

La obra de Vygotski y sus impactos en la educación	Titulo
García Montero, Ivett - Autor/a;	Autor(es)
La Habana	Lugar
CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas	Editorial/Editor
2005	Fecha
	Colección
Vygotski, L. S.; Psicología; Educación; Lenguaje; Comunicación; Desarrollo cognoscitivo; Enseñanza;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120824031011/ivett12.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



La obra de Vygotski y sus impactos en la Educación.

M.Sc. Ivet García Montero

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Cuba.

Comprender la obra de Vygotski es una tarea difícil y motivante a la vez. Difícil: si pretendemos encontrar en sus escritos una teoría completa, totalmente elaborada; y equivocadamente, intentáramos referirnos a su obra como una fuente de soluciones al conjunto de problemas teóricos y prácticos que enfrentamos en nuestras realidades educativas. En realidad, su teoría, catalogada metafóricamente como una sinfonía inacabada, nos conduce necesariamente a un estudio profundo para ser continuada y entendida a la luz de la Psicología y Pedagogía actuales.

Motivante: porque justamente en lo anterior está el reto, en comprender sus ideas, desarrollarlas, conectarlas con el conocimiento actual y en consecuencia, poderlas actualizar y utilizar en nuestra labor diaria. Y además, porque sus concepciones acerca del desarrollo humano y del aprendizaje nos denotan una visión optimista en la transformación educativa, tan necesaria en los tiempos que corren.

Con este trabajo pretendemos retomar su pensamiento y destacar los fundamentos de su teoría que hoy nos sirven de sustento a nuestro Programa¹ e invitar a una reflexión profunda acerca de las principales conceptualizaciones de su obra, vigentes en la investigación educativa en la actualidad. En tal sentido, intentamos presentar elementos esenciales del Enfoque histórico-cultural que nos permitirán fortalecer nuestra labor, una vez nos sintamos atraídos por el conocimiento y el estudio de su obra.

¹ Programa de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje. Ivet García Montero y Mario Rodríguez-Mena. CIPS, Cuba.

Liev Semionovich Vygotski vivió sólo 38 años, diez de los cuales dedicó a la Psicología. Su labor dentro del pensamiento psicológico, respondió a múltiples condiciones de la época, que propiciaban el desarrollo de esta ciencia. Entre ellas, el aporte de las obras psicológicas de autores que le precedieron, el desarrollo de la Pedagogía y de las concepciones marxistas en la Filosofía, que lo condujeron a una nueva visión del mundo y de la subjetividad humana, a partir de la filosofía materialista dialéctica.

Su originalidad y su talento se expresaron en una comprensión distinta del hombre, donde las claves para entenderlo estaban fuera de él y no en el hombre mismo, como hasta entonces se consideraba.

Vygotski respondió en gran medida a problemáticas esenciales de la Psicología del desarrollo, en primer lugar, tomó posición en cuanto a cuáles son los determinantes del desarrollo psíquico; en segundo lugar, abordó los elementos rectores y más importantes en las distintas etapas de evolución del individuo y por último, se adentró en la relación entre enseñanza y desarrollo.

¿Qué nos dicen sus concepciones acerca del desarrollo psíquico?

Su reformulación de la Psicología desde el marxismo, lo llevó a comprender al hombre a partir de su naturaleza social. Así, el punto clave de su pensamiento revela que el desarrollo psíquico del individuo está determinado por el progreso histórico y cultural de su época, por el sistema de relaciones sociales en las que está inmerso y que son estas, precisamente, las que condicionan su desarrollo psicológico en combinación con los factores naturales o biológicos, los cuales considera un sustrato necesario.

En tal sentido, se enfatiza una posición optimista del desarrollo psíquico, pues no lo ve como un proceso rígidamente preestablecido, donde el individuo tiene que ajustarse inmutablemente a lo que debe adquirir de acuerdo a sus procesos biológicos en cada etapa de su vida, sino como un proceso más flexible, a través del cual la persona desde que nace se apropia de lo que le rodea, todo lo que le permite vivir, gracias a las relaciones con otras personas. De esta manera, el desarrollo humano tiene lugar de acuerdo al contexto propio en que viven los hombres, en relación con los medios que construye para sus disímiles actividades, al carácter mismo que ellas tienen.

