



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

Vielma Vielma, Elma; Salas, María Luz
Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en
relación con el desarrollo
Educere, vol. 3, núm. 9, junio, 2000, pp. 30-37
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



APORTES DE LAS TEORÍAS DE VYGOTSKY, PIAGET, BANDURA Y BRUNER

PARALELISMO EN SUS POSICIONES EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO

ELMA VIELMA VIELMA - MARÍA LUZ SALAS

Universidad de Los Andes - Escuela de Educación

Resumen

En este trabajo se presentan enfoques específicos de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner, grandes constructores de la Psicología del Desarrollo durante finales del siglo. Los psicólogos educativos y los docentes están muy interesados en conocer cómo los autores mencionados abordan la problemática de las relaciones entre los factores socio-culturales y el desarrollo cognitivo, interrelación clave en la explicación de la educación y la inserción en la sociedad.

Sobre la base de lo expuesto, en este análisis se intenta examinar algunas de sus posiciones extrayendo de sus postulados las ideas que tengan elementos comunes pero que por ser explicados con marcos teóricos e ideológicos diferentes, han sido conceptualizados como contradictorias. El propósito de estas reflexiones es concentrar el énfasis en la complejidad, la diversidad y similitud de posiciones, en vez de las diferencias y antagonismos. En esta dirección, el planteamiento central es presentar una síntesis comparativa de los aspectos más resaltantes presentados sobre el **desarrollo** y derivar puntos de convergencia que sirvan de marco referencial para organizar y orientar la enseñanza de sus postulados, y a la vez estimular y reorientar las prácticas educativas de acuerdo a la complejidad de los diferentes niveles del desarrollo.

Abstract Theoretical contributions of Vygotsky, Piaget, Bandura and Bruner: Parallels in their approaches to development

Thought and Language by Vygotsky (1962), *Play, Dreams and Imitation in Childhood* by Piaget (1962), *Social Foundations of Thought and Action* by Bandura (1986) and *Actual Minds, Possible Worlds* by Bruner (1986) are works that present the conceptual bases of their authors' theories. Recent psychological research has made them the obligatory theoretical framework for theorizing about and understanding human development. The present work takes specific approaches of each of these important exponents of Developmental Psychology to establish some points of agreement in their positions.



Desde la publicación de *Pensamiento y Lenguaje* de Vygotsky (1962), *Playdreams and Imitacion and Childhood* de Piaget (1962), *Pensamiento y Acción: fundamentos sociales* de Bandura (1986); y *Actual minds, possible worlds* de Bruner (1986), en las que se presentaron las bases conceptuales que sustentan sus postulados, la dinámica de la investigación psicológica reciente las ha convertido en marcos teóricos obligatorios para la comprensión y teorización del desarrollo humano. Así, en el trabajo que se presenta se interpretan enfoques específicos de cada uno de estos grandes constructores de la Psicología del Desarrollo durante finales del siglo, para establecer algunos puntos de convergencia entre sus orientaciones.

Existen tres razones para justificar el gran auge de estas teorías en la actualidad. En primer lugar, el amplio énfasis otorgado a la *investigación* sobre los planteamientos de estos autores, en segundo lugar, la atención dada por los psicólogos a las categorías construidas para *generar nuevas explicaciones* e interpretaciones en sus diferentes áreas y, en tercer lugar, la aplicación de los constructos derivados de acuerdo con los nuevos enfoques de la psicología, ciencia que ha aportado a las de la *Educación*, las bases para la construcción del concepto psico-pedagógico, modelo básico a ser considerado cuando se estructuran los nuevos diseños curriculares y las estrategias metodológicas de la enseñanza.

