

EL ASPECTO SOCIO-CULTURAL DEL PENSAMIENTO Y DEL LENGUAJE: VISIÓN VYGOTSKYANA

CARMEN MOTA DE CABRERA*

rafa@ula.ve

JOSÉ VILLALOBOS**

josesv@ula.ve

Universidad de los Andes.

Escuela de Idiomas Modernos.

Mérida, Edo. Mérida.

Venezuela.

Fecha de recepción: 24 de octubre de 2006

Fecha de aceptación: 16 de marzo de 2007



Resumen

Una premisa básica de la teoría vygotskyana es la de que toda forma de actividad mental humana de orden superior es derivada de contextos sociales y culturales y que la misma es compartida por los miembros de ese contexto debido a que estos procesos mentales son ajustables. De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky, el conocimiento es un fenómeno profundamente social y este fenómeno moldea las formas que el individuo tiene disponibles para pensar e interpretar el mundo. En esta experiencia el lenguaje juega un papel fundamental en una mente formada socialmente porque es nuestra primera vía de contacto mental y de comunicación con otros y representa una herramienta indispensable para el pensamiento. Por considerar que el lenguaje representa un puente muy importante entre el mundo sociocultural y el funcionamiento mental del individuo, Vygotsky calificó la adquisición del lenguaje como la piedra angular del desarrollo cognoscitivo del niño.

Palabras clave: pensamiento, lenguaje, teoría sociocultural, Vygotsky.

Abstract

THE SOCIO-CULTURAL ASPECT OF THOUGHT AND LANGUAGE: THE VYGOTSKYAN VISION

A basic premise of the vygotskian theory is that every form of human mental activity of superior order derives from social and cultural contexts, and since these mental processes are adjustable, it is shared by the members of that context. According to Vygotsky's socio-cultural theory, knowledge is a deeply social phenomenon and this phenomenon molds the ways a person has available to interpret and think about the world. Language plays an important role in a socially educated mind during this experience because it is our first way of mental contact and communication with others and represents an indispensable tool for thinking. Considering that language represents a very important bridge between the socio-cultural world and the individual's mental functioning, Vygotsky qualified language acquisition as the cornerstone of children's cognitive development.

Key Words: thinking, language, socio-cultural theory, Vygotsky.



a mayor parte de las teorías relacionadas con el conocimiento y su desarrollo no aprecian una relación muy marcada entre los aspectos sociales y los cognoscitivos. De hecho, se considera que estos dos aspectos poseen campos de acción separados en lugar de una acción unida e interactiva. A lo sumo, el mundo social constituye el contexto que rodea la actividad cognoscitiva, no una parte integral de la misma (Resnick, 1991).

Los profesionales en el área de la psicología infantil poseen una larga tradición en considerar que lo que el niño sabe y desarrolla es construido de manera personal y no social, tradición ésta que se deriva de los significativos aportes de la teoría de Piaget. De acuerdo con la perspectiva de Piaget (1950), a medida que el niño explora de manera independiente su mundo físico y social, construye conocimiento -este proceso se desarrolla en el interior del individuo y es gobernado por él mismo. Existe similitud en la forma en que los seres humanos entienden la realidad y esto se debe a que están dotados del mismo mecanismo biológico para interpretar la experiencia; es decir, el cerebro.

La visión vygotskyana es única en el sentido de que el pensamiento no está limitado por el cerebro o la mente del individuo. En lugar de esto, “la mente se extiende más allá de la piel” (Wertsch, 1991a, p. 90) y se encuentra ligada de manera inseparable con otras mentes. De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el conocimiento es un fenómeno profundamente social. La experiencia social moldea las formas que el individuo tiene disponibles para pensar e interpretar el mundo, y en esta experiencia, el lenguaje juega un papel fundamental en una mente formada socialmente porque es nuestra primera vía de contacto mental y de comunicación con otros, sirve como el instrumento más importante por medio del cual la experiencia social es representada de manera psicológica y, a la vez, representa una herramienta indispensable para el pensamiento (Leont’ev, 1959; Vygotsky, 1987). Por considerar que el lenguaje representa un puente muy importante entre el mundo sociocultural y el funcionamiento mental del individuo, Vygotsky calificó la adquisición del lenguaje como la piedra angular del desarrollo cognoscitivo del niño.

En las secciones que siguen, examinaremos esta faceta de la teoría de Vygotsky con mayor profundidad: la importancia del lenguaje como el lazo crítico entre los planos psicológico y social del funcionamiento humano. De igual forma, examinaremos dos constructos fundamentales en la teoría sociocultural: Andamiaje y la Zona de Desarrollo Próximo.