No es preciso que aprenda estrictamente y sólo determinadas cosas, en períodos de edad, o en etapas concretas de su evolución, sino que es un proceso más dinámico, donde los modos de enfrentar el mundo no vienen dados genéticamente al niño, éstos son enseñados por sus padres, maestros y otros adultos, coetáneos o incluso son tomados de experiencias anteriores del propio niño. De esta manera él puede interiorizar las formas de comunicarse, costumbres, formas de

comportamiento ante distintas situaciones e incluso el motivo para apropiarse de los conocimientos, todo ello gracias a su interacción social.

Su teoría llamada "Teoría histórico cultural del desarrollo psíquico o de las funciones psíquicas superiores" postula que dicho desarrollo, según hemos planteado, se condiciona por la interiorización (internalización) de la cultura por el individuo, es decir, cuando la persona logra convertir en suyos "el saber" y "el hacer" de la humanidad. Sin embargo, ¿cómo logra el niño, el adolescente, el hombre, adquirir para sí el caudal de la cultura?

Es este uno de los problemas cruciales que la Psicología aún debe resolver, pues no se conocen con exactitud los mecanismos por los que se logra la interiorización de la cultura. Sin embargo, Vygotski enfatizó que es en la propia actividad donde el hombre logra este proceso. Para él la actividad humana abarca las acciones que el individuo va realizando a lo largo de su vida, que varían por su contenido y forma en la medida que evoluciona. No es lo mismo lo que un niño pequeño hace con sus juguetes mientras juega, que lo que hace un adulto que construye esos mismos juguetes en su actividad laboral.

Esta categoría es la fuente básica desde donde el individuo aprende a dominar la realidad, pues ella enmarca el espacio de interacción con los demás, con sus semejantes. En dicha interacción el individuo puede formar los recursos psíquicos, los instrumentos psicológicos que le permiten comprender y actuar en su vida, que le posibilitan realizar las acciones de su actividad y responder a los estímulos externos humanamente.

Estos recursos psicológicos actúan en lo interno, mentalmente, pero son similares por su función transformadora a las herramientas de trabajo. Estas últimas permiten al hombre actuar sobre la naturaleza y aumentar su capacidad de transformarla. Las herramientas psicológicas, denominadas así por analogía, le permiten transformar el estímulo, mediatizar lo que percibe para responder a ello. Dichos instrumentos psicológicos, al igual que las herramientas de trabajo, son creados y perfeccionados por el propio hombre, de ahí que ambos tengan un carácter social.

Vygotski llama **signos** a estas formaciones psicológicas, donde se destaca el lenguaje como un sistema elaborado para la comunicación e interacción que a su vez permite la apropiación de tales signos. Estas construcciones sociales posibilitan al hombre apropiarse de la cultura sin tener que redescubrirla cada vez. Son múltiples los ejemplos de signos y abarcan desde símbolos y señales, como las que permiten el tránsito automovilístico, hasta elaboraciones complejas para la solución de problemas, o para la comunicación como ocurre con el lenguaje- que ya mencionamos.

¿Cómo nos explica Vygotski la formación de los signos?

Según este autor tales adquisiciones del individuo, es decir, el aprendizaje de los signos, así como el resto de las formaciones psicológicas humanas se produce primero en sus relaciones sociales externas; es en ellas donde aprende el uso de los signos y su dominio, donde aprende los modos de percibir y de sentir la realidad, las formas de responder a las dificultades. En fin, cada recurso psicológico para comprender y enfrentar la vida se forma e instaura en el contacto social, se aprende con los demás, intersubjetivamente, para después pasar a ser una formación interna, propia del sujeto, una vez que lo domina; y es cuando decimos que existe una apropiación intrasubjetiva de dichos instrumentos psicológicos. Es decir, las relaciones sociales subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones.

Este proceso adquiere para Vygotski carácter de ley y se explica su concepción acerca del desarrollo humano y la formación de las funciones psíquicas superiores, anteriormente presentada. Este importante planteamiento denominado: Ley genética general del desarrollo cultural enfatiza el origen social de las funciones psicológicas de mayor complejidad en los seres humanos: "Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar, aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica". (Vygotski, 1987)

Cada nueva adquisición se interconecta con lo que el sujeto ha ido adquiriendo a través de su experiencia, por lo que se inserta en estructuras de conocimientos que se van enriqueciendo y perfeccionando.

Hay aquí un punto importante donde debemos detenernos y que es básico tener en cuenta en el proceso de enseñanza. El niño no es un recipiente que se llena de información. Como hemos visto, desde que nace y mientras crece inmerso en sus relaciones sociales, va dominando el espacio de mundo que le rodea, aprende cosas, tiene vivencias y un cúmulo de experiencias y adquisiciones psicológicas, que le permiten de algún modo "filtrar" lo nuevo que aprende. Sin embargo, no siempre es fácil para él detectar las conexiones entre lo que aprende y lo que ya sabe, o entre el nuevo contenido escolar y su vida cotidiana; necesita hallarle sentido, y esto es un elemento a considerar con interés por los educadores.

Es preciso partir de la experiencia del niño, para que el aprendizaje sea valioso para él y lograr vincular los contenidos de las asignaturas, posibilitar que el propio niño construya el conocimiento con su maestro, perciba desde lo que ya sabe, partir de los constructos de conocimientos que ya posee, y en esa medida, este proceso de aprendizaje será realmente significativo para él.

Sentido y significado.

Para Vygotski el aspecto del sentido está ligado al lenguaje y se refiere, en gran parte, a lo que hemos comprendido anteriormente como el sentido personal, donde cobran valor particular, propio para cada persona, los hechos y sucesos sobre los que recae la comunicación.

El significado, por su parte, es el aspecto más abstracto, el más descontextualizado y general que tiene el lenguaje. Según este autor, el significado encierra el elemento conceptual del lenguaje, que nos permite comunicarnos, actuar y operar con generalizaciones en el conocimiento. De esta forma podemos reflexionar, crear estrategias generales de solución de problemas, clasificar los objetos, en fin, podemos apropiarnos de las relaciones entre las cosas dominando nuestra realidad sin tener que actuar directamente con los objetos o imágenes concretas de estos; sino con su concepto o representación psicológica abstracta.

Esto nos posibilita separar lo que aprendemos en situaciones específicas y aplicarlo en nuevas experiencias. Así, cuando el maestro enseña a sus alumnos, no debe enseñar una solución a cada ejercicio, ni un conocimiento enmarcado en un área en particular, sino que debe enseñar cómo operar, cómo utilizar en diversos momentos eso que aprendió, debe enseñar a pensar, a razonar, a conectar las nuevas ideas, sus nuevas habilidades con lo que ya conoce y con su experiencia diaria. Es mucho más importante enseñarles cómo trasladar cada cosa específica que aprenden a un sistema general de significados, enseñarles a insertar el nuevo conocimiento en la red de conocimientos que hay en su mente, los cuales mientras más organizados estén, mejor podrán ser utilizados .

Mas ello no significa quedarnos en un nivel de abstracciones, es preciso que aprendan a materializar ese concepto general en sus vivencias, utilizando ejemplos que le puede realmente servir para la vida. De esta manera los motivamos a que constantemente actualicen y aprecien el valor de lo que aprenden en nuevas clases al relacionarlo con otros contenidos. Mientras logren mantener vivo lo que aprenden, la enseñanza y el aprendizaje serán significativos para ellos.

Estas ideas y todo lo que Vygotski postula con relación al modo en que se produce el desarrollo, explicado en la Ley genética general del desarrollo cultural e histórico de las funciones psíquicas superiores, nos abre las puertas para un trabajo desarrollador con los aprendices.

Cuando en comunidad interactiva estamos modelando una habilidad de pensamiento al aprendiz, que más tarde asumirá como suya internamente, de acuerdo a sus niveles individuales de apropiación, estamos materializando las tesis vygotskianas sobre las determinantes sociales del desarrollo del hombre. Por ello, comprender estas concepciones nos hace pensar en qué alternativas de la relación maestro alumno darían mejores resultados para el aprendizaje.

En tal sentido, nuestro Programa, a través de la formación de Comunidades de Aprendizaje intenta aplicar formas adecuadas de interacción para lograr objetivos básicos de la enseñanza escolar como son la estimulación y desarrollo de competencias básicas de aprendizaje, en particular del aprendizaje basado en la autorregulación de los procesos en él implicados.

En la comunidad, los aprendices y el maestro como facilitador; empleando el diálogo para la interacción, intentan construir nuevas maneras de pensar, modelan entre todos y con la ayuda del profesor, nuevas habilidades para razonar, problematizar y cuestionar el producto verbal o escrito que esté a su alcance. Los alumnos aprenden del maestro y de sus compañeros a trabajar de forma diferente con los textos, con los contenidos de los materiales de estudio y con otros creados por ellos mismos.

En el propio diálogo buscan las vías para hacer buenas críticas, elaboran y aprenden los criterios para hacer preguntas de calidad, comienzan a discernir los que son mejores argumentos de sus opiniones, entre otras habilidades, las cuales son adquiridas primero en la comunidad, en el vínculo externo (interpsicológico) y más tarde van pasando a ser un dominio individual, conformando las funciones psíquicas internas de cada educando (nivel intrapsicológico).

Este punto de conexión con los planteamientos de Vygotski es sólo uno de los tantos modos en que somos congruentes con su obra. Al analizar otras de sus categorías centrales hallaremos, sin duda, nuevos lazos de coherencia.

La relación entre enseñanza y desarrollo.

Del análisis que Vygotski realiza de la relación entre enseñanza y desarrollo se derivan elementos importantes. Su deducción más interesante consiste en plantear que la enseñanza, precede al desarrollo y que ella es realmente positiva cuando va más allá de los niveles de maduración psicológica que ya el niño posee. Quiere esto decir, que los procesos psicológicos que se forman en la evolución del individuo puede ser aprendidos. No nos referimos a la evolución natural de la persona (desarrollo biológico) sino al desarrollo determinado por las condiciones histórico-sociales en que está inmerso.

Así tenemos, que la adquisición del lenguaje en edades tempranas, no es una función psíquica que aparezca cuando ya el niño alcanzó niveles de maduración para poder establecer relaciones sociales; el niño va aprendiendo en un proceso de interacción gradual con la madre, la familia, y otros niños y adultos que van apareciendo en su naciente vida, a pronunciar los primeros sonidos, palabras, frases, hasta crear oraciones completas.

El escolar, por ejemplo, no forma sus motivos para el estudio por el solo hecho de ser un estudiante y tener las funciones psicológicas que le permiten serlo: poder pensar, memorizar, disposición para razonamiento, entre otras; sino que él realmente aprende a estudiar, a razonar, a emplear su pensamiento en el contexto de las relaciones escolares. La instrucción del maestro le posibilita descubrir áreas de interés, orientar su vocación, crear nuevas formas de pensar, y en esa medida aparecen nuevos recursos psicológicos que marcan niveles progresivos de maduración, de esta manera, un niño simplemente curioso, ávido de conocimientos como puede ser cualquier niño de segundo o tercer grado, puede convertirse en un niño orientado hacia materias de áreas de interés, capaz de dedicar más tiempo a aquellas asignaturas que en su opinión le serán más útiles en el futuro o que simplemente le gustan más, como puede ocurrir en los escolares de secundaria básica.

Vygotski se opuso a biologizar la Psicología rechazando la idea de un desarrollo preestablecido, acorde a cada período de vida; y tampoco aceptó la teoría de un psiquismo autónomo. Opuso sus concepciones a aquellas que expresaban que la maduración psicológica precede al aprendizaje o que ambos procesos tienen lugar simultáneamente.

En sus posiciones argumentaba que entre estos procesos existe una relación más compleja. Es importante resaltar que la relación expuesta entre enseñanza y desarrollo se manifiesta desde que el niño nace, por lo que no se reduce a la relación entre instrucción escolar y desarrollo, que se expresa durante la escolarización y que tiene además sus propiedades específicas. Para Vygotski la educación es un proceso de desarrollo.

Vygotski insistía en que sólo se logra un adecuado aprendizaje escolar y por consiguiente, el desarrollo del niño, cuando existe una instrucción bien organizada, con objetivos claros que contemplen los intereses y necesidades del educando; al que debe asignársele la parte de responsabilidad que le corresponde; una enseñanza donde existan condiciones favorables para su materialización, desde un ambiente propicio para el cuestionamiento y la construcción colectiva del conocimiento (maestros y alumnos), hasta la expresión de una correcta autopreparación por el propio maestro.

Si pretendemos desarrollar habilidades de pensamiento, un tipo de pensamiento cualitativamente superior, no basta con suponer que una instrucción basada en transmitir conocimientos de cálculo, lectura, escritura, o en la transmisión de información de datos históricos o accidentes geográficos será suficiente. A nuestro modo de ver, se precisa una nueva disposición, un estilo diferente de enseñanza donde el aula se convierta en espacio de reflexión recíproca entre el maestro y sus discípulos, un lugar para la duda y la activación de experiencias individuales.

El maestro por su parte será un guía, un facilitador y no una autoridad del saber, el manejo del texto lejos de ser una lectura pasiva, imparcial, se convertirá en un análisis crítico de lo que se dice, los niños lo interpretarán, y podrán enjuiciar, valorar y argumentar el material que tienen en sus manos. Estos ejemplos entre otros muchos nos muestran lo que sería una instrucción que realmente preceda al desarrollo, aunque resulta importante puntualizar que para Vygotski el aprendizaje no se reduce a la instrucción.

Resulta imprescindible aclarar, además, otros aspectos relacionados con lo que hemos

venido tratando. En primer lugar, la idea de que la enseñanza precede al desarrollo, no quiere decir que la enseñanza pueda actuar sin límite en los niños, pues en el proceso de desarrollo psicológico se conjugan diversos factores, donde aparecen entre otros el nivel de maduración biológica existente y las necesidades propias del niño: de estimulación, de juego, y otras diferentes para las distintas edades. Tampoco puede la instrucción pasar por alto todo el desarrollo mental que ya ha alcanzado el individuo, aquellos procesos psicológicos que ya posee, todo aquello que ya aprendió y puede hacer; lo cual encierra su desarrollo real, digamos que lo que el niño es hasta ese momento.

Significa esto que tomando en cuenta dicho desarrollo real (las adquisiciones del escolar: sus vivencias, conocimientos, experiencias y aprendizajes anteriores) es que podemos instrumentar un verdadero sistema de enseñanza lo que complementa aspectos que hemos mencionado en párrafos anteriores.

Así, no es suficiente empezar con lo que se supone debe conocer a su edad, sino que es preciso explorar lo que existe en realidad en su mundo interno, sus potencialidades. Esa realidad interna que marca el desarrollo hasta un momento determinado es lo que se denomina situación real del desarrollo. Desvincularnos de este concepto, sería como trabajar con el escolar, pero no desde él y para él.

La zona de desarrollo próximo.

El enfoque que asume Vygotski para explicar la relación entre enseñanza y desarrollo abre nuevos caminos a la Pedagogía y a la Psicología para la creación de nuevos métodos de trabajo en las aulas, a partir de lo que es posible formar y se está formando en los niños. El propósito no estaría en conocer y medir lo que el alumno posee: su cociente de inteligencia, las habilidades que ya domina, entre otros elementos, sino que sería buscar las vías para alcanzar lo que nuestros estudiantes pueden llegar a ser. El enfrentamiento de este autor al problema de la relación entre ambos procesos lo llevó a elaborar uno de sus conceptos más importantes, tanto por su valor teórico como práctico: **la zona de desarrollo próximo.**

Consideramos que debemos mostrar la definición que ofrece propio Vigotsky, quien nos dice que: “la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real del 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 un compañero más capaz”. (Vygotski) 1978) p 133-134) citado por Corral, R. (1999)

Es precisamente este concepto uno de los que más implicaciones tiene en el proceso educativo. A través de él, queda evidente la posibilidad de predecir y promover el desarrollo del niño, orientar adecuadamente el trabajo con él, organizando aquellas tareas que puede realizar al interactuar con personas más capaces que le van brindando niveles de ayuda hasta que aprende a hacerlas por sí solo.