Por estas razones, los psicólogos educativos y los docentes están muy interesados en conocer cómo los autores mencionados abordan la problemática de las relaciones entre los factores socio-culturales y el desarrollo cognitivo, interrelación clave en la explicación de la educación y la inserción en la sociedad. La Psicología contemporánea ha estado abordando en las últimas dos décadas tendencias enmarcadas dentro del orden cualitativo, metodología adoptada en el análisis de la problemática del **desarrollo**, razón que justifica examinar los postulados de estas teorías y derivar puntos de convergencia, dado que todas ellas comparten un objetivo común, el cual es explicar **el desarrollo humano** acorde con las concepciones dinámicas y transformadoras que exige el contexto genético-sociocultural. Las recientes interpretaciones teóricas sistematizadas por los investigadores, se enmarcan dentro de un amplio espectro utilizando el método cualitativo en acción para darle sistematización a sus posiciones, y a la vez, aportar el marco referencial que sirve de apoyo a todos los

interesados en comprender **el desarrollo** dentro de las interrelaciones: emocional-afectiva-intelectual-moral-social. También han facilitado la estructuración de un sistema organizado, que permite entender el comportamiento dentro de las complejidades del contexto sociocultural. Por esta razón, la consolidación de la comprensión de las teorías debe contribuir a conformar un marco de referencias válidas para abordar la problemática educativa, dado que toda práctica educativa descansa en concepciones implícitas o explícitas acerca de la naturaleza del **desarrollo humano**.

Sobre la base de lo expuesto, en este análisis se intenta examinar algunas de las posiciones de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner, extrayendo de sus postulados las ideas que tengan elementos comunes; pero que por ser explicadas con marcos teóricos e ideológicos diferentes, han sido conceptualizadas como contradictorias. El propósito de estas reflexiones es concentrar el énfasis en la complejidad, la diversidad y la similitud de posiciones, en vez de las diferencias y antagonismos. En esta dirección, el planteamiento central es presentar una síntesis comparativa de los aspectos más resaltantes presentados sobre **el desarrollo** y derivar puntos de convergencia que sirvan de marco referencial para organizar y orientar la enseñanza de sus postulados, y a la vez estimular y reorientar las prácticas educativas de acuerdo a la complejidad de los diferentes niveles del desarrollo.

La metodología de discusión de lo que se quiere con esta reflexión no es otra que hacer una interpretación de los postulados sobre **el desarrollo**, sostenidos por estos autores, para inferir algunas relaciones que puedan servir de apoyo para entender la polémica sobre este importante proceso de la evolución humana. Se aspira que las inferencias sirvan de directrices para organizar las actividades sistemáticas en cada una de las diferentes etapas. En la primera parte, se presentarán las conceptualizaciones de cada uno de los teóricos, y en la segunda parte, se establecerán las comparaciones entre las posiciones y sus implicaciones.

Interpretación de los postulados sobre el desarrollo y su relación con el origen social de los procesos mentales

Vygotsky propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, sólo entendible como la síntesis producida por

la confluencia de la maduración orgánica y la historia cultural. En sus propios términos expresa “*el proceso de desarrollo cultural puede definirse en cuanto a su contenido, como el desarrollo de la personalidad del niño y de la concepción del mundo*” (Vygotsky, 1983). La discusión se focalizará en el origen social y la naturaleza social de las funciones superiores de la mente en conjunción con la cultura. El funcionamiento mental de un individuo solamente puede ser entendido examinando los procesos sociales y culturales en los cuales éste está insertado (Westsch and Tubiste, 1982). Dentro de un proceso general de desarrollo existen dos líneas diferentes, los procesos elementales, los cuales son de origen biológico y las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural (Vygotsky, 1978). Su énfasis se centró en argumentar que los factores genéticos juegan un rol menor en la génesis del desarrollo, mientras que los factores sociales son absolutamente determinantes (Vygotsky, 1962). Así, es contundente al postular que el desarrollo es un *proceso social* que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en ese espacio cultural. En tal sentido, este desarrollo es custodiado o asistido por colaboración de terceros y se realiza en torno a la *Zona de Desarrollo Próximo*, zona que define las funciones intelectuales que están en “proceso embrionario o las que todavía no han madurado”. Ésta representa un constructo hipotético que expresa la diferencia entre lo que el niño puede lograr independientemente y lo que puede lograr en conjunción con una persona más competente, mediador en la formación de los conceptos (Vygotsky, 1978).