Una premisa básica de la teoría vygotskyana es la de que toda forma de actividad mental humana de orden superior es derivada de contextos sociales y culturales y que la misma es compartida por los miembros de ese contexto debido a que estos procesos mentales son ajustables. Los mismos conducen al conocimiento y a las destrezas esenciales para lograr el éxito dentro de una cultura particular. Consecuentemente, la teoría sociocultural enfatiza de manera significativa la extensa variedad de capacidades cognoscitivas entre los seres humanos. Vygotsky (1981) subraya este aspecto en su “ley genética general del desarrollo cultural”. Para comprender el desarrollo del individuo, enfatiza Vygotsky, es necesario comprender las relaciones sociales de las cuales el individuo es una parte.

Toda función del desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero, aparece en el plano social, y luego aparece en el plano psicológico. Primero aparece entre las personas como una categoría intersicológica, y luego en el interior del niño como una categoría intrasicológica. Lo mismo ocurre con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad. Podemos considerar esta posición como una ley en el sentido total de la palabra... Las relaciones sociales o entre personas sustentan todas las funciones superiores y sus relaciones (1981, p. 163).

Esto significa que los individuos cooperan entre sí para construir significado, el cual ellos internalizan. Bruner (1987) apoya esta perspectiva interactiva social y señala que la psicología evolutiva ha comenzado a “otorgar mayor peso a la interacción con otros y al uso del lenguaje en el desarrollo de conceptos como la estructura en desarrollo de la mente” (p. 8). Bruner sugiere que el desarrollo del niño debe ser mediado a través de la interacción con otros. Aun cuando la perspectiva sociocultural enfatiza la variación cultural, ni Vygotsky ni sus colaboradores postularon la no existencia de los universales sobre el desarrollo cognoscitivo que caracteriza a todos los niños. De hecho, una gran cantidad de investigaciones indica que la dotación biológica del ser humano apoya muchos universales sobre cognición. Los mismos son tan diversos como la capacidad que tienen los niños de corta edad para integrar de manera perceptual elementos similares en “todos organizados”, imitar las acciones de otros, percibir el significado emocional de las expresiones faciales, apreciar la permanencia de objetos escondidos y adquirir el lenguaje (Baillargeon, 1987; Baillargeon y De Vos, 1991; Bornstein y Lamb, 1992; de Villiers y de Villiers, 1992; Meltzoff y Gopnik, 1993).



Además de mostrarse de acuerdo con la idea de que las capacidades humanas tienen una raíz profundamente biológica, la teoría sociocultural también reconoce que algunos universales son una consecuencia directa del hecho de que los humanos son seres inherentemente sociales y comunicativos. Un ejemplo de esto es la tendencia que tienen todos los niños a nivel mundial a desarrollar importantes destrezas conversacionales a partir de los dos o tres años de edad. Estos niños siguen las reglas de la interacción verbal humana, lo cual se manifiesta a través del derecho de palabra, el contacto visual, las respuestas apropiadas de acuerdo con lo señalado por el interlocutor y el mantenimiento del hilo de un tópico por cierto tiempo (Garvey, 1974, 1990; Podrouzek y Furrow, 1988). Estas destrezas comunicacionales avanzadas probablemente surgen de experiencias interactivas tempranas con parientes y niñas.

Sin embargo, el énfasis dado a los pilares cognoscitivos universales que ha dominado durante décadas el campo del desarrollo del niño, ha logrado inhibir los esfuerzos por abordar de una manera más seria la base social del conocimiento (Wertsch, 1991a). Hoy en día, tanto los psicólogos del desarrollo como los educadores han comenzado a abrazar la idea de que tanto lo social como lo cognoscitivo comparten aspectos esenciales entre sí. La creciente evidencia de que las influencias sociales están siempre presentes en las destrezas cognoscitivas ampliamente aceptadas como universales y que el ajuste social es una fuerza poderosa en la transformación del pensamiento de los niños, han jugado un papel primordial para lograr convencer a los especialistas en desarrollo infantil en relación con la idea de que el conocimiento está socialmente determinado.

