de equilibrio, c) debe evidenciarse un orden constante de sucesión en las distintas estructuras y estadios.
- *Organización diacrónica o vertical: continuidad y cambio.*
Los principios apuntados involucran ya claramente la otra dimensión característica de lo evolutivo, la dimensión vertical o diacrónica. En ellos lo que se resalta fundamentalmente es el proceso constructivo que Piaget reclama, y que supone situar cada estructura-estadio sólo como un paso más dentro de una secuencia general. Con ello se organizan dos aspectos de capital importancia: la universalidad y el orden de sucesión, pero al mismo tiempo surge un interrogante clave en relación con los componentes de continuidad y de cambio que necesariamente caracterizan todo desarrollo: si cada nuevo estadio es superación a la vez que integración del precedente, ¿qué es lo que cambia y qué es lo que permanece en cada nueva estructura de conjunto?.

Hay que partir de una idea que a menudo no se resalta suficientemente, y es que el organismo trata primero de encajar las nuevas experiencias en esquemas previos, de manera que es la asimilación la que favorece la estabilidad, la continuidad de las estructuras y su consolidación. La acomodación sólo tiene cabida dentro del marco proporcionado por el esquema asimilador. Si esto es así, el papel de la acomodación como fuente de variabilidad, de cambio y de desarrollo, queda drásticamente restringido, pues sólo explicaría el avance dentro de cada estadio.

¿Qué es lo que explica el paso o transición de un estadio a otro?

2.3 Mecanismos y factores del cambio: el principio de equilibración.

Piaget reconoce y hace compatibles los efectos de los dos factores con los que tradicionalmente se ha tratado de explicar el desarrollo: la maduración y la experiencia.

Estas influencias no son ni ideas innatas (innatismo) ni conocimiento directo del mundo (empirismo), sino un juego interactivo de restricciones y posibilidades que van actualizándose a través de la acción individual y de la interacción social (epigénesis constructivista).

Según esta idea habría involucrados un conjunto de influencias muy complejo que incluye aspectos de la herencia, del medio, y del funcionamiento interactivo implicado.

Piaget reclama la necesidad de añadir a los tres factores clásicos (maduración, experiencia física e interacción social) un cuarto factor que los coordine entre sí dentro de la totalidad consistente, esto es, un factor de equilibración.

Coordinación de factores y autorregulación.

Ya hemos resaltado la importancia del equilibrio en la teoría piagetiana; un equilibrio necesario tanto con respecto al medio externo (adaptación), como con respecto a las estructuras cognitivas internas (organización).

Los estadios del desarrollo no son más que formas de adaptación y organización cada vez más estables, mas equilibradas.

Se trata de un proceso dinámico que alterna momentos de estabilidad y de inestabilidad, dentro de una espiral que iría produciendo niveles de desarrollo cada vez más altos.

El cambio de un nivel a otro superior, no se producirá de manera súbita y de una vez, sino de manera progresiva con fases preparatorias y fases de culminación; el equilibrio que se alcanza finalmente adoptará distintas formas de conjunto según los niveles de desarrollo precedentes.

Son estos distintos tipos de equilibrio los que permiten hablar de distintos estadios en la medida en que sirven para caracterizar global y coherentemente la conducta en un determinado momento.

El nuevo factor de equilibración no se refiere a otra cosa que a este proceso dinámico por el que se van alcanzando formas de equilibrio más satisfactorias a través de la continua coordinación de los distintos factores en juego.

Esta capacidad de equilibración no es más que la manifestación de otra de las características funcionales básicas e invariantes de toda organización vital: su capacidad de auto-regulación, como modo de preservarse frente a los cambios internos y externos, mediante las compensaciones pertinentes.

El equilibrio es una meta activamente buscada y alcanzada por el propio organismo.

Así es como Piaget atribuye a este factor la mayor responsabilidad en el desarrollo, en la construcción de nuevas estructuras.

El mecanismo sería el mismo que en el juego de equilibración adaptativa intraestadio, sólo que en el cambio de estadio debe hacer involucrado un desequilibrio de mayor envergadura.

Las estructuras preexistentes son asimilatorias y sólo en la medida en que encuentran resistencia se acomodan para restablecer el equilibrio. Llega un momento en que el desajuste es tan importante que demanda mayor acomodación.

Se hace necesario cambiar las propias estructuras, la construcción de esquemas nuevos y una nueva organización de conjunto; es decir, se produce el cambio estructural, el paso a un nuevo estadio.

En ello radica lo que en el paso de un estadio a otro hay de ruptura y cambio.

La abstracción reflexiva.

Piaget liga el proceso autorregulatorio de la equilibración con una de las categorías o manifestaciones de la experiencia, la experiencia lógico-matemática, es decir, con la capacidad de la que se deriva: la capacidad de abstracción reflexiva. Para Piaget, el conocimiento adquirido por la experiencia es un factor especialmente heterogéneo en el que distingue tres categorías: el simple *ejercicio* con el objeto, la *experiencia física* como tal y la *experiencia lógico-matemática*.

En la experiencia física se obtiene conocimiento sobre las propiedades de los objetos a través de una **abstracción simple** y directa. Por el contrario en la experiencia lógico-matemática lo que se conoce no son los objetos, sino las acciones mismas y sus relaciones; de ello se deriva el hecho fundamental de que la acción sobre los objetos puede crear nuevas propiedades anteriormente inexistentes y que se basan en nuevas combinaciones o coordinaciones de los esquemas de acción aplicados.

Según Piaget, este es el aspecto verdaderamente constructivo de la interacción sujeto-objeto que proporciona la base de las estructuras operacionales.

Se trata de un proceso de nueva construcción que no puede basarse en una abstracción directa sino en una **abstracción reflexiva**.

La experiencia lógico-matemática se convierte así en la esencial frente a los otros tipos de experiencia. El punto clave es que las coordinaciones de acciones en que se basa este tipo de experiencia, implica una autorregulación de esas acciones. De esta manera se presenta el progreso cognitivo, como una necesidad interna, y es así como la equilibración se convierte en el principal factor explicativo del desarrollo en el doble sentido aludido: como coordinador de los otros factores y como coordinación autorregulada de los esquemas.

2.4 Críticas a la teoría piagetiana.

Los méritos de la teoría piagetiana son ampliamente reconocidos, el primero consiste en ser responsable de un vuelco histórico trascendente: la recuperación del valor central de la cognición en el desarrollo evolutivo, lo que proporciona una nueva y productiva perspectiva en la Psicología Evolutiva de época.

Al lado de este valor *integrador* y *heurístico* hay que añadir el de su *validez ecológica*. El énfasis teórico en los procesos adaptativos y una metodología centrada en la observación de la actividad en marcha, propiciaron esta característica.

Finalmente el *gran alcance* de una teoría que pretendía dar cuenta de todos los niveles del desarrollo cognitivo y que busca, para ello, una integración interdisciplinar general con los referentes biológicos, psicológicos y epistemológicos como ejes fundamentales.

Existen numerosos aspectos débiles en la teoría, aunque también es verdad que las críticas usuales necesitan ser muy matizadas.

Vamos a referirnos brevemente a la crítica que quizá ha tenido mayor repercusión teórica y empírica: el escaso papel que Piaget parece atribuir al lenguaje a los factores sociales en el desarrollo.

Se ha dicho que Piaget subestima injustificadamente la importancia de este tipo de factores. Con respecto al primero, el lenguaje, la teoría se ha tildado incluso de paradójica: el lenguaje no se incluye como parte de las estructuras operacionales, ni se le atribuye responsabilidad directa en su construcción; y sin embargo, estas estructuras se investigan precisamente a través de los informes verbales de los sujetos.

En cuanto al segundo aspecto, el factor social, se denuncia el individualismo genético, el vacío social en el que Piaget parece situar el desarrollo cognitivo. Hay quienes piensan que, si bien estas críticas resultan pertinentes, tampoco parecen completamente ajustadas al considerarlas desde la perspectiva histórica y a la luz de los intereses epistemológicos de Piaget. Piaget considera a ambos factores, la interacción social y el propio lenguaje, como necesarios en el desarrollo.

En cuanto al primero entiende que debe mediar en el logro completo de la conservación y la reversibilidad; y en cuanto al lenguaje, lo considera un instrumento esencial para la integración de las acciones y operaciones en sistemas de transformaciones simultáneas y coordinadas.

Lo cierto es que no se llevó a cabo una investigación empírica sobre la dimensión social efectivamente reconocida, ni se llegó a integrar en la explicación del desarrollo el componente comunicativo de la interacción.

Ha de admitirse que la teoría de Piaget tiene puntos débiles.

3. LA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA.

El trabajo de Vygotsky tiene un trasfondo filosófico y nace como intento de superación teórica y metodológica de la Psicología del momento, a la que ambos llegan desde intereses y campos bien distintos.

Vygotsky lo hace desde la Lingüística y un especial interés en la perspectiva histórico-dialéctica del marxismo.

Hay que recordar que el proyecto de Vygotsky también era ambicioso, no sólo pretendía reconstruir la psicología soviética desde los planteamientos marxistas, sino resolver al mismo tiempo la crisis en que entendía se encontraba la psicología mundial.

Vygotsky quería descubrir cómo podían articularse los factores de naturaleza social y cultural con el elemento psicológico.

Así, a fin de construir esa nueva psicología, se propone redefinir tanto el objeto como el método de la psicología: el principal problema a resolver es la naturaleza de la conciencia y la génesis social de los procesos psicológicos superiores, lo que debía hacerse a partir de métodos objetivos y cuantificables.

La nueva metodología que propugnará Vygotsky de orientación esencialmente cognitiva y genética, basada en la asunción básica de que el funcionamiento cognitivo sólo puede comprenderse a través del análisis de sus procesos de formación, de sus orígenes, de su evolución, de su historia.

En cuanto a su aportación teórica, reconociendo la gran densidad de sus contribuciones, no llegó a realizar una formulación articulada.

La síntesis teórica que Vygotsky desarrolla puede describirse suficientemente bien con sólo tres adjetivos: instrumental, histórica y cultural. Estos tres planos de consideración convergen en un único componente que se destaca desde los distintos análisis como el factor clave: los procesos de interacción social.

3.1 Perspectiva histórico-cultural: la línea natural y la línea socio-cultural del desarrollo.

En la visión vygotskiana, el desarrollo cognitivo se concibe, básicamente, como el proceso por el que el niño va apropiándose de los conocimientos, metas, actividades y recursos culturales que la sociedad o comunidad en que vive a desarrollado para su supervivencia.

Es a través de este proceso, que implica internalización personal de ese bagaje socio-cultural que se le transfiere, como individuo se convierte en un miembro más de la sociedad.

Este es el sentido en el que la teoría de Vygotsky puede calificarse de histórica o socio-histórica, y además, puede considerarse también cultural en la medida en que esa apropiación y personalización de los recursos y conceptos de la cultura propia, se produce a través de un proceso de aprendizaje de carácter eminentemente social; un proceso que implica, no sólo la observación e imitación, sino toda una serie de actividades interactivas.

Desde la perspectiva histórico-cultural el desarrollo cognitivo se concibe como la adquisición y personalización de la cultura y de los patrones de interacción social mediante la relación del individuo con ese medio social y cultural, lo que implicará claras diferencias inter-culturales.

Pero esto no supone negar la incidencia de los factores de origen natural y biológico. Vygotsky entiende el desarrollo ontogenético como una síntesis entre la maduración orgánica, que es el producto o la expresión de la evolución filogenética de la especie animal, y la historia cultural, en la que, según el proceso descrito y a través de la interacción social, el individuo actualiza y se apropia de los productos y recursos de la evolución cultural del hombre.

Para Vygotsky este interjuego entre los factores madurativos y los desarrollos de base social podía verse como el proceso por el cual la cultura amplifica y potencia artificialmente los recursos cognitivos y conductuales proporcionados naturalmente por la dotación puramente biológica.

La ontogénesis se explica solamente por la línea natural del desarrollo, sino más bien en su interacción con la línea social del desarrollo, relativa a los aprendizajes social y culturalmente mediados. Será a partir de esta interacción y confluencia entre ambas vertientes como se produce el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Vygotsky se propone explicar cómo es posible el desarrollo de estos procesos sin que ontogenéticamente se produzca un desarrollo simultáneo y paralelo de la base orgánica de la cognición humana, que es el cerebro.

Trata en primer lugar de dilucidar sus funciones esenciales, partiendo de la idea de una doble función. Los hemisferios cerebrales son esencialmente un sistema de formación de señales, por las que se van captando los nexos naturales entre los estímulos del medio, a fin de responder adecuadamente. Esto supone una forma de adaptación simple y pasiva, pero lo característico del ser humano es que a esta función señalizadora se añade una función de significación, que implica la construcción activa de nuevos nexos en el cerebro (nexos psicológicos artificiales). Esos signos se relacionan con el sistema de señales, pero suponen una forma más compleja de adaptación, que surge para responder a las necesidades de cooperación y comunicación entre los miembros de la especie.

Puede describirse como un proceso de negociación de significados, con el fin de regular la acción social, pero que se reproduce en el desarrollo individual, al convertirse finalmente en medios de autorregulación del propio pensamiento y de la propia conducta.

3.2 Actividad instrumental y cognición mediadora: el papel de la interacción social.

Según la concepción vygotskiana el proceso por el que el cerebro adquiere la función significadora tiene claramente un carácter histórico y un fundamento socio-cultural.

A esto se le añade otra característica fundamental, se trata de un proceso de naturaleza mediacional y funcional que se transfiere al plano del pensamiento individual con una importante función: responder a la necesidad de comunicación e **intersubjetividad**.

También se construyen recursos y estrategias cognitivas como instrumentos simbólicos internamente orientados, los **signos**, que permiten dirigir la actividad psíquica y que sirven para regular la propia conducta y también la de los demás al condicionar la actividad práctica.

Los recursos cognitivo-culturales, éstos se consideran en sí mismos como instrumentales, en el sentido de que son medios de los que se sirve el pensamiento para conseguir sus fines en el plano de los procesos psicológicos.

Otra vez lo más destacable es que esta función mediadora de la conducta instrumental se construye originalmente a partir y a través de la interacción social. Los signos son proporcionados esencialmente por la cultura en el marco de la interacción con los otros como instrumentos de la relación y comunicación (mediaciones) entre las personas. Pero esta relación entre conducta instrumental y signos implica que cualquier recurso cognitivo, antes de hacerse propio e individual, ha surgido y se ha ido configurando previamente en la relación social, en la interacción mediadora y significativa con los demás.

Ésta es la otra forma de ver el desarrollo: como un proceso que consiste básicamente en convertir lo que en principio son mediaciones externas por parte de los otros (sistemas de regulación externa), en medios de actividad interna (autorregulación).

Tanto desde los planteamientos histórico-culturales como desde la óptica propiamente psicológica se pone de manifiesto la importancia de la interacción social como base de los procesos y mecanismos del desarrollo intelectual.

Una historia social desde el punto de vista específicamente ontogenético, implica siempre dos planos complementarios: uno en lo que podemos considerar la tarea del propio individuo como tal y que venimos denominando internalización, y otro que se refiere al papel mediador de los demás.

3.3 El desarrollo como proceso de "internalización".

El concepto de interiorización o internalización es el eje de la concepción vygotskiana del desarrollo. Hace referencia a un tránsito que va desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

Él mismo consideraba como la ley fundamental del desarrollo es una buena síntesis de su pensamiento: "en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos

veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero interpsicológicamente y después intrapsicológicamente. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”.

Hay un punto de partida que es social y un punto de llegada que es individual, esto es, refiere la naturaleza evolutiva del fenómeno con dos momentos cualitativamente distintos. Hay que destacar el énfasis que Vygotsky parece poner en el primero de éstos, en el plano social, en el origen o punto de partida. Vygotsky defiende que los procesos psicológicos se derivan de los sociológicos; que la propia conciencia individual surge, se construye y se mantiene en lo social. Rivière ha denominado el principio o mecanismo al que Vygotsky apela como “ley de la doble formación” de las funciones psicológicas: primero interpersonal y luego intrapersonal.

Pero lo interesante de la concepción de Vygotsky es que cuando el sujeto los ha internalizado, se convierten también en instrumentos del propio pensamiento, en medios de autorregulación.

En ambos sentidos el recurso cognitivo y comunicativo por excelencia es el lenguaje. La explicación de Vygotsky sobre su desarrollo constituye quizás la aportación más original en torno a la explicación de complejas relaciones entre pensamiento y lenguaje y sobre su papel en el desarrollo cognitivo. Nos vamos a referir al llamado enfoque “socio-cultural”, a través del cual se han desarrollado y continúan vigentes las ideas vygotskianas.

3.4 La escuela neo-vygotskiana: el enfoque socio-cultural.

Vygotsky no llegó a desarrollar una teoría articulada y coherente, su aportación se limitó a un conjunto de ideas y propuestas acerca de cómo el contexto histórico y socio-cultural condicionaba el desarrollo individual.

Estas propuestas fueron primero desarrolladas por sus más inmediatos colaboradores y seguidores en el proyecto de construir una psicología marxista; pero luego se difundirían y consolidarían también en occidente. Esta difusión se produjo a partir de los años 70, con el surgimiento de ideas fuertemente contextualistas dentro de la psicología. De hecho esta corriente ha configurado toda una familia de teorías y métodos con un alcance interdisciplinar que incluye también otras disciplinas como la antropología lingüística y cultural.

EN el marco de la propia Psicología Evolutiva y Educativa, no puede decirse que los nuevos desarrollos sean homogéneos.

Desde la óptica más específicamente vygotskiana, sí puede hablarse de una aproximación sociocultural al desarrollo cognitivo que, bajo etiqueta de neo-vygotskiano, reúne a un conjunto de autores y trabajos.

Podemos señalar que el concepto clave que parece emerger del complejo entramado teórico que configura el enfoque socio-cultural y que aglutina de algún modo las distintas aportaciones neo-vygotskianas, es el concepto de mediación, ya que sirve para expresar los dos reconocidos planos del desarrollo: el *externo* en tanto que desataca el papel mediador de los interlocutores sociales en los procesos de

enseñanza y aprendizaje; y el *interno*, ya que ese desarrollo se concibe como un proceso de apropiación e interiorización de los recursos externos de comunicación e interacción. Se insiste en el valor instrumental de los signos del lenguaje, finalmente convertidos en medios de autorregulación.

4. LAS RELACIONES ENTRE PENSAMIENTO Y LENGUAJE SEGÚN LAS PERSPECTIVAS CLÁSICAS.

Posiblemente, es en torno a las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, donde se ponen de manifiesto de forma más clara lo que diferencia las teorías de Piaget y Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo, una progresiva socialización frente a una progresiva individualización, respectivamente.

En un primer momento Piaget también atribuye a la interacción social y comunicativa la mayor responsabilidad en la evolución de las estructuras cognitivas. Pero luego se sentirá obligado a recortar el papel de este tipo de interacción cuando observa que la conducta sensomotora también es inteligente y lógica. Es entonces cuando empieza a razonar que las estructuras cognitivas deben originarse más bien en las coordinaciones y autorregulaciones del propio sujeto sobre sus acciones, pasa del componente comunicativo de la interacción (sujeto-sujeto) al componente operativo (sujeto-objeto); y consecuentemente, también es entonces cuando empieza a considerar que en la investigación las tareas puramente verbales deben complementarse con problemas manipulativos, pasa del método clínico al método clínico-crítico.

Una vez que Piaget descubre la lógica sin lenguaje del pensamiento sensomotor, la interacción comunicativa con el medio social pasará a un segundo plano y el lenguaje se considerará subordinado al desarrollo cognitivo. Piaget entiende que el lenguaje surge y evoluciona sólo como una expresión más de la capacidad simbólica más general y sin ningún papel en la emergencia de las principales estructuras de la inteligencia.

En la concepción vygotskiana se atribuye al lenguaje un valor funcional clave en la regulación de la conducta, tanto en el orden social como en el personal e individual, así el elemento principal del desarrollo intelectual es el lenguaje.

Para Vygotsky si bien pensamiento y lenguaje tienen raíces distintas y siguen al principio cursos de desarrollo paralelos e independientes, llega un momento en que convergen para dar lugar a las funciones psicológicas propiamente humanas. Este momento clave estará en la internalización del lenguaje, con lo que pasa a tener una función externa a convertirse en la principal herramienta del pensamiento.

4.1 Consideraciones en torno al "habla egocéntrica".

El contraste entre Piaget y Vygotsky se manifiesta con nitidez a partir de la muy distinta explicación que ofrecen ambos autores del fenómeno del habla egocéntrica de los niños.

Para Piaget este tipo de verbalizaciones carentes de función comunicativa constituían un mero acompañamiento de la acción, en una clara expresión del egocentrismo que caracteriza el pensamiento del niño preoperatorio.

Precisamente, con el inicio de la escolaridad el pensamiento del niño se va socializando, de manera que este habla egocéntrica disminuye progresivamente hasta desaparecer.

La interpretación de Vygotsky será completamente distinta. El monólogo infantil no podía ser un mero reflejo de la estructura psicológica del momento, sino que debía tener alguna función propia y después no podría simplemente extinguirse.

Sobre la base de las investigaciones que lleva a cabo, le atribuirá una función capital: el lenguaje egocéntrico funciona como un lenguaje interior que sirve para regular y planificar la actividad en el contexto de la solución de problemas. Esta idea se apoya fundamentalmente en dos tipos de datos: cuando por alguna circunstancia la tarea del niño se ve dificultada, el habla egocéntrica aumenta, esto se considera evidencia de su valor funcional. Pero por otra parte, esta función se ve confirmada por la observación de una pauta evolutiva característica que puede describirse como una progresiva anticipación verbal de la actividad en un sentido intencional.

En la concepción global del desarrollo que asume Vygotsky, este monólogo infantil proviene del diálogo social, es decir, se ha desarrollado como una forma privada del lenguaje público; y esa función autorregulatoria se ha ido diferenciando progresivamente de la función primaria que era comunicativa.

Este proceso supone el paso característico de un control interpersonal de la actividad al control intrapersonal.

Es decir, la evolución de la función reguladora del habla egocéntrica se inserta en la transición general y característica que va de lo social o interpsicológico a lo individual e intrapsicológico. En definitiva, y de acuerdo con el principio de la doble formación, Vygotsky interpreta el periodo de habla egocéntrica, como una fase intermedia entre un primer lenguaje externo, eminentemente social y comunicativo y un lenguaje privado y personal, producto de la internalización del anterior y cuya función es autorregulatoria.

4.2 Lenguaje y desarrollo cognitivo.

Para Vygotsky, en contra de los que sostuviera Piaget, no es apropiado caracterizar a ese lenguaje inicial como egocéntrico, puesto que reproduce las pautas de interacción social significativa; y puesto que cumple una función reguladora esencial, tampoco se pierde o desaparece más tarde.

Pero en qué consiste o cómo se manifiesta ese proceso de interiorización por el que el lenguaje egocéntrico se convierte en lenguaje del pensamiento.

La idea fundamental de Vygotsky es que este lenguaje interior no es simplemente un habla silenciosa sino que sufre transformaciones estructurales importantes, justamente en la línea de cumplir con mayor eficacia y economía las funciones de

planificación y regulación para las que se desarrolla. Estos cambios estructurales se observan ya en la evolución del propio lenguaje egocéntrico, progresivamente se vuelve más idiosincrásico, más independiente y alejado de sus formas externas. El abandono de la vocalización es sólo una de las manifestaciones de este proceso. Este sería pues, el trabajo de la internalización: eliminar los aspectos innecesarios del lenguaje interpersonal a fin de realizar su labor reguladora de la manera más ágil, funcional y económica.

Esta finalidad intuitivamente resulta aceptable por obvia, pues se comprende de inmediato que, como lenguaje para uno mismo, no requiere una expresión total o completa.

El otro aspecto a destacar en la concepción vygotskiana, es que en este tránsito de lo exterior a lo interior y pese a las transformaciones estructurales aludidas, el carácter social original no sólo no se pierde sino que en realidad se profundiza. Según Vygotsky es en este lenguaje interior donde se construye la conciencia y la propia subjetividad. Aunque desde el punto de vista objetivo, la internalización está orientada hacia la construcción y optimización de las funciones autorregulatorias, en el plano subjetivo pervive la naturaleza social del fenómeno en la que se concreta la propia conciencia como contacto social con uno mismo.

5. CONCLUSIÓN: LA COMPLEJIDAD DE LAS PERSPECTIVAS DE Piaget Y Vygotsky.

Pueden reconocerse muchos paralelismos de diferentes tipos entre ambas perspectivas, tanto Piaget como Vygotsky pretenden superar teórica y metodológicamente una situación en Psicología que consideran bloqueada e improductiva: ambos también llegan a la psicología desde otros caminos e intereses, tomándola más bien como una disciplina instrumental e intermediaria. Dentro de los objetivos muy afines: epistemológicos en Piaget, el origen natural del conocimiento, lingüísticos y semióticos en Vygotsky, el origen cultural de la conciencia en relación con los signos, los instrumentos simbólicos.

También es destacable que ambos considerasen el conocimiento y la cultura como un instrumento de adaptación desarrollado como producto de las generaciones sucesivas pero actualizado ontogenéticamente en el desarrollo individual.

La coincidencia fundamental es la forma en que ambos casos se enfrenta el problema evolutivo básico de explicar cómo pueden ir surgiendo en el desarrollo competencias cognitivas más complejas a partir de formas menos elaboradas. La solución piagetiana y la solución vygotskiana se alejan por igual de las posiciones innatistas y empiristas, situándose en un espacio intermedio constructivista e interaccionista, apelan a factores distintos como principal fuente de conocimiento y de progreso cognitivo: en Piaget lo más importante es la acción individual sobre el medio físico y las reconstrucciones cognitivas internas que naturalmente producen; mientras para Vygotsky, lo sustancial y necesario es la interacción con el entorno social. El niño puede ir ampliando el repertorio de sus competencias porque dispone de modelos con más habilidades que le van enseñando y guiando a través de las conductas apropiadas.

Piaget habla de un desarrollo necesario y universal consistente en reorganizaciones del conocimiento generadas por la actividad mental interna del individuo y sobre la base de sus manipulaciones objetivas, sin requerir otro tipo de ayudas externas.

Para Vygotsky le interesa el desarrollo contingente y contextualizado que consiste en la progresiva internalización de los medios y recursos cognitivo-culturales originados externamente en la propia interacción social.

La explicación de Piaget, psico-genética, está más inclinada o tiene más que ver con algún aspecto de la línea natural del desarrollo, y esto es lo que les hace representantes de esas cisiones distintas que se han designado como *organicista* y *contextual* respectivamente.

El punto fundamental de coincidencia se encuentra en su común concepción sobre el origen y el desarrollo del conocimiento: *constructivista* desde el punto de vista epistemológico, e *interaccionista* desde el punto de vista ontogénico.

También vemos que utilizan los mismo conceptos básicos como el de interiorización y autorregulación. El papel adjudicado al lenguaje y las mediaciones simbólicas en general tienen un peso diferente para ambos.

La diferencia esencial se refleja de una manera más gráfica en la distinta dirección del desarrollo que, en referencia a los dos términos, individual y social, parece asumirse en los planteamientos: para Piaget el desarrollo progresa en el sentido de una mayor descentralización y socialización, mientras que la idea vygotskiana de la doble formación implica el sentido contrario, el de una progresiva internalización de lo originalmente es externo y social. Para Piaget el aprendizaje va a remolque del desarrollo, Vygotsky defiende que es precisamente el aprendizaje el que tira del desarrollo.

Los dos puntos de vista resultan complementarios.