Este concepto innovador, que permite explicar el desfase existente entre lo individual y lo social en la solución de los problemas y tareas, es exclusivamente de orden cognitivo. En este espacio y a través de la interacción social se produce el paso de la regulación interpsicológica a la intrapsicológica, conceptos claves de la psicología vygotskyana. En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los adultos y en general de las personas con quienes interactúa, y es mediante este proceso de interiorización que el niño puede hacer o conocer en un principio sólo gracias a las indicaciones y directrices externas (regulación interpsicológica), para luego transformarse progresivamente en algo que pueda conocer por sí mismo, sin necesidad de ayuda (regulación intrapsicológica). Estos conceptos referidos a las funciones psicointelectivas conforman la renombrada Ley de la Doble Formación de los Procesos Superiores

(Vygotsky, 1962). Las implicaciones de este concepto para un investigador es que al comenzar el análisis del funcionamiento cognitivo, debe hacerlo buscando lo que está fuera del individuo, lugar donde se encontrarán los orígenes de la actividad consciente (Luria, 1981).

Es precisamente en la explicación de este proceso cuando teoriza que el lenguaje es el instrumento de mediación semiótica que juega un papel decisivo en el proceso de interiorización. Son los signos y los símbolos las herramientas culturales que amarran o integran al individuo a la sociedad, y el principal mecanismo de esta unión lo constituyen el lenguaje y otras propiedades simbólicas. Este proceso puede ser entendido como el tránsito de una regulación externa social (interpsicológica) de los procesos cognitivos, apoyada por el lenguaje de terceros, a una regulación interiorizada individual (intrapersonal) de los procesos cognitivos, mediante el lenguaje interno. De esta manera, enfatizó que lo intrapersonal es transformado en características intrapersonales, estableciendo así las interrelaciones entre las influencias macro y micro de la sociedad. Es mediante el lenguaje que se incorporan los conocimientos elaborados y estructurados en los altísimos niveles de complejidad y alcances que caracterizan el conocimiento social, cultural y científico que clausuran el final del segundo milenio.

De acuerdo con el planteamiento dialéctico de Vygotsky, el desarrollo es producto de las interacciones que se establecen entre la persona que aprende y los otros individuos mediadores de la cultura. De tal manera, la educación constituye una de las fuentes más importantes para el desarrollo de los miembros de la especie humana, al privilegiar los vínculos entre los factores sociales, culturales e históricos, y su incidencia sobre el desarrollo intrapsíquico. Su planteamiento central se puede extrapolar a las instituciones sociales, particularmente a la escuela, con sus herramientas, sistemas de símbolos y conceptos. Éstos, que además de ser los productos que los seres humanos han desarrollado en las diferentes culturas en un tiempo histórico determinado, tienen una gran inherencia y responsabilidad en la construcción de la cultura, manifestada en formas especiales de comportamiento, cambiando el funcionamiento de la mente colectiva, y a la vez, estos nuevos niveles conforman un complicado sistema de conducta individual (Vygotsky, 1983). El desarrollo intelectual, la habilidad para el pensamiento, se comprende a partir de la unidad de la psiquis y la actividad humana en sociedad. Lo humano se constituye en el punto de intersección entre la ontogénesis del organismo individual y la filogénesis

representada en la comunidad cultural (Villarine, 1998). Para Vygotsky, la acción humana utiliza instrumentos sociales como mediadores, los cuales dan a la acción su forma esencial. Por lo tanto, las acciones físicas como las lógicas matemáticas tienen un origen sociocultural (Rodríguez, 1998).

Interpretación de los postulados sobre el desarrollo intelectual por etapas evolutivas

Piaget propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, sólo entendible como síntesis producida por la confluencia de la maduración orgánica y la historia individual. Comienza con un ser individual que progresivamente se convierte en social, pero su énfasis se centra en el **micro nivel**, es decir, del contacto con otras personas de su entorno, (Tudge y Winterhoff, 1993). En este paradigma, el desarrollo está regido por la consolidación de estructuras mentales representativas del conocimiento, reguladas por los fundamentos biológicos del desarrollo, así como por el impacto de los factores de maduración. Estