TRABAJO MONOGRÁFICO

TÍTULO: CONTRASTACIÓN Y DIFERENCIACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICO EN DOS MODELOS TEÓRICOS Y DOS ESTRATEGIAS DIAGNÓSTICAS. PIAGET Y VIGOSTSKY

Autoras: Lena Pérez Naranjo
Alia María Barrios

Indice.

I. INTRODUCCIÓN. 1
II. OBJETIVOS. 4
1. CUERPO TEÓRICO. 4
1.1. Teoría de Jean Piaget. 4
1.1.1 Los determinantes del desarrollo psíquico para Piaget. 6
1.1.2 Fuerza motriz del desarrollo para Piaget. 7
1.2 Teoría de S.L. Vigostky. 7
1.2.1 Categorías del desarrollo para Vigostky. 7
1.2.2 Tesis principales de Vigostky. 8
2. MÉTODOS DIAGNÓSTICOS. 9
2.1 Uso del método clínico en Piaget. 9
2.2 Exposición de los métodos diagnósticos utilizados por Vigostky. 10
2.2.1 Método experimental o de estimulación doble. 12
3. RELACIÓN ENTRE ENSEÑANZA Y DESARROLLO. 13
3.1 La enseñanza-desarrollo en Piaget. 13
3.1.1 El desarrollo alcanzado. 14
3.2 La enseñanza-desarrollo en Vigostky. 15
4. CONCLUSIONES. 17
5. VALORACIÓN DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y SU UTILIDAD PRÁCTICA. 19
6. BIBLIOGRAFÍA. 22

I. INTRODUCCIÓN.

A las puertas del siglo XXI, y cuando la Psicología ha pasado por periodos de auge y crisis, continua problematizándose a nivel mundial, el abordaje y la explicación de lo que ocurre en la psiquis humana, la llamada caja negra, y se produce una vuelta a la explicación de los orígenes del pensamiento. ¿Por qué somos así y no de otra manera?. Es una constante que está en el pensamiento de psicólogos, epistemólogos y antropólogos.

Diversas teorías han querido, desde distintos enfoques, encontrar la llave que permita abrir esa caja, y con ello poder escribir su historia. Numerosos han sido los intentos por darle respuesta al problema del surgimiento y desarrollo de la psiquis humana. ¿Pero acaso esa respuesta es dable de encontrar?. ¿Existirá?.

Sin la pretensión de dar conclusiones últimas y acabadas, sí queremos con este trabajo dar a conocer algunos aspectos importantes de las obras de Jean Piaget y L.S Vigostky, grandes teóricos que dedicaron parte de su producción científica a tratar de esclarecer la historia de las funciones psíquicas superiores, cómo en el hombre surge el pensamiento, lenguaje y otras funciones que lo definen como tal.

Ambos, desde sus concepciones y puntos de vista, nos ofrecen una teoría y explicación sobre la formación de estas funciones.

En ambos constructos teóricos no solamente encontramos explicaciones, sino también una salida metodológica y una forma de diagnosticar el desarrollo.

Una vez aplicados estos métodos diagnósticos, podemos registrar el grado de fijación individual de los fenómenos psíquicos, brindan la posibilidad de formular hipótesis científicamente fundamentadas que permiten precisar las características de los procesos, reflejos, propiedades o estados psíquicos que se manifiestan y producen en la actividad del hombre.

En el diagnóstico del desarrollo, se manifiestan de forma individual las regularidades de este proceso, teniendo en cuenta sus componentes causales (al hombre con su medio) y teniendo como función primordial, además de su papel pronóstico, el conocimiento del estado actual del individuo y determinar las condiciones más favorables para su futuro desarrollo.

En la historia de la psicología se ha trabajado el diagnóstico del desarrollo de diversas formas, siempre partiendo de la concepción teórica de base del desarrollo mismo.

N. F. Talizina al referirse al diagnóstico del desarrollo, particularmente, al de la actividad cognoscitiva planteó: "El enfoque del diagnóstico de la actividad cognoscitiva está determinado de manera decisiva por la teoría psicológica que le da base". (Talizina en Cairo y Rojas, 1986)

De aquí que en cada método diagnóstico salgan a relucir las principales categorías y principios de la concepción teórica que le sean de base.

Ejemplos de esto lo constituyen los métodos diagnósticos elaborados por Vigostky y Piaget.
Ambos autores a partir de concepciones del desarrollo diferentes elaboran métodos diagnósticos que apuntan hacia distintas direcciones.

Mientras Piaget con su método clínico va en busca del desarrollo alcanzado por el individuo, Vigostky busca a través de los métodos genético - experimental y de estimulación doble no sólo diagnosticar el desarrollo alcanzado sino también diagnosticar el desarrollo potencial, aquel que si bien aun no se ha hecho manifiesto en su totalidad, es el que en un futuro el individuo manifestará siguiendo características propias.

Ambos métodos son de gran utilidad para el diagnóstico del desarrollo, trataremos de exponer la concepción teórica de cada autor, así como algunas valoraciones sobre la importancia del método de Vigostky para la Psicología del desarrollo debido, fundamentalmente, a que con su método se recoge no solamente el estado actual del sujeto, sino también las posibilidades que tiene para su desarrollo , así como las condiciones en que transcurre este desarrollo . De alguna manera nos permite obtener una noción retrospectiva sobre la historia e influencias del medio y del propio sujeto que han permitido que su desarrollo sea de la forma en que se nos presenta. Este tipo de diagnóstico permite hacer un análisis integral, y con esta visión dialéctica, posibilita tener una influencia educativa y desarrolladora sobre el sujeto que propician su aprendizaje y crecimiento individual.

Este trabajo nos permite un acercamiento a ambos autores, acercamiento que se produce a través del conocimiento de sus teorías y métodos diagnósticos y donde se constata la vigencia y utilidad práctica que proporcionan sus obras.

II. OBJETIVOS:

Los objetivos del presente trabajo son:

1- Contrastar dos estrategias diagnósticas a partir de dos concepciones del desarrollo: la concepción de Vigostky y la de Piaget.

2- Analizar las posibilidades diagnósticas que brindan ambos enfoques del desarrollo.

3- Valorar la relación que establecen ambos autores partiendo de sus enfoques, entre las categorías enseñanza y desarrollo.

1. CUERPO TEÓRICO.

1.1 Teoría de Jean Piaget.

La teoría de Piaget en forma general se caracteriza por la interrelación de tres aspectos:

1.- La adaptación del organismo al medio en el curso del crecimiento.
2.- La adaptación de la inteligencia en el curso de la construcción de las estructuras.
3.- La constitución de las relaciones cognitivas o epistemológicas en general.