A pesar del valor instrumental de este concepto, debemos pensar con más profundidad en el lugar del individuo en el momento de ponerlo en práctica, es decir, determinar cuál es el papel real que asume el sujeto de este aprendizaje; en relación a cómo entran en juego las propias capacidades del escolar, las estructuras cognoscitivas que ya posee, no sólo en el sentido que tienen éstas para el maestro como punto de partida, sino por la significación y el valor utilitario, verdadero que tienen para el niño. Habría que pensar entonces si siempre el proceso se produce como se plantea de un ser más capaz a otro que aún no lo es. Es decir, sería valioso considerar que la acción del otro conduce a la acción del individuo sobre él mismo, y en esa medida el niño podrá tener más control sobre lo que hace y aprende.

No obstante, estos elementos son motivos de estudio y profundización dentro de esta categoría. Entender la zona de desarrollo próximo nos conduce a la idea de que el hombre puede desarrollarse a partir de ese eslabón que es el otro siendo posible formar en él los elementos psicológicos que le son necesarios y que aún no posee, pero para nada desde una posición pasiva, sino como parte de una relación activa, enriquecedora para todos que interactúan.

Nuestro trabajo en las Comunidades de Aprendizaje, intenta operacionalizar este concepto clave de la teoría de Vygotski. Para ello, los maestros, en interacción con los aprendices, modelan y orientan por medio de sus preguntas y del diálogo con ellos, una nueva y mejor manera de pensar. Como mediador del aprendizaje, el maestro maneja las habilidades que pretende desarrollar ofreciendo a los aprendices los niveles de ayuda necesarios para que estas sean aprendidas o apropiadas por ellos. Los estudiantes, por su parte, comienza primero externamente a discernir y a diferenciar cuándo y cómo aparecen dichas habilidades en la comunidad: cuándo existe una buena intervención, que argumentos son más válidos; aprende a hacer analogías, a autocorregirse, a problematizar y todo ello bajo la guía gradual del maestro y en colectivo. Poco a

poco estos modos de pensar y actuar se estructuran internamente en el niño y pasan a ser nuevas adquisiciones psicológicas propias, es decir, habilidades individualizadas.

De igual forma, el manejo de la zona de desarrollo próximo se aprecia durante el trabajo en la comunidad cuando laboramos con equipos de trabajo, donde se integran aprendices con niveles diferentes en sus resultados de aprendizaje y en los estilos que emplean para ello, es decir, con potencialidades disímiles, lo que nos impone el uso de estrategias y niveles de ayuda también diferentes para que logren la formación de sus procesos de pensamiento.

Ligado al concepto de zona de desarrollo próximo encontramos el de períodos de sensibilidad, que explica que a lo largo de las distintas etapas del desarrollo evolutivo del individuo, aparezcan momentos propicios, o simplemente existan momentos donde se produce la formación de determinadas funciones psíquicas. Es aquí donde se engrana el concepto de actividad rectora, actividad principal en las distintas etapas evolutivas y que deben tenerse en cuenta al elaborar cualquier programa desarrollador en los niños. Así por ejemplo en los más pequeños (preescolares) es el juego su actividad fundamental; a través de él buscan comprender el sorprendente mundo que aparece ante ellos; captando y reproduciendo las funciones de los objetos; imitando las labores de los adultos, como ocurre en el juego de roles. Estos conceptos fueron desarrollados por seguidores de la obra de Vygotski e investigados con mayor amplitud.

Pensamiento y lenguaje.

Hemos transitado por algunas de las principales construcciones teóricas elaboradas por Vygotski, no obstante, es preciso exponer más detalladamente los aspectos trabajados por este autor sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, pues resulta un aspecto de notoria importancia para nuestro programa.

Las relaciones que Vygotski postula entre pensamiento y lenguaje se basan en dos tesis fundamentales: en primer lugar, que la interacción entre dos procesos naturales produce una función psicológica superior, y en segundo lugar, la afirmación de que el contenido de la conciencia humana consiste en relaciones personales interiorizadas.

El primer postulado nos lleva directamente a su concepción, sobre el pensamiento verbal, función psíquica superior con características propias y cuya complejidad sobrepasa la de los procesos de pensamiento y lenguaje de forma aislada. Es en el significado de la palabra donde se sintetiza la característica básica del pensamiento verbal. Este es el punto de análisis que, establece la unidad entre pensamiento y habla. Así, el significado de las palabras es lo que le permite al lenguaje una verdadera función comunicativa, pues no usamos palabras al hablar que son simplemente sonidos, sino que las palabras representan algo, tienen un

significado que es el mismo para quienes las utilizan, lo cual permite el entendimiento entre las personas.