1. La importancia del lenguaje para Vygotsky

De acuerdo con Wells (1986), “el lenguaje es una actividad social y es aprendido a través de la interacción con otros” (p. 131). Un rasgo particular de la teoría vygotskyana es que la perspectiva social abarca aun aquellas circunstancias en las que los niños y los adultos parecen estar involucrados en actividades cognoscitivas solitarias, como por ejemplo al estar solos en una sala leyendo un libro, dibujando, resolviendo un crucigrama, escribiendo oraciones cortas o inclusive cuentos, reflexionando sobre un hecho pasado o soñando despiertos. Todas las actividades mentales de orden superior, aquellas que son exclusivas del ser humano, son creadas inicialmente a través de la actividad colaborativa; éstas posteriormente se convierten en procesos mentales internos (Kozulin, 1990; Wertsch, 1985, 1991). Este enfoque colaborativo implica una disposición para negociar significados; estimula a los individuos a explorar su comprensión sobre un tópico, a verbalizarlo sin miedo a cometer errores, a plasmarlo en forma escrita,

además de promover la toma de riesgos en un ambiente cultural y social, aspecto éste necesario para traspasar el status quo. Como lo afirma Vygotsky (1979), “la dimensión social de la conciencia es lo primero en tiempo y en hecho. La dimensión individual es derivativa y secundaria” (p. 30). Para Vygotsky, el papel que juega el lenguaje en el aprendizaje y en el desarrollo se hace explícito durante estos mismos procesos, porque el lenguaje es el mecanismo a través del cual ocurre la negociación del significado.

¿Qué permite esta transferencia de conocimiento desde el plano social al individual? De acuerdo con Vygotsky, la respuesta se encuentra en el uso por parte de los seres humanos de “las herramientas mentales”, o signos, para mediar las relaciones entre las personas. Para clarificar el papel que juega el lenguaje en el surgimiento de actividades cognoscitivas estrictamente humanas, consideremos en mayor detalle dos rasgos esenciales de la secuencia de desarrollo antes descrita: (1) mediación a través de signos, e (2) internalización de estos signos.

Mediación a través de signos

Vygotsky (1978) enfatizó que los signos o herramientas simbólicas, constituyen el nexo crítico entre los planos sociales y psicológicos de funcionamiento. Señaló que los seres humanos generan una amplia variedad de herramientas simbólicas: recursos memorísticos premeditados, sistemas variados de conteo, sistemas simbólicos algebraicos, obras de arte, comprensión y producción de textos, comprensión de diagramas y mapas, para mencionar algunos. Pero la “herramienta mental” de importancia fundamental en la teoría vygotskyana es el lenguaje; que es el sistema representativo humano utilizado de manera más amplia y frecuente. Para explicar cómo la mediación a través de herramientas simbólicas en general y, el lenguaje en particular, conduce al desarrollo de los procesos mentales superiores, Vygotsky (1981) utilizó una analogía entre las herramientas simbólicas y las herramientas técnicas. Una herramienta técnica es un mediador de la influencia humana sobre el ambiente que le rodea. Consideremos, por ejemplo, un martillo, el cual es un medio para obtener control sobre objetos físicos y para transformarlos. El lenguaje, como herramienta simbólica, desempeña un papel específico en lo psicológico en virtud de su influencia sobre el pensamiento y la conducta -tanto de otra persona como los suyos propios (Wertsch, 1985).

Internalización

Un elemento esencial en la formación de las funciones mentales superiores es el proceso de internalización de los signos que las personas intercambian. De acuerdo con Vygotsky, lo que al principio aparece como un mediador externo de la conducta social más tarde se convierte en un proceso psicológico interno:



Cualquier función mental superior necesariamente atraviesa por una etapa externa en su desarrollo porque es inicialmente una función social. Éste es el centro de todo el problema de la conducta interna y externa... Cuando hablamos de un proceso, ‘externo’ nos referimos al aspecto ‘social’. Toda función mental superior fue externa porque fue social en algún punto antes de convertirse en una función interna, verdaderamente mental (Vygotsky, 1981, p. 162).

Aunque Vygotsky describió las funciones mentales como procesos mentales internalizados, fue cuidadoso al señalar que las mismas no son el resultado de una simple imitación por parte de los niños de patrones de interacción social. Su visión es muy diferente de las concepciones de aprendizaje tradicionales conductistas y sociales, las cuales consideran el desarrollo como una consecuencia de la modelación y el refuerzo, y directamente moldeadas o copiadas de fuentes externas. En lugar de esto, Vygotsky consideraba a los niños como agentes activos en el desarrollo, los cuales contribuyen a la creación de los procesos mentales internos a través de la colaboración con otros en actividades socioculturales significativas.

La combinación de la conducta del niño y del compañero más capaz conduce a la generación de signos entre ellos. Los niños, de manera activa y constructiva, se apoderan de esos signos. A medida que son internalizados, los signos sufren cambios en estructura y función. La teoría de Vygotsky nos dice que la estructura del lenguaje es modificada cuando comienza a transferirse al plano interno y se hace autocomunicativa. Además, la función del lenguaje atraviesa por procesos de revisión cuando se transforma de acción dirigida por otro a una que es autodirigida. Se orienta hacia la clarificación de pensamientos y la regulación o el logro de control voluntario sobre la conducta.

Dado que el término “internalización” tiene la lamentable y confusa connotación de simple transmisión de conocimientos de los adultos a los niños o la copia directa de información social del mundo externo al mundo interno del niño, algunos seguidores de Vygotsky han sugerido que se utilicen otras palabras que reflejen de manera adecuada las ideas originales de Vygotsky. Rogoff (1990), por ejemplo, utilizan el término “apropiación” en lugar de internalización para captar la idea de que los niños escogen activamente las herramientas socioculturales que estén a su disposición durante la colaboración social en una forma que llena sus metas particulares (Rogoff, 1990; Rogoff et al., 1993). Otros investigadores continúan utilizando el término internalización pero enfatizan la contribución única del niño en la interacción adulto-niño y en los procesos de internalización (Elberes, Maier, Hoekstra y Hoogsteder, 1992; Goudena, 1994; Packer, 1993). Lawrence y Valsiner (1993), por ejemplo, argumentan que es mejor pensar en el concepto de Vygotsky sobre internalización como la “transformación constructiva” por parte del niño

en un mundo social para reestructurar su propio funcionamiento mental individual. Stone (1993) piensa que en el centro de la internalización está el reto que la nueva información proporcionada por un emisor presenta al niño (o receptor). Para que esta información tenga sentido, el receptor debe “construir una serie de suposiciones” acerca del significado del hablante o escritor (o emisor). En el proceso, “el receptor es conducido a crear para sí mismo la perspectiva del hablante o escritor sobre el tópico en discusión” (Stone, 1993, p. 171). De acuerdo con este punto de vista, la participación activa tanto del adulto como del niño resulta en una “reunión de mentes” lo cual es central en el proceso de internalización.

Los investigadores continúan esforzándose por responder a la pregunta sobre lo que los niños hacen cuando se apropian o construyen el contexto social internamente. Sin embargo, en cada explicación sobre internalización inspirada en Vygotsky, hay una relación inherente entre la actividad social externa y la cognoscitiva interna. Como lo señala Wertsch (1985), la internalización no es un proceso de copiar la realidad externa sobre un plano interno pre-existente; más bien, es el proceso a través del cual se forma un plano interno de consciencia y autorregulación.

2. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

La ley general sobre desarrollo cultural de Vygotsky sostiene que las nuevas capacidades en el niño se desarrollan primero durante la colaboración con adultos o compañeros más capaces, y luego son internalizadas para formar parte de su mundo psicológico. Según Vygotsky (1978), la región en la cual ocurre esta transferencia de habilidad desde el mundo compartido al individual se denomina la zona de desarrollo próximo (ZDP). La noción de Vygotsky sobre la ZDP es probablemente la más conocida de sus ideas en todo el mundo en la actualidad. Vygotsky postuló que un experto (o el compañero con más conocimiento) inicialmente guía la actividad de un inexperto (o compañero con menos conocimiento); gradualmente, los dos comienzan a compartir funciones en la resolución de problemas, con el experto tomando la iniciativa y el experto corrigiéndole cuando éste falla. Finalmente, el experto cede el control y actúa como una audiencia que lo apoya. Más adelante Vygotsky argumenta que la realización de actividades conjuntas promueve el nivel de desarrollo real del aprendiz. Sugiere que los límites del aprendiz se encuentran ubicados entre (1) su desarrollo real, o lo que es capaz de hacer de manera independiente; y (2) su desarrollo potencial, o lo que puede hacer mientras participa con otros pares más capaces.

Esta noción está estrechamente relacionada con las percepciones de Vygotsky en relación con el papel de la instrucción, de la alfabetización y de la educación formal en el

desarrollo del niño. Vygotsky percibía la educación como un desarrollo guiado. A través de la colaboración y la interacción con maestros, padres y otros niños, el niño construye de manera activa nuevas habilidades cognoscitivas.