Para Piaget el desarrollo del pensamiento en todas sus formas, esto es desde las más elementales hasta las superiores, constituyen una continuación de la adaptación biológica y a su vez una forma particular de dicha adaptación.

El desarrollo del pensamiento constituye un caso particular de la adaptación biológica ya que, mientras que la adaptación biológica consiste en la transformación del organismo en función del medio, el desarrollo del pensamiento hace posible al organismo establecer relaciones entre las partes y el todo pues cada operación intelectual está relacionada con todas las demás, y sus propios elementos están regidos por la misma ley; cada esquema está coordinado con todos y constituye en sí mismo una totalidad de partes diferenciadas.

Tanto la adaptación biológica como la gnoseológica son formas de equilibrio. En cuanto a la adaptación biológica, el equilibrio se establece como una relación entre el organismo y el medio, mientras que en la adaptación gnoseológica el equilibrio entre el organismo y el medio está dado porque el organismo posea una organización (una estructura interna) que le permita sobrevivir en este medio, y actuar adecuadamente en él.

La **asimilación** se refiere al hecho de que un organismo al utilizar algo de su ambiente se lo incorpora. Es la actividad del sujeto sobre el objeto. Hay asimilación cada vez que el individuo incorpora a sus cuadros personales los datos de la experiencia. Asimilar un objeto o una situación es actuar sobre éste para transformarla en sus propiedades o sus relaciones. Las acciones una vez fijadas son repetibles y por ello aplicables por asimilación a situaciones diferentes de aquellas que condujeron inicialmente a la construcción de dicho esquema.

La **acomodación** consiste en las presiones ejercidas por el objeto sobre el sujeto y que tiende a modificar la actividad de este. La acomodación es una diferenciación cada vez más fina de los esquemas de estas acciones, para adaptarlos mejor a las características particulares del sujeto.

Tanto la asimilación como la acomodación permiten al sujeto construir aspectos diferentes del conocimiento: **de la acomodación se derivarían los aspectos de construcción de lo real, mientras que en la asimilación se expresa principalmente la actividad transformadora del sujeto**. Estos procesos ocurren de manera continua, erigiéndose en invariantes funcionales pues en todos los sistemas biológicos se realizan estas dos funciones.

La asimilación y la acomodación permiten la formación y estabilización de las estructuras intelectuales que posibilitan al sujeto el conocimiento adecuado del objeto y la adaptación al medio ambiente

La combinación de los procesos de asimilación y acomodación, promueven la **equilibración**, que para Piaget no es una función estática, sino que a ella se llega por la actividad del sujeto cognoscente para adaptarse a las variables condiciones del ambiente. De aquí que para Piaget el curso del desarrollo cognitivo consista en la gradual construcción por el sujeto de diferentes estructuras de conocimiento que constituyen a su vez formas de equilibrio progresivamente superiores. O sea, para Piaget el desarrollo cognitivo consiste en una sucesión de estructuras, cada una de las cuales constituye un estado de equilibrio a un nivel dado del desarrollo. Lo que el sujeto construye mediante sus acciones con los objetos son estructuras cada vez más complejas. Este camino que el sujeto recorre es la génesis de las estructuras. A la vez esta génesis supone un orden de filiación en las estructuras en el sentido siguiente: de una estructura (o estado de equilibrio) inferior se pasa a la preparación de otra estructura, la cual, además de contener a la anterior, constituye un estado superior de equilibrio. El paso de las formas de equilibrio (o estructuras) inferior a la forma de equilibrio superior, es lo que Piaget denomina **equilibración.**

Este autor considera que las estructuras del conocimiento se corresponden con las estructuras descritas por la lógica matemática. Esto es, para Piaget, las estructuras del intelecto que él investiga, son por su naturaleza esencial, estructuras lógico-matemáticas. De hecho, Piaget plantea: "Las tres estructuras fundamentales de Bourbaki (estructuras algebraicas, de orden y topológicas) corresponden a las estructuras elementales del pensamiento, de las cuales son continuación formal". (Piaget, 1969)

De estos aspectos generales se derivan otros aspectos de importancia para la teoría de Piaget: **la formación de las acciones, las operaciones y la propiedad de reversibilidad.**

Formación de las acciones: el sujeto actúa sobre los objetos para descubrir sus propiedades. Dicho descubrimiento supone una acción particular relativa a cierta cualidad del objeto.

Formación de las operaciones: la operación es una acción interiorizada y reversible, abstraída de las coordinaciones más generales de las acciones que se estructura siempre en sistemas de conjunto.

Propiedad de reversibilidad: consiste en una transformación realizada en un sentido que puede volverse a realizar en sentido contrario, anulándose la transformación. O sea, un objeto es transformado de un estado A a un estado B, dejando al menos una propiedad invariante en el curso de la transformación, y con un regreso posible de B a A que anula la transformación.

Así la operación intelectual se define como una operación lógica por la propiedad de la reversibilidad, que es lo que permite realizar una transformación y después regresar al punto inicial o punto de partida. El regreso al punto de partida puede realizarse por dos procedimientos:

1.- Deshaciendo lo hecho (reversibilidad por inversión o negación).
2.- Realizando una nueva transformación que compare la primera (reversibilidad por reciprocidad).

1.1.1 Los determinantes del desarrollo psíquico para Piaget.

Puesto que el desarrollo psíquico humano no es más que un caso particular del desarrollo concebido de manera general, a partir de las concepciones que se adopten en cuanto a las determinantes del desarrollo psíquico se estructura las posiciones teóricas que van a expresarse posteriormente en la definición del objeto de estudio y las técnicas y procedimientos que se elaboran para abordarlo.

Piaget utilizando el término "factores", para referirse a los determinantes del desarrollo psíquico, distingue cuatros:

1.- Factores biológicos: se manifiestan en particular por la maduración del sistema nervioso y de los sistemas endocrinos.

La importancia de los factores biológicos para Piaget consiste en que la aparición de estructuras progresivas responden a un orden a su juicio constante. Solo que en los estadios, delimitados por Piaget, estos factores biológicos no aparecen en edades semejantes en todos los niños. O sea, no están ligados a fechas cronológicas relativamente constantes.

2.- La experiencia adquirida en las acciones realizadas con objetos: Piaget considera que la experiencia es un factor esencial y necesario pues por la interiorización de las acciones del sujeto, este forma sus esquemas (operaciones mentales). Distingue dos tipos de experiencia:

A) Experiencia física (de la que se deriva el conocimiento físico), que consiste en actuar sobre los objetos para abstraer sus propiedades.

B) Experiencias sociales de coordinación interindividual: Piaget plantea que estos factores son "ciertas conductas sociales de intercambio entre los niños y adultos, que actúan por su funcionamiento mismo, independientemente del contenido de las transmisiones educativas". (Piaget, 1966)

De esto se deduce que Piaget piensa que la acción educativa depende de que el sujeto haya alcanzado por sí mismo un desarrollo que le permita asimilarla.

1.1.2 Fuerza motriz del desarrollo psíquico para Piaget.

El factor central, determinante del desarrollo psíquico, va a ser la equilibración progresiva de las acciones. Piaget considera que cada estadio o estructura en el desarrollo cognitivo constituye una forma de equilibrio en la relación sujeto-objeto. Denomina equilibración al paso de las formas inferiores a las superiores.

La equilibración progresiva de las acciones es un factor interno de autorregulación, lo cual significa una suerte de fuerza propulsora al interno del sujeto. Constituye una serie de autorregulaciones en las cuales los procesos retroactivos conducen finalmente a la reversibilidad operatoria. Esta supera entonces los valores de lo simplemente probable para llegar a una probabilidad de 1, es decir, a la necesidad lógica propiamente dicha.

Así, la fuerza motriz para Piaget es un factor interno, propio del sujeto, cuyo origen debe buscarse en las leyes generales que regulan la adaptación biológica y gnoseológica, las cuales tienen una naturaleza lógico-matemática.

Piaget, partiendo de que el desarrollo cognitivo no es continuo, sino que pueden distinguirse en él, etapas o estadios bien definidos, propone la existencia de tres estadios:

1.- Estadio de la inteligencia sensorio-motriz.
2.- Estadio de preparación y organización de la inteligencia operatoria concreta.
3.- Estadio de la inteligencia operatoria formal.

En cada uno de estos estadios se forman estructuras totales, de aquí que estos estadios no se distingan por las características dominantes de un período dado. Cada estadio se manifiesta a su vez, por actividades concretas que el niño por si mismo realiza espontáneamente, sin la intervención del adulto. Para el diagnóstico y precisión de cada una de estas etapas, Piaget elabora una serie de tareas diagnósticas concretas, la realización de estas tareas es lo que permite que el pensamiento del niño se encuentre en una etapa o en otra.

1.2 Teoría de S.L. Vigostky.

Para Vigostky, el hombre en su desarrollo ontogenético se apropia de las formas de cultura producto del desarrollo histórico de la humanidad. Esto lo hace a través de un proceso de interiorización, es decir, que los procesos psíquicos aparecen en un primer momento en un plano externo, esto es en la comunicación del niño con el adulto, y un segundo momento en un plano interno, para sí mismo.

1.2.1 Categoría del desarrollo para Vigostky.

Un punto clave en esta teoría se refiere a su categoría desarrollo, la cual define con las siguientes características:

1.- "El sustrato que reposa en la base del fenómeno en desarrollo permanece siendo el mismo ante cualquier cambio."

2.- "Cualquier cambio tiene hasta cierto grado un carácter interno." (Vigostky, 1988)

Vigostky no denomina desarrollo a un cambio o proceso que sea completamente independiente y no esté enlazado con un proceso interno que tenga lugar en aquel organismo y en aquella forma de activación estudiada.

La primera de estas características está dada por el hecho de que cualquier forma nueva de experiencia cultural surge, no simplemente desde afuera, sino que el organismo incorpora toda una serie de formas de conductas en dependencia del grado de desarrollo psíquico en que se encuentra.

La segunda característica consiste en aplicar el concepto de desarrollo al proceso de acumulación de la experiencia interior.

Partiendo de lo anterior, la relación que se establece entre la primera y segunda característica no posee carácter evolutivo, sino revolucionario. El desarrollo no tiene lugar por la acumulación lenta y paulatina de pequeñas variaciones que al final proporcionan cierta modificación esencial, sino que se producen debido a cambios bruscos y de principios del propio tipo de desarrollo, de las fuerzas impulsoras de este proceso. Por tanto, el proceso de desarrollo tiene una relación de carácter dialéctico donde cada nueva etapa en el desarrollo de la conducta, viene a ser la negación del estadio precedente, negación en el sentido de que las viejas propiedades son superadas, liquidadas; transformándose en el estadio superior.

1.2.2 Tesis principales de Vigostky.

Vigostky tomando como fuente la filosofía marxista-leninista y la asimilación crítica de las corrientes psicológicas elabora sus tesis principales, las cuales son:

1.- Carácter mediatizador de los procesos psíquicos.

El proceso de traspaso de un estadio al siguiente solo es posible a través de la utilización del signo como mediador entre lo externo y lo interno.

En un primer estadio natural o primitivo, el niño resuelve problemas por una vía directa. Después de la resolución de las tareas más simples pasa a la fase de la utilización de signos sin tener conciencia del modo de acción y más adelante viene el estadio de utilización de los signos externos, y por fin, de los internos.

Para ampliar un poco más podemos plantear que en un inicio el niño comienza a utilizar, en relación consigo mismo, aquellas formas de conductas que al inicio otros le aplicaron a él. El niño asimila estas formas sociales y solo luego las traslada a sí mismo. Un ejemplo muy ilustrativo es el habla, la cual el niño utiliza, en un inicio, como un medio de comunicación con las personas del entorno, y más tarde forma el lenguaje interno convirtiéndose en medio del pensamiento.

2.- El surgimiento de los procesos psíquicos a partir de la actividad interna interpsicológica.

Vigostky plantea que todo lo interno alguna vez fue externo, fue para los demás aquello que ahora es para sí. El medio de actuar sobre sí mismo, es al comienzo, un medio de actuar sobre la personalidad. (Vigostky, 1988)

A partir de aquí se establecen las premisas para que Vigostky elabore su concepción de la **Ley Genética General del Desarrollo** comprendida como: "Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en dos escenas dos veces, en dos planos. Primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría interpsíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica. (Vigostky, 1988)

A diferencia de Piaget, Vigostky estima que el desarrollo no va en dirección a la socialización, sino hacia la conversión de las relaciones sociales en funciones psíquicas.

La relación entre lo externo y lo interno en el desarrollo psíquico del niño hace que Vigostky plantee una de sus categorías fundamentales que es la **Situación Social de Desarrollo** definida como: "Combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las combinaciones externas que es típica en cada etapa y que condicionan también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas peculiares que surgen hacia el final de dicho período" (Vigostky, 1988)

Otra categoría de importancia en la obra de Vigostky, es la categoría **Vivencia**, que luego es retomada por sus continuadores pero que su corta vida no le dejó profundizar. Pensamos que esta categoría introducida en su cuerpo teórico, abre nuevas posibilidades de investigación, pues pone énfasis en los aspectos afectivos durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Se conoce hoy en día que si durante la enseñanza-aprendizaje, los afectos se disocian del proceso de aprendizaje, la comprensión, asimilación y posterior desarrollo, se hace extremadamente lenta. El nuevo conocimiento no se personaliza y el desarrollo no se consolida.