Esa representación conceptual se logra gracias al pensamiento, donde hacemos las generalizaciones y abstracciones. A través de él, es que elaboramos los conceptos y representaciones. Por tanto, el significado de las palabras es un fenómeno del lenguaje y del pensamiento. Una palabra sin significado es sólo sonidos, no nos dice nada y por su parte, el significado elaborado por el pensamiento no tiene existencia propia si no es a través de las palabras. Son ellas las que nos posibilitan construir los conceptos, es en ellas donde se materializa la existencia del pensamiento.

Los orígenes del pensamiento y del lenguaje, según considera Vygotski, tienen raíces diferentes. El pensamiento es producto de la interacción del individuo con los objetos cuando, por ejemplo, el niño aprende a operar con ellos, a descubrirlos, mientras que el lenguaje tiene su origen en la interacción social, en el vínculo con el otro. Sin embargo, el desarrollo de ambos procesos se intercepta en el pensamiento verbal, donde los significados que el niño encuentra al interactuar con el mundo material progresan hacia conceptos y abstracciones más elaboradas a medida que va dominando el lenguaje.

Este a su vez evoluciona del lenguaje externo al lenguaje interno, atravesando la fase del lenguaje egocéntrico. Vygotski exponía que la función básica del lenguaje es una función social, comunicativa, por lo que el primer lenguaje del niño es social. A medida que crece y antes de la edad escolar, este lenguaje divide sus funciones, manteniéndose la comunicativa y apareciendo otra de tipo autorreguladora, de orientación a sí mismo, denominada habla egocéntrica. Esta fase del lenguaje, nos dice Vygotski, precede al habla interna y cumplen la misma función, en cuanto son habla para uno mismo.

El lenguaje interiorizado o habla interna opera de forma ágil con los pensamientos de todo tipo del individual o, desde los más simples hasta los más complicados, posibilita la dirección consciente de las ideas hacia algo y el diálogo consigo mismo. Por medio de él operamos con los significados que tomamos del medio donde nos desenvolvemos, permitiéndonos regular nuestra conducta en el mismo.

Es primordial abordar un tema que nos induce a visualizar, una vez más las tesis vygotkianas desde nuestro programa y es el papel del diálogo. Las leyes del diálogo dirigen tanto el habla externa del sujeto, encaminada a la comunicación con los demás, como el habla interna que según expusimos, implica comunicación con uno mismo. Pero, más relevante aún, es valorar la relación de pensamiento y diálogo, principalmente si nos detenemos en la idea de que este último permite desarrollar el pensamiento del individual. En tal sentido, las reflexiones que se generan en un diálogo de una persona con otras originan en ella nuevas reflexiones a nivel del pensamiento. Quiere esto decir, que en dicho diálogo los

participantes intercambian sus conocimientos, escuchan las razones e ideas del otro, reciben sus experiencias, contrastan y visualizan alternativas nuevas.

Ante problemáticas y situaciones que deben enfrentar, corrigen sus creencias, en fin, ejercitan sus habilidades para razonar, para escuchar atentamente, entre otras, que les facilitan la ejecución de operaciones mentales en un nivel superior, más amplio que cuando emplea sólo las capacidades de su pensamiento individual, privado (no compartido).

Nuevamente encontramos una idea básica de Vygotski, cuando los frutos del diálogo, en este caso los resultados del diálogo filosófico en la comunidad, son interiorizados más tarde para pasar a ser funciones psíquicas internas. ¿Por qué nos interesa este aspecto? Justamente el diálogo es el medio relevante en nuestro trabajo; a través de él, los aprendices, dirigidos por el maestro, aprenden a pensar y usar su pensamiento, incorporando habilidades más eficaces para operar con él. Esto es similar al realizar buenas preguntas y los criterios para evaluar su calidad, aprender a problematizar, a enjuiciar lo que otros dicen, extrayendo inferencias., elaborando analogías, ofreciendo argumentos de valor al elaborar sus hipótesis, entre otras habilidades.