Originalmente, Vygotsky introdujo el constructo sobre ZDP como respuesta en contra de las ideas sobre inteligencia “standard” y los procedimientos de evaluación de capacidades y de la visión sobre desarrollo, alfabetización y educación que emergen de la aplicación de tales pruebas (Vygotsky, 1978). Consideraba que las pruebas de funcionamiento intelectual tradicionales de su época eran extremadamente limitadas porque sólo medían habilidades “estáticas” o “fossilizadas”, obviando la siempre dinámica y cambiante calidad del conocimiento humano. En este sentido, Vygotsky sugirió que lo que debía medirse no es lo que los niños ya saben o pueden hacer por sí solos, sino más bien lo que pueden aprender potencialmente y con la ayuda de otra persona. Por lo tanto, Vygotsky definió la ZDP como la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por medio de la resolución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Vygotsky, 1978, p. 86).

La ZDP es la zona dinámica de sensibilidad en la que ocurren el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo. Las tareas que los niños no pueden realizar de manera individual, pero que pueden hacer con la ayuda de otros, invocan funciones mentales que se encuentran en proceso de desarrollo en lugar de aquellas que ya han madurado. Consistente con su enfoque de desarrollo constante, Vygotsky prefirió centrarse en los procesos de desarrollo de los niños que todavía están en crecimiento: los procesos de hoy y del mañana, en lugar de aquellos del ayer o de los que ya han sido asimilados.

De acuerdo con Vygotsky, el papel de la alfabetización y de la educación en general, es el de proporcionar a los niños experiencias con el lenguaje que estén en su ZDP: actividades que constituyan un reto, pero que puedan ser logradas por medio de una orientación adecuada por parte del adulto. Por lo tanto, los adultos tienen una gran responsabilidad en garantizar que los niños puedan lograr un aprendizaje óptimo a través de su conducción activa a lo largo del desarrollo. En lugar de instruir a los niños en lo que ya están preparados o de asignarles tareas para las que ya han adquirido las operaciones mentales necesarias, el rol del docente es el de mantener actividades en las ZDP de los niños, o un poco más arriba de su nivel de funcionamiento independiente. De esta forma, los adultos pueden “despertar a la vida” los procesos cognoscitivos que apenas están emergiendo de forma rudimentaria (Tharp y Gallimore, 1988).

Andamiaje

Vygotsky utilizó la metáfora del “andamiaje” para describir interacciones efectivas de enseñanza-aprendizaje dentro de la ZDP. Esta metáfora ejemplifica un edificio en construcción y la misma ha sido utilizada hoy en día para indicar la participación guiada en actividades conjuntas que ayudan a los niños o adultos a asimilar nuevas ideas. Consideremos ahora en detalle los componentes de esta cualidad especial de colaboración adulto-niño.

Se percibe al niño, generalmente, como una edificación que se construye a sí misma de manera activa. El ambiente socio-cultural es el andamio necesario o sistema de apoyo que le permite al niño seguir adelante y continuar construyendo nuevas competencias. Aun cuando el término andamiaje no fue utilizado originalmente por Vygotsky, algunos académicos lo han introducido para determinar los componentes más importantes de la ayuda proporcionada por el compañero más capaz (Wood, 1989; Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood y Middleton, 1975). Desde entonces la idea se ha hecho bastante popular y útil en los campos de la educación y la psicología. Se ha demostrado reiteradamente que este estilo de interacción promueve el desarrollo cognoscitivo en general e incrementa el desempeño de los niños en una amplia variedad de tareas (Díaz, Neal y Amaya-Williams, 1990; Díaz, Neal y Vachio, 1991; Flear, 1992; Palincsar y Brown, 1984, 1989; Pratt, Kerig, Cowan y Cowan, 1988, 1992; Wood, Bruner y Ross; Wood y Middleton, 1975).

Algunos estudios (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991; Newson y Newson, 1975) sugieren que el andamiaje efectivo tiene los siguientes componentes y metas:

Resolución de problemas de manera conjunta: El primer componente del andamiaje implica involucrar a los niños en una actividad colaborativa de resolución de problemas que sea interesante y culturalmente significativa para ellos. Los participantes pueden ser grupos conformados bien sea por adulto-niño o niño-niño; lo importante es que los niños interactúen con alguien mientras ambos tratan conjuntamente de alcanzar una meta. En relación con la noción del conocimiento socialmente compartido, la cual fue abordada en la primera parte de este artículo, existe otra idea complementaria: la de que el conocimiento está siempre situado en una actividad, que el aprendizaje de los niños no puede separarse de la tarea en la cual ocurre y que las personas aprenden mejor cuando trabajan con otros de manera activa en la resolución de un problema.

Intersubjetividad: La intersubjetividad es otra cualidad importante de un buen andamiaje. “La intersubjetividad es la base esencial de toda comunicación” (Wells, 1986, p. 35). Este concepto, introducido por Newson y Newson (1975), se refiere al proceso por medio del cual



dos participantes que emprenden una tarea con una comprensión diferente en relación con la misma, llegan a una comprensión compartida. Para lograr una verdadera colaboración y una comunicación efectiva durante la actividad conjunta, es esencial que los participantes trabajen en pro del mismo objetivo. Si una persona piensa de una manera totalmente diferente en relación con la tarea con respecto a la otra persona, entonces la primera persona no puede guiar a la segunda de manera efectiva. La intersubjetividad facilita un contexto de consenso para la comunicación hasta que cada uno se ajusta a la perspectiva del otro. Los adultos tratan de promover este contexto cuando intentan traducir sus propias ideas en una forma que sea comprensible para el niño. Por ejemplo, un maestro puede señalar las conexiones entre una nueva tarea y otras que el niño ya conoce. A medida que el niño se esfuerza para comprender la interpretación, es inducido a un enfoque más maduro de la situación (Rogoff, 1990). En resumen, un elemento esencial del andamiaje es el que los participantes en la interacción social negocien, o se comprometan en esforzarse para lograr una visión compartida de la situación, una que logre ubicarse dentro de la ZDP del niño.

Fomento de la autorregulación: Otro objetivo del andamiaje es el de promover la regulación al permitir al niño que regule en lo posible la actividad conjunta. Esto requiere que el adulto abandone el control y la ayuda tan pronto como el niño pueda trabajar de manera independiente. También implica que los adultos deben permitir que los niños se esfuerzen en resolver problemas e interrogantes e intervenir solamente cuando el niño esté verdaderamente bloqueado. Cuando la intervención del adulto tiene estas características, el niño se ubica en lo que se ha denominado la zona de funcionamiento ejecutivo, una modalidad en la que el niño es mayormente responsable de la toma de decisiones y la determinación de actividades conjuntas. En otras palabras, el niño se asemeja bastante a un “manager” en un rol “ejecutivo” (Díaz, 1990). En resumen, tan pronto como se establece un objetivo común, resulta crucial para el desarrollo de la autorregulación que el adulto se distancie de manera efectiva en respuesta a la toma de control activa por parte del niño.

Garantizar la responsabilidad del niño, distanciándose tanto como sea posible, implica que la forma en la que los adultos proporcionan ayuda es importante para promover el aprendizaje de los niños y el manejo de su propia conducta. Consistente con esta idea, el grado de dirección y especificidad por parte del adulto durante la interacción tiene implicaciones para la autorregulación del niño. Cuando los adultos influyen continuamente en la conducta del niño a través de instrucciones explícitas y de respuestas inmediatas a problemas momentáneos (“Coloca esto aquí”; “Lee este libro”; “Escribe tu informe”), se reducen el aprendizaje y la autorregulación. Por el contrario, cuando padres y maestros regulan la tarea de los niños formulando preguntas que le permiten al niño

participar en el descubrimiento de soluciones, se maximizan el aprendizaje y la autorregulación (Díaz, Neal y Amaya-Williams, 1990; González, 1994; Roberts y Barnes, 1992). Las preguntas conceptuales del adulto motivan el razonamiento independiente así como también el uso de estrategias de resolución de problemas verbales de orden superior. Al introducir el lenguaje como un mediador de la actividad, tales preguntas interceden en las asociaciones simples estímulo-respuesta que caracterizan la respuesta impulsiva, permitiendo de esta forma a los niños distanciarse del ambiente inmediato para que puedan pensar (Díaz, Neal y Amaya-Williams; Sigel, McGillicuddy-DeLisi y Johnson, 1980).

Además del grado de dirección, el lenguaje del adulto puede variar en el grado en que motiva al niño a pensar acerca de la actividad. Sigel y colaboradores (Sigel, McGillicuddy y DeLisi, y Johnson; Sigel, 1982) definen tres niveles de ayuda por parte del adulto, o estrategias de distanciamiento, los cuales varían de acuerdo con el grado en que promueven consciencia acerca de las relaciones, no presentes de manera perceptual en la situación y, por lo tanto, promueven la resolución de problemas de manera efectiva:

- Distanciamiento de bajo nivel: preguntas o afirmaciones por parte del adulto referidos a los objetos o eventos presentes en el ambiente inmediato (es decir, categorización o descripción, como en “¿De qué color es esto?” y “Este dinosaurio tiene los dientes grandes”).
- Distanciamiento de nivel medio: expresiones por parte del adulto que detallan en algo el ambiente inmediato cuando se menciona la relación entre dos dimensiones presentes (es decir, comparación, categorización o relación, como en “¿Cuál es más grande?” y “Esta pieza verde se ve diferente a aquella”).
- Distanciamiento de alto nivel: expresiones por parte del adulto que promueven en los niños la formulación de hipótesis o elaboración de ideas que van más allá del ambiente inmediato (es decir, planificación, inferencia o deducción, como en “¿Qué pasará si colocamos éste aquí?” y “¿Por qué necesitamos colocar éste después?”).

En síntesis, el andamiaje implica una colaboración placentera y cálida entre un maestro y un aprendiz cuando los dos están involucrados en una actividad conjunta de resolución de problemas. Durante esta colaboración el adulto apoya la autonomía del niño al proporcionarle ayuda sensible, facilitando el pensamiento estratégico y representacional del niño y estimulando al niño a asumir una mayor responsabilidad en la tarea a medida que sus destrezas se incrementan.

3. Conclusiones

Para Vygotsky, la construcción del conocimiento no es un proceso individual. Más bien se trata fundamental-



mente de un proceso social en el que las funciones mentales de orden superior son producto de una actividad mediada por la sociedad, donde el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye. Estas funciones mentales de orden superior se manifiestan primero en el plano social y, posteriormente, en el plano individual. Desde la perspectiva vygotskyana, la cultura contribuye de manera decisiva a moldear el desarrollo cognoscitivo. Sin embargo, no existen patrones universales de desarrollo, pues las culturas dan prioridad a distintas clases de herramientas, de habilidades y de convenciones sociales.

De acuerdo con la teoría de Vygotsky, en principio, el lenguaje y el conocimiento se desarrollan de manera separada. A medida que los niños adquieren el lenguaje de su entorno socio-cultural, el desarrollo cognoscitivo y del lenguaje se unen para formar un nuevo nivel de organización por medio del cual los niños comienzan a guiar su conducta verbalmente, utilizando los significados de su cultura particular. Progresivamente, el lenguaje se convierte en una habilidad intra-psicológica y, por consiguiente, en una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento. De esta manera, el lenguaje se extiende desde el mundo social y entra en el mundo cognoscitivo individual.

El proceso de internalización del lenguaje es un ejemplo claro de la teoría de Vygotsky sobre el desarrollo cultural: las funciones mentales son primero compartidas entre las personas y luego se hacen parte del funcionamiento psicológico de un individuo. Así como el lenguaje del adulto sirvió alguna vez para regular las acciones de los niños durante la interacción social, ahora el lenguaje de los niños dirigido hacia sí mismos comienza a ejercer influencia sobre su propio pensamiento y comportamiento. En otras palabras, con el lenguaje, los niños hacen lo

que sus protectores hacían por ellos durante la solución conjunta de un problema. Por lo tanto, Vygotsky consideró el lenguaje como el principal medio a través del cual los niños transfieren el rol regulatorio de otros para sí mismos. A través del lenguaje, los niños pequeños, cuya conducta estuvo alguna vez limitada a reacciones rígidas e irreflexivas a los estímulos, se distancian de estos estímulos en su ambiente y funcionan a un nivel social y más “ejecutivo” con la ayuda de un compañero más capaz o de un adulto. Es aquí, entonces, donde encaja la noción de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky. La interacción social en los niños (y adultos) es apoyada por el andamiaje el cual, a su vez, promueve la comunicación. Este andamiaje se reduce gradualmente a medida que el niño se hace más independiente, al ejercer su función auto-reguladora. De esta forma, se percibe el lenguaje como una herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras propias acciones. Con el lenguaje, tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia. El lenguaje es la forma primaria de interacción con los adultos y, por lo tanto, es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento. 

* Profesora asociada de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de los Andes. Miembro del Centro de Investigación en Lenguas Extranjeras (CILE).

** Profesor titular de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de los Andes. Miembro del Centro de Investigación en Lenguas Extranjeras (CILE).

La Dra. Carmen Mota de Cabrera y el Dr. José Villalobos agradecen el apoyo financiero otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes al proyecto de investigación H-836-04-06-B, cuyos resultados parciales fueron utilizados para el presente artículo.