2. MÉTODOS DIAGNÓSTICOS.

2.1 Uso del método clínico.

La salida metodológica de la teoría del desarrollo psíquico, creada por Piaget, consiste en que a través del método clínico implementa toda una serie de tareas que permiten constatar el desarrollo alcanzado por el niño. En dependencia del tipo de respuesta que se le dé a la tarea, así será la ubicación de las estructuras de pensamiento del niño en uno de los estadios propuestos.

A continuación se presenta una de las tareas diseñadas por Piaget conocida como la "Conservación de la sustancia" donde se ilustra el uso de este método.

Ante el niño se presentan dos recipientes iguales (A y B) con la misma cantidad de refresco y se le pregunta: ¿ Hay la misma cantidad de refresco en los dos recipientes?.

Después el experimentador traslada el refresco del recipiente B a otro recipiente C que es más alto y estrecho que B, y le pregunta al niño: ¿ Y ahora hay la misma cantidad de refresco en los dos recipientes? ¿Por qué?.

Si el niño responde a la pregunta correctamente, o sea, su respuesta es de conservación de la sustancia, el experimentador llama la atención del niño sobre la diferencia del nivel de los líquidos en los dos recipientes: recipiente C es más alto y estrecho, y pregunta. ¿Tú no crees que aquí hay más refresco? O bien: Otro niño me dijo que en este (recipiente C) hay más refresco que aquí, porque es más alto. ¿ Tú no crees que él tenía razón?.

Piaget en este caso utiliza la **contra-sugerencia** para comprobar si en realidad está formada y consolidada la noción de conservación de la sustancia.

Si el niño responde incorrectamente, o sea, su respuesta se de no conservación, el experimentador recuerda al niño que las cantidades iniciales eran iguales: ¿Tú no recuerdas cómo echamos el refresco en dos vasos iguales?, o dirige la atención del niño hacia la dimensión del recipiente que este pasa por alto: " Pero este es estrecho, mientras que el otro es más ancho".

Por último se le plantea al niño la posibilidad de volver a verter el líquido del recipiente largo y estrecho (recipiente C) en el recipiente B, que es igual al de la muestra. Se le pide en primer lugar que diga qué pasará, dónde llegará el nivel del líquido, cuando se pase de un recipiente a otro. Si el niño no resuelve el problema, se echa de nuevo el líquido en el recipiente idéntico y se le hace constatar la igualdad de los niveles.

¿Podemos pensar en estas sugerencias y en este regreso empírico como niveles de ayuda?. Si volvemos a la teoría de Piaget y repasamos sus ideas de la formación espontánea de las estructuras de conocimiento y de la independencia que tiene el desarrollo psíquico con respecto al aprendizaje, entonces nuestra respuesta a dicha pregunta es negativa. Piaget sólo quiere constatar si en realidad el niño tiene o no formada la noción de conservación de la sustancia.

El tipo de interrogatorio clínico piagetiano sólo consiste en interaccionar con el sujeto poniendo dificultades a sus problemas a fin de asegurarse de la estabilidad de los conocimientos expresados.

2.2 Exposición de los métodos diagnósticos utilizados por Vigostky.

Este autor para el diagnóstico parte de las siguientes categorías:

-- Zona de Desarrollo Próximo.
-- Situación Social de Desarrollo.
-- Período Sensitivo.
--Relación entre enseñanza y desarrollo.
--Desarrollo potencial.

En la implementación metodológica de estas categorías, Vigostky utiliza los siguientes métodos:

Método genético experimental: este método tiene como objetivo abarcar en el proceso de investigación, el proceso de desarrollo en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, que es lo que determina que se pueda descubrir su naturaleza, su esencia; ya que solo en movimiento el cuerpo muestra lo que es.

Vigostky denomina a su método experimental-evolutivo en el sentido de que "crea o provoca artificialmente un proceso de desarrollo psicológico. Dicha aproximación es igualmente apropiada para el objetivo básico del análisis dinámico. Si reemplazamos el análisis del proceso, resulta que la tarea básica de investigación se convierte en una reconstrucción de cada estadio en el desarrollo del proceso: éste debe ser devuelto a sus estadios iniciales "(Vigostky, 1988). O sea, Vigostky propone el estudio histórico de los procesos psíquicos superiores, pero este estudio histórico no se refiere al estudio del pasado, sino a la utilización de la categoría desarrollo en la investigación de los fenómenos. Sobre esto plantea: "Para numerosos investigadores estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio". (Vigostky, 1988)

Si revisamos los planteamientos anteriores encontramos que este método se diferencia de los métodos tradicionales por el tipo de análisis que impone:

1.- **Análisis del proceso y no análisis de la cosa**: el método genético experimental provoca de manera artificial y crea genéticamente el proceso de desarrollo psíquico. Se trata de un análisis dinámico, donde la tarea principal es el restablecimiento genético de todos los momentos del desarrollo del proceso dado y retornarlo a su estado inicial.

2.- **Contraposición de las tareas descriptivas y explicativas del análisis**: a través de este método no se busca hacer una descripción de los procesos psíquicos superiores en su aspecto fenomenológico, sino descubrir las relaciones dinámico causales que están en la base del fenómeno.

Al tratar este punto Vigostky dice: "No estamos en absoluto interesados en una descripción de la experiencia puesta de manifiesto por un destello de luz, tal como hace el análisis introspectivo; en realidad, tratamos de comprender los vínculos reales que existen entre los estímulos externos y las respuestas internas que subyacen a las formas superiores de conducta designadas por las descripciones introspectivas. De este modo, el análisis psicológico, en el sentido que nosotros le damos, rechaza las descripciones nominales y trata de determinar las relaciones dinámico-causales. Sin embargo, tal explicación sería también imposible si ignoramos las manifestaciones externas de las cosas. El análisis objetivo incluye, necesariamente, una explicación científica, tanto de las manifestaciones externas como del proceso en estudio" (Vigostky, 1988)

3.- **El problema de la conducta fosilizada:** Este método nos da la posibilidad de rastrear el surgimiento de los procesos psíquicos superiores. O sea, conocer aquellos procesos psíquicos elementales que están en su base. Estos procesos psíquicos elementales ya se han automatizado, debido a que han llevado a cabo un largo desarrollo histórico.

En cuanto a esto Vigostky plantea: "En psicología, hallamos a menudo procesos que ya han desaparecido, es decir, procesos que han recorrido un largo estadio de desarrollo histórico y han terminado por fosilizarse. Estas formas fosilizadas de conducta se encuentran más fácilmente en los procesos psicológicos automáticos o mecanizados, que, a causa de su antiguo origen, se repiten ahora millones de veces, quedando totalmente mecanizados. Han perdido su apariencia original, de modo que su aspecto externo no nos dice nada acerca de su naturaleza interna. Su carácter automático crea grandes dificultades al análisis psicológico. La forma fosilizada es el extremo del hilo que une el presente al pasado, los estadios superiores de desarrollo a los primarios." (Vigostky, 1988)

2.2.1 Método instrumental o de estimulación doble.

Vimos que Vigostky sostiene que los procesos psíquicos están mediatizados por fenómenos especiales; fenómenos de la cultura humana, que juegan el papel de signos-estímulos o instrumentos psicológicos, que fueron definidos por Vigostky como herramientas psicológicas del acto instrumental. Este descubrimiento del acto instrumental sirve de base al método instrumental.

Este método no es más que la presentación de dos series de estímulos: una serie está formada por los estímulos con objetos, y la otra está formada por estímulos medios en calidad de signos, herramientas psicológicas.

Estas herramientas psicológicas son las que determinan la estructura interna cualitativamente diferente a la del simple acto estímulo-respuesta. Son un medio de influir sobre sí mismo, o sobre otro; no son a diferencia de la herramienta técnica o instrumento de trabajo, un medio de influencia sobre el otro.

Para ilustrar esto vamos a presentar un experimento, donde se utiliza este método propuesto y aprobado por el psicólogo polaco Levitski. Nos referimos a la metódica Klipetz.

La metódica se realiza en dos versiones: una cerrada y otra abierta. Expondremos la variante cerrada:

Sin preámbulos o indicación alguna del objetivo del experimento, se le muestra al sujeto una de las tarjetas que tiene representado una figura que tiene en el centro un cuadro negro y se le dice: "Esta tarjeta se denomina Klipetz. Es sencillamente su denominación, la palabra en sí no significa nada".

Luego se le muestra una segunda tarjeta con otro dibujo y se le dice: " Esta no es un Klipetz" y se le coloca encima de la primera tapándola. El experimento continúa así, al sujeto se le muestran tarjetas de una en una y se le pregunta cada vez: " ¿Esta es una Klipetz o no?".

Cada respuesta del sujeto es corregida por el experimentador, es decir, si el sujeto denominó Klipetz a una tarjeta sin el cuadrado negro en el centro se le dice: " No, esta no es un Klipetz".

Después de examinar las 26 tarjetas se le pregunta al sujeto: ¿Qué tarjetas se denominan Klipetz?". Si el sujeto responde correctamente,, si dice que son las tarjetas con un cuadrado negro en el centro, se considera terminado el experimento.

En algunos casos, si por la determinación de la tarjeta es evidente que el sujeto ya ha distinguido las Klipetz de las demás figuras, pero le resulta difícil formular verbalmente qué figuras se denominan así, como control es posible proponerle al sujeto que elija simplemente todas las Klipetz entre todas las tarjetas.

Si el sujeto no resuelve esta variante cerrada se le aplica la variante abierta, que consiste en no tapar la tarjeta Klipetz para que el sujeto pueda comparar las tarjetas Klipetz con las no Klipetz.

La variante abierta constituye una forma de ayudar al sujeto a formar el concepto de Klipetz en caso de que no pueda hacerlo solo. Esto pone en evidencia la importancia de la categoría Zona de Desarrollo Próximo de Vigostky y la relación, que el mismo señala, entre enseñanza y desarrollo.

Si analizamos el ejemplo anterior nos damos cuenta que el método instrumental es un método que introduce en la investigación el punto de vista histórico, pues las herramientas psicológicas no son más que productos de la cultura humana, que se han formado a lo largo del desarrollo filogenético del hombre y de los cuales el niño se apropia en su desarrollo ontogenético. Este método nos permite ver el desarrollo de procesos psíquicos superiores en tareas concretas, fusiona los procesos de enseñanza y desarrollo, permite la formación de conceptos en el marco de la relación sujeto - experimentador, y es menos abarcador que el método genético - experimental, siendo esto ventajoso para el trabajo con el mismo.

El método instrumental no se limita a estudiar al niño que se desarrolla, sino también al niño educable, viendo en ello la diferencia esencial de la historia del ser humano.

3. RELACIÓN ENTRE ENSEÑANZA-DESARROLLO.

3.1 La enseñanza-desarrollo en Piaget.

Habíamos visto que para Piaget entre los factores determinantes del desarrollo se encuentran la experiencia adquirida en las acciones realizadas con objetos, y factores de transmisión educativa y cultural. Al explicar estos, Piaget deja bien claro que para él las operaciones mentales (que se definen como operaciones lógicas) se forman por la interiorización de las acciones del sujeto, y en esta interiorización la enseñanza escolar no tiene un papel activo. El niño solo asimila la acción social si tiene formada, espontáneamente, estructuras operatorias adecuadas que le permitan dicha asimilación.

En cuanto a esto Vigostky dice que las concepciones de la relación entre enseñanza y desarrollo en los niños puede reducirse a tres posiciones teóricas. Una de ellas se centra en la suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje, el cual se considera como un proceso puramente externo que no está implicado de modo activo en el desarrollo; simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo .

Evidentemente la concepción de la relación entre enseñanza y desarrollo de Piaget concuerda con esta posición. Ejemplo concreto de esto lo podemos encontrar en sus investigaciones experimentales acerca del desarrollo del pensamiento en los niños de edad escolar y en su idea de la llamada escuela activa.

Piaget al estudiar el desarrollo del pensamiento en los niños de edad escolar parte de las suposiciones de que procesos tales como la deducción y la comprensión, la evolución de nociones acerca del mundo, la interpretación de la causalidad física y del dominio de formas lógicas de pensamiento y lógica abstracta se producen por sí solos, sin influencia alguna del aprendizaje escolar.

En cuanto a la escuela activa, Piaget plantea " Yo no creo, como parece hacerlo Vigostky, que los nuevos conceptos, aún en el nivel escolar, se adquieren siempre a través de la intervención didáctica del adulto. Esto puede ocurrir, pero existe una forma de instrucción mucho más productiva, la de la llamada escuela activa que intenta crear situaciones, que, aunque no sean espontáneas en sí mismas, incitan a una elaboración espontánea por parte del niño, si se las maneja de forma que despierten su interés y presente el problema de un modo tal que correspondan a las estructuras que ya ha formado él mismo." (Piaget, 1941).

3.1.1 El desarrollo alcanzado.

Anteriormente puntualizamos que Piaget, partiendo de que el desarrollo cognitivo no es continuo, sino que en él se distinguen etapas o estadios bien definidos, propone la existencia de tres estadios, en los cuales se forman determinadas estructuras totales de conocimientos. También vimos que Piaget cree que estas estructuras se forman en el niño espontáneamente, sin la intervención del adulto ni de la enseñanza.

En la implementación del desarrollo alcanzado, Piaget desarrolla como metodología el método clínico del cual plantea:

1.- Es un método que rebasa el método de la observación pura y sin recaer en los inconvenientes del test alcanza las principales ventajas de la experimentación. De aquí que este método pretenda reunir los recursos del test y de la observación directa, evitando sus respectivos inconvenientes.

2.- Mediante este método el investigador va elaborando sus propias hipótesis, haciendo variar las condiciones que entran en juego, y finalmente comprueba cada una de sus hipótesis al contacto de las reacciones provocadas por la observación. El investigador se debe dejar dirigir y debe tener en cuenta todo el encadenamiento mental (esto último es característico de la observación directa). (Piaget, 1972)

Al utilizar el método clínico, las hipótesis que va elaborando en el curso del interrogatorio con el niño se refieren, cada vez con mayor exactitud, a las tesis propias de su teoría.

El método clínico utilizado por Piaget es en ocasiones llamado método crítico debido a la discusión, la cual sirve para profundizar los razonamientos del niño y para que el investigador de esta forma, pueda comprobar sus hipótesis.

Los procedimientos utilizados en el método crítico o clínico son:

1.- Sugerencia: Si el niño da una respuesta incorrecta, el investigador hace una sugerencia a partir de la cual (si el niño tiene realmente formada la noción que se diagnostica) puede llegar a la respuesta correcta.

2.- Contra-sugerencia: Si el niño da una respuesta correcta, el investigador llama la atención sobre los elementos que ponen en duda la respuesta del niño, con el objetivo de percatarse de la consolidación en la formación diagnosticada.

3.- Regreso empírico: Si el niño da una respuesta incorrecta, brinda la posibilidad de volver a la situación inicial de forma práctica y que llegue por sí mismo a las causas de la transformación ocurrida.

3.2 La enseñanza-desarrollo en Vigostky.

Un aspecto de crucial importancia en nuestra exposición es la relación que Vigostky establece entre enseñanza y desarrollo.

Antes de llegar a la categoría Zona de Desarrollo Próximo que tanta importancia tiene en esta relación, Vigostky hace un estudio de las tres primeras posiciones teóricas más importantes relacionadas con este problema.

Vigostky ve la relación entre enseñanza y desarrollo de una forma más exacta y para su estudio trata la relación general entre aprendizaje y desarrollo y los rasgos específicos de dicha relación cuando los niños alcanzan la edad escolar.

Para Vigostky el niño antes de llegar a la escuela ha pasado por un proceso de aprendizaje, pues ha asimilado el lenguaje, funciones de los objetos, etc. Todo esto ocurre antes de la etapa escolar pero

para poder elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar Vigostky elabora su categoría Zona de Desarrollo Próximo.

En la consecución de una comprensión mejor de la misma Vigostky parte de dos momentos fundamentales en esta categoría. Uno de ellos es el nivel evolutivo real delimitado como el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. Este desarrollo real está dado por aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos.

El otro momento está determinado por el desarrollo potencial que son aquellas actividades que el niño realiza en colaboración con el adulto y que en etapas posteriores podrá realizar por sí solo.

A partir de estos momentos Vigostky define la categoría Zona de Desarrollo Próximo como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigostky, 1988)

La Zona de Desarrollo Próximo como criterio diagnóstico nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente sino también aquello que está en curso de maduración.

La Zona de Desarrollo Próximo es un rasgo esencial del aprendizaje ya que este despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno o en cooperación con algún semejante. Una vez se han interiorizado estos procesos, se convierte en parte de los logros evolutivos independientes del niño.

Para Vigostky los procesos evolutivos no coinciden necesariamente con los procesos de aprendizaje y para él estos primeros procesos van al remolque de los segundos, convirtiéndose esta secuencia en la Zona de Desarrollo Próximo y estableciendo la unidad, no la identidad, de los procesos de aprendizaje y desarrollo interno.

Pero esta parte quedaría incompleta si no nos planteáramos la siguiente cuestión: ¿El niño siempre está aprendiendo o existen períodos en los que se asimila mejor la enseñanza?.

A nuestro juicio es indiscutible que el hombre desde que nace está inmerso en un proceso de aprendizaje-desarrollo, aunque tampoco es menos cierto que existen determinados momentos dentro de estos procesos donde el desarrollo se facilita y estos son los denominados por Vigostky, **períodos sensitivos.**

En los períodos sensitivos la enseñanza influye principalmente sobre aquellas cualidades psíquicas que recién empiezan a formarse y se pueden desviar a cualquier dirección siendo mucho más fácil reestructurar las cualidades ya formadas ya que las influencias educativas actúan con más fuerza sobre el curso del desarrollo psíquico.

La importancia de conocer la existencia de estos períodos nos permite establecer las condiciones en las cuales la enseñanza favorece en grado más alto el desarrollo psíquico de los niños y se convierte verdaderamente en una fuerza desarrolladora.

4. CONCLUSIONES.

En las conclusiones retomamos nuestros objetivos.

1.- Piaget a través de su método trata de constatar el desarrollo alcanzado por el niño, mientras que Vigostky ve el desarrollo alcanzado y el desarrollo potencial.

Vimos que el interrogatorio que Piaget realiza al niño (sugerencia, contrasugerencia y regreso empírico) solo tiene como objetivo el aseguramiento de la estabilidad de los conocimientos alcanzados por el niño, es decir, con su método solamente se propone llegar a la contrastación del estado del desarrollo psíquico actual.

Sin embargo, Vigostky no se detiene al encontrar el desarrollo alcanzado por el niño, sino que va más allá, trata de observar el desarrollo potencial. Esto es, constatar el desarrollo embrionario de las funciones psíquicas que tendrán una próxima maduración. Esto Vigostky lo logra a través de una concepción dialéctica del desarrollo, donde el diagnóstico no lo define como un proceso estático sino como un continuo que está en constante cambio y evolución, al tener una visión dinámica del proceso de desarrollo utiliza la categoría Zona de Desarrollo Próximo para poder explicar estos aspectos de su teoría. Para él el desarrollo potencial está dado por lo que el niño puede hacer bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

2.- Piaget y Vigostky en sus métodos, evidencian la noción diferente que cada uno tiene de la relación entre enseñanza y desarrollo.

La relación que Piaget establece entre estos dos procesos los ve como que uno está al remolque del otro. En este caso el desarrollo iría por delante del aprendizaje y solamente cuando se han consolidado determinadas estructuras de pensamiento, se podrán asimilar determinados conocimientos. El interrogatorio que utiliza en su método tiene como finalidad la contrastación de las estructuras de pensamiento, estructuras estas que son innatas y se forman en el proceso de maduración biológica.

En cambio, Vigostky analiza esta problemática de manera diferente. Para él, tanto el desarrollo como la enseñanza son procesos que están en estrecha interrelación. Los procesos y cambios que se dan en uno repercuten en el otro, aunque no de manera lineal, sino en un juego de relaciones complejas en el que intervienen múltiples variables como los determinantes biológicos, psicológicos y sociales.

Tanto el desarrollo como la enseñanza ocurren al unísono, cada nuevo aprendizaje es un nuevo paso que potencia al desarrollo y viceversa. Con el completamiento de cada nuevo ciclo en el desarrollo, se propicia la captación de nuevos aprendizajes.

3.- En ambos métodos diagnósticos se evidencian las vías por las que ambos autores consideran que se alcanza el desarrollo.

Piaget considera que el desarrollo es espontáneo, el niño llega a él por sí solo. Ve el medio como facilitador o entorpecedor de este desarrollo, mientras que Vigostky concibe que el desarrollo solamente puede darse cuando el sujeto se encuentra inmerso en una cultura, a través del proceso de apropiación de ésta y de la socialización, y solamente en la interacción con el adulto se produce la interiorización y asimilación de la cultura. Para ello implementa la categoría Situación Social de

Desarrollo en la que se plantea que para que el niño logre determinados aprendizajes, se tiene en cuenta la forma en que se da la enseñanza así como el medio y las influencias a las que está sometido el individuo.

4.- Las teorías de Piaget y Vigostky, son teorías que se complementan en su explicación del desarrollo psíquico.

Como hemos visto, en su concepción del desarrollo, Piaget ve la enseñanza-aprendizaje como un proceso en el que es esencial en primera instancia la maduración biológica para que pueda darse este desarrollo, en cambio, para Vigostky la maduración biológica no es el centro del proceso, sino que lo va a constituir la interrelación del niño con otro, esta interrelación es lo que le permitirá la apropiación del lenguaje y de símbolos que con posterioridad pasan a formar parte del lenguaje interno, y con ello del pensamiento.

Para la adquisición de un pensamiento abstracto, conceptual y de generalización, es importante desde el punto de vista biológico la maduración de ciertas estructuras, lo cual permite realizar las conexiones correspondientes a nivel cerebral, pero esto no basta en tanto no exista un transmisor de lo propiamente humano, de la cultura que nos circunda.

Es en este punto donde pensamos que las teorías de Piaget y Vigostky se complementan, pues es necesario un órgano material, sustrato del pensamiento que conlleve al desarrollo, el cual ha tenido filogenéticamente una maduración que ha tardado millones de años, y con posterioridad, en la transmisión de una generación a otra, ocurre la apropiación de la cultura, todo lo cual le da al hombre su carácter más humano, pues el hombre es por definición un ser social que necesita del otro para ser.

Tanto Vigostky como Piaget, nos ponen a pensar profundamente en los determinantes del desarrollo psíquico. Hasta dónde somos producto de lo biológico, y hasta dónde de lo social, es una cuestión que aún queda por dilucidar y que la Psicología como ciencia tiene mucho que explicar al respecto.

5. VALORACIÓN DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMA Y SU UTILIDAD PRÁCTICA.

Es por nosotros conocido que el diagnóstico es un proceso en el que se ponen de manifiesto cualidades individuales, relaciones del sujeto consigo mismo, y al mismo tiempo las relaciones del sujeto con su medio. Un vínculo específico que establece con su cultura y su tiempo, que se configura de un modo particular, único e irrepetible.

En la labor de diagnóstico, entran a formar parte de este proceso los factores situacionales y del medio, así como las potencialidades individuales, que en su interrelación, dan lugar a determinada configuración y estructuración de la etapa de desarrollo que se desea diagnosticar, es por ello que: "Las fuerzas del desarrollo son internas, subjetivas, pero determinadas en un proceso social y permanentemente implicados en este a lo largo del desarrollo" (González, 1989).

Para todo tipo de diagnóstico, en este caso el del desarrollo que es al que nos referiremos, ya desde el año 1936 Vigostky recomendaba que el paso central de las investigaciones, debe ser trasladado

de los hechos externos al estudio y establecimiento de las conexiones psicológicas internas, del análisis fenomenológico de los sucesos hacia las causas internas que lo determinan. (Vigostky, 1988)

Con la conceptualización de la categoría Zona de Desarrollo Próximo, Vigostky da un paso de avance en el sentido de encontrar, de manera operacional, una vía mediante la cual lo fenoménico pasa a ser interiorizado, lo externo pasa al plano interno, y en la relación diádica niño-adulto, el desarrollo transcurre como un proceso mediante el cual se van incorporando al plano interno, cualidades y aprendizajes cualitativamente superiores a los que ya se tenían.

En este proceso de interiorización el adulto se apoya en aquello que el niño conoce, en lo que ha aprendido, pero constantemente trabaja en aquello que el niño está preparado para hacer. Es decir, se parte de aquello que el niño conoce (desarrollo alcanzado) y se trabaja sobre aquello que puede alcanzar (desarrollo potencial).

La Zona de Desarrollo Próximo es una categoría que tiene grandes connotaciones en el presente, pero con una visión futurista se trabaja para acercar ese futuro, en ocasiones visto y soñado como algo lejano, a un presente actual y constatable.

Numerosos investigadores han trabajado de forma teórica y metodológica, la manera de llevar a nuestras aulas modelos de aprendizajes donde el educador tenga métodos que le permitan acceder a aquello que el niño puede llegar a hacer. Trabajar con el desarrollo potencial para consolidar aprendizajes y ganar en habilidades y capacidades.

Un ejemplo de esto es cuando el Dr. F. González elabora su categoría Unidades Subjetivas de Desarrollo, que son unidades subjetivas, que integran una forma concreta de la vida social actual del sujeto, con una sensibilidad subjetiva particular para crecer en dicha expresión social.

En cada etapa del desarrollo, existen diversas actividades y sistemas de relaciones interpersonales que pueden convertirse en Unidades Subjetivas de Desarrollo de la Personalidad, condición que se logra en dependencia del sentido psicológico que tenga para la persona. (González, 1989).

En la implementación de la categoría Unidades Subjetivas de Desarrollo para la lectura, encontramos que se trata no como finalidad última que el niño aprenda a leer, sino que comprenda, entienda el sentido de aquello que se lee, y que al mismo tiempo la lectura sea un medio donde se formen valores y principios que se integren a la Personalidad y contribuyan a su desarrollo.