Todo ello se expresa por medio de la participación de los alumnos en la comunidad de aprendizaje, donde un objetivo esencial es razonar dialogadamente. Más tarde lo que el aprendiz escucha, capta o percibe en la comunidad es reelaborado mentalmente. Se producen en él nuevas reflexiones sobre sus vivencias del diálogo y gradualmente se apropia de las formas que se usaron y modelaron para razonar, al asimilar lo que son juicios de valor, se apropia de los criterios que le permiten valorar buenas y malas preguntas con la calidad y suficiencia de los argumentos, e incluso llega a reflexionar sobre las reglas de la propia comunidad.

De esta manera el diálogo es fuente directa en nuestro Programa de Aprendices Autorregulados, en tanto espacio para desarrollar el pensamiento, caracterizado por la elaboración de juicios matizados y el análisis de problemas desde ángulos diversos. Un pensamiento que más que perseguir las cosas estructuradas imponga significado y orden a las situaciones que se le presentan para ser analizadas y resueltas, siguiendo vías de acción que por demás no están especificadas.

En el logro de este propósito de promover un pensamiento cualitativamente superior en los escolares, se materializa otro objetivo básico: el desarrollo del lenguaje. De esta manera la relación entre ambos procesos se expresa de forma práctica pues con la utilización y comprensión de recursos lingüísticos, tales como símiles, metáforas, analogías, así como las ambigüedades, se facilita el emplear niveles más altos de significados con nuevos signos y por consiguiente “pensar mejor”.

La acción recíproca se aprecia a su vez, cuando las reflexiones propias de los aprendices y las nuevas habilidades de pensamiento se revierten en el lenguaje, en su adecuada utilización y en su función comunicativa, que para nosotros se expresa en el diálogo en la comunidad, donde las nuevas actitudes crítico-reflexivas empiezan a manifestarse.

En este trabajo, de alguna manera, hemos tratado de explicar aquellos elementos esenciales de la obra de Vygotski que deben ser considerados al reflexionar acerca de la calidad del proceso educativo y que nuestro programa integra entre sus fundamentos teóricos esenciales. De este modo, intentamos contribuir a los intentos de actualizar el pensamiento de este autor y encontrar nuevas formas de aplicar sus concepciones, así como brindar a los maestros un material sintético que los ayude a conocer los conceptos y direcciones teóricas y metodológicas principales que abordó este relevante autor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bozhovich, L. I. (1981) *La personalidad y su formación en la edad infantil*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Carretero, Mario. (1994): "La concepción del desarrollo". En: Cuadernos de Pedagogía, Madrid.
- Corral, R. (1999) "Las lecturas de la Zona de Desarrollo Próximo" Revista Cubana de Psicología Vol 16 No. 3.
- Domínguez, L, (1990) *Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad*. La Habana: Facultad de Psicología, Universidad de La Habana
- García, I. (1997) "El diálogo reflexivo. Su papel en el aprendizaje creativo y en el desarrollo afectivo - motivacional de los escolares". Ponencia al VI Taller Internacional "Hacia la educación del siglo XXI", La Habana: IPLAC
- (1998) *Interacción y diálogo en el proceso educativo*. Inédito, La Habana: CIPS
- González, O, (1989) *Las etapas del proceso de asimilación de conocimientos*. La Habana: CEPES, Universidad de La Habana.
- Labarrere, A, (1998) *Lev Semionovitch Vygotski y la investigación educativa*. Curso pre- reunión del II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, La Habana: IPLAC
- Leontiev, A. N. (1983) *Actividad, conciencia, personalidad*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Moll, Luis y otros. (1993): *Vygotski y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la Educación*. Ediciones Aique, Argentina.
- Ramírez, .Juan D. (1994): "La perspectiva sociohistórica". En: Cuadernos de Pedagogía, Madrid, 1994.
- Rodríguez-Mena, M; I, García Montero; R, Corral y C, Lago (2003) *Programa de formación de aprendices autorregulados en comunidades de aprendizaje. Bases teóricas y metodológicas*, La Habana: CIPS
- Vygotski, L. S. (1982): *Pensamiento y Lenguaje*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- (1987): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, La Habana: Editorial Científico Técnica.