Bibliografía

- Baillargeon, R. (1987). Object permanence in 3.5- and 4.5-month-old infants. *Developmental Psychology*, 23, 655-664.
- Baillargeon, R. y De Vos, J. (1991). Object permanence in young infants: Further evidence. *Child Development*, 62, 1227-1246.
- Bornstein, M. H., y Lamb, M. E. (1992). *Development in infancy: An introduction*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Brown, J. S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(4), 32-42.
- Bruner, J. (1987). *Making sense: The child's construction of the world*. London: Methuen.
- De Villiers, P. A. y de Villiers, J. G. (1992). Language development. En M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Comps.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* (pp. 337-418). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Díaz, R. M. (1990). *The social origins of self-regulation: A Vygotskian perspective*. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Boston.
- Díaz, R. M., Neal, C. J., y Amaya-Williams, M. (1990). The social origins of self-regulation. En L. C. Moll (Comp.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology* (pp. 127-154). New York, NY: Cambridge University Press.
- Díaz, R. M., Neal, C. J., y Vachio, A. (1991). Maternal teaching in the zone of proximal development: A comparison of low -and high-risk dyads. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 83-108.
- Elberes, E., Maier, R., Hoekstra, T., y Hoogsteder, M. (1992). Internalization and adult-child interaction. *Learning and Instruction*, 2, 101-118.
- Fleer, M. (1992). Identifying teacher-child interaction which scaffolds scientific thinking in young children. *Science Education*, 76, 373-397.
- Garvey, C. (1974). Requests and responses in children's speech. *Journal of Child Language*, 2, 41-60.
- _____. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



- González, M. M. (1994). *Parental distancing strategies: Processes and outcomes in a longitudinal perspective*. Ponencia presentada en la Reunión Bienal de la Sociedad Internacional para el Estudio de Desarrollo del Comportamiento. Amsterdam, The Netherlands.
- Goudena, P. P. (1994). *Vygotsky's concept of internalization: Its strengths and weaknesses*. Ponencia presentada en la Reunión Bienal de la Sociedad Internacional para el Estudio de Desarrollo del Comportamiento. Amsterdam, The Netherlands.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lawrence, J. A. y Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- Leont'ev, A. N. (1959). *Problems in the development of mind*. Moscow: Moscow University Press.
- Meltzoff, A. y Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. En S. Baron-Cohen y H. Tager-Flusberg (Comps.), *Understanding other minds* (pp. 335-366). Oxford: Oxford University Press.
- Newson, J. y Newson, E. (1975). Intersubjectivity and the transmission of culture: On the social origins of symbolic functioning. *Bulletin of the British Psychological Society*, 28, 243-258.
- Packer, M. J. (1993). Away from internalization. En E. A. Forman, N. Minick, y C. A. Stone (Comps.), *Contexts for learning* (pp. 254-265). New York, NY: Oxford University Press.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- _____. (1989). Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. En J. Brophy (Comp.), *Advances in research on teaching* (pp. 35-72). Greenwich, CT: JAI.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York, NY: International Universities Press.
- Podrouzek, W. y Furrow, D. (1988). Preschoolers' use of eye contact while speaking: The influence of sex, age, and conversational partner. *Journal of Psycholinguistic Research*, 17, 89-93.
- Pratt, M. W., Green, D., MacVicar, J., y Bountrogianni, M. (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parent style, and learning outcomes in long-division mathematics homework. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 17-34.
- Pratt, M. W., Kerig, P., Cowan, P. A., y Cowan, C. P. (1988). Mothers and fathers teaching 3-year-olds: Authoritative parents and adult scaffolding of young children's learning. *Developmental Psychology*, 13, 832-839.
- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. En: L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (Comps.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Roberts, R. N. y Barnes, L. M. (1992). Let momma show you how: Maternal-child interactions and their effects on children's cognitive performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 363-376.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., y Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (8, Serial No. 236).
- Sigel, I. (1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. En L. Laosa y I. Sigel (Comps.), *Families as learning environments for children* (pp. 47-86). New York, NY: Plenum.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisi, A. V., y Johnson, J. (1980). *Parental distancing, beliefs, and children's representational competence within the family context*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Stone, C. A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? En: E. A. Forman, N. Minick y C. A. Stone (Comps.), *Contexts for learning* (pp. 169-183). New York, NY: Oxford University Press.
- Tharp, R. G. y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17(4), 3-35.
- _____. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (Comp.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: Sharpe.
- _____. (1987). Thinking and speech. En R. Rieber y A. S. Carton (Comps.), *The selected works of L. S. Vygotsky. Problems of general psychology* (pp. 37-285). New York, NY: Plenum.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. En L. B. Resnick, J. M. Levine, y S. D. Teasley (Comps.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 85-100). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wood, D. J. (1989). Social interaction as tutoring. En M. H. Bornstein y J. S. Bruner (Comps.), *Interaction in human development* (pp. 59-80). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wood, D. J. y Middleton, D. (1975). A study of assisted problem solving. *British Journal of Psychology*, 66, 181-191.
- Wood, D. J., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.