Tanto las potencialidades subjetivas del individuo cuando entra en contacto con una nueva forma de actividad, en este caso la lectura, o un nuevo tipo de relación interpersonal, y el carácter de la actividad o forma de relación, hacen que se conjugue lo interno y lo externo, en una relación dialéctica donde el déficit en uno de los polos es compensado por las potencialidades del otro, integrándose ambas fuerzas con un sentido psicológico para el sujeto.

Para que la lectura sea considerada como una actividad desarrolladora, no basta con la impartición del conocimiento, sino que también es necesario una implicación afectiva por parte del sujeto con el contenido de aquello que se lee.

Las unidades del desarrollo son de naturaleza cognitivo-afectiva en tanto representan síntesis de información relevante que, conscientemente o no, actúan como signos mediatizados; afectiva,

porque toda esta información y operaciones del sujeto son portadoras de una elevada carga emocional que define su sentido psicológico, la cual tiene en su base diferentes motivos y necesidades de la Personalidad. (González, 1989).

Es decir, si queremos lograr que la lectura se convierta en una Unidades Subjetivas de Desarrollo, además de enseñar al niño aquellos métodos y procedimientos más adecuados para la apropiación de la técnica que nos permite acceder a lo que está escrito. Es importante también que el contenido tenga relación con las necesidades, motivaciones y vivencias del mundo infantil. Que lo leído sea la expresión de sentimientos y contradicciones propias de la edad, para desde lo afectivo, acceder a la comprensión de lo leído.

Se pone de relieve una vez más, la relación entre los procesos de enseñanza-desarrollo. Procesos que se interrelacionan de manera permanente pues cada nuevo aprendizaje condiciona y forma parte del desarrollo integral de la Personalidad. La enseñanza conduce al desarrollo, y una vez alcanzado determinado estadio del desarrollo, el sujeto, como ente activo, consciente e intencional en la formación de su subjetividad, se apropia de nuevos aprendizajes que lo conducirán a nuevos estadios en su desarrollo.

Ya hemos hablado sobre el papel de lo afectivo en el proceso de desarrollo, sin embargo quisiéramos puntualizar que Vigostky con la introducción de la categoría vivencia, es una de las figuras que abre las puertas al estudio científico de las emociones en la psicología.

Apoyándonos en el papel de lo afectivo en la enseñanza pudiéramos plantearnos la interrogante. ¿Acaso el proceso de desarrollo se da solamente en los marcos de la educación tradicional?.

Nuestra respuesta será un rotundo no. Constantemente estamos aprendiendo de las cosas que nos rodean, no sólo aprendemos en la escuela, sino también de nuestras relaciones. Una discusión, un llamado de atención, una relación de empatía, son experiencias de aprendizaje educativas y que también forman parte de nuestro desarrollo integral como individuos inmersos en una cultura y un tiempo.

No solamente aprendemos a leer, escribir, contar, etc. También es necesario aprender a vivir, comunicarse, enfrentarse a determinados conflictos de la vida cotidiana, comprender a los demás, conocernos a nosotros mismos y tomar decisiones por sólo citar algunos ejemplos. Y para todos estos aprendizajes se tienen en cuenta tanto la representación y el conocimiento de la realidad en que vivimos, como las emociones y afectos que promueve cada situación.

Dentro de los aprendizajes para la vida podemos ubicar la labor de psicoterapia. Mediante un tipo de relación especial (relación sujeto-terapeuta) se le develan al individuo toda una serie de recursos, métodos, que de ser incorporados a su mundo interno le permitirán tener una comprensión más adecuada del mundo en que vive, explicarse estados afectivos. En fin, develarle al sujeto los instrumentos con que puede contar para solucionar sus conflictos.

El terapeuta trabaja en el sujeto sobre la base de sus potencialidades, sobre la base de aquello que podrá llegar a hacer por sí solo en un momento determinado. Se utiliza una Zona de Desarrollo Próximo, se explotan las características que le permitirán con posterioridad poder desenvolverse en su medio. Se apela a la comprensión del sujeto y la elaboración que tiene de sí y de su problemática, y se trabaja con sus afectos, sus emociones, para lograr un aprendizaje y con ello un cambio.

No debemos olvidar que todos estamos inmersos en una cultura, la Personalidad se forma dentro de ésta, y es esencial la intencionalidad en favorecer la formación y desarrollo de la Personalidad en nuestros tiempos: Depositar en un hombre la cultura que le antecedió es ponerlo dentro de su tiempo y su lugar, es prepararlo para la vida. (Guevara, 1992).

Hemos hablado del diagnóstico y su utilidad, de la Zona de Desarrollo Próximo como una manera de diagnosticar y como dentro de esta categoría se sintetizan los principios de la interrelación entre lo cognitivo y lo afectivo.

La Zona de Desarrollo Próximo como categoría de integración de lo externo y lo interno, sobrepasa los marcos de su utilización en la educación y la podemos encontrar aplicada a otras actividades que desempeña el psicólogo como la psicoterapia. Temática sobre la cual también hemos hecho referencia y esto, partiendo de principios que Vigostky conceptualiza y que han sido de gran utilidad para la psicología en general.

Los aportes de Vigostky en la comprensión del papel de lo social y la cultura en el desarrollo del psiquismo humano, pone de manifiesto el principio según el cual "para entender al hombre, para conocer a la persona, es necesario aceptar su condición de ser histórico". (Guevara, 1992).

La comprensión del hombre, la explicación de todos sus procesos y su vida interna está en permanente interacción con el mundo objetivo del que forma parte. "Aprender a hacer entre los hombres, es aprender a hacer lo propiamente humano, pues los hombres en cada época de su historia hacen lo que sólo pueden hacer en esa época, conforme a su saber y desarrollo alcanzado, y de acuerdo a las limitaciones de su tiempo y su lugar". (Guevara, 1992).

En dirección a esta propuesta, Vigostky nos enseñó a mirar, a reflexionar sobre el papel del hombre dentro de su cultura y a que nuestra ciencia esté permanente comprometida con el desarrollo del hombre y la sociedad.

6. BIBLIOGRAFÍA

Cairo, E y Rojas, R (1986) Diagnóstico psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana.
González Rey, F y Mitjans, A. (1989) La Personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
Guevara, J. (1992) La persona y el tiempo. Universidad de la Habana. Facultad de Psicología.
Piaget, J. (1941) La autonomía en la escuela. Editorial Labor. Buenos Aires.
Piaget, J (1966) Los estadios en la Psicología del niño. Edición Revolucionaria. La Habana.
Piaget, J (1969) Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos. Siglo XXI. México.
Piaget, J (1972) El lenguaje y el pensamiento en el niño. Biblioteca pedagógica. Buenos Aires.
Vigostky, S.L. (1988) Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
Vigostky, S.L (1988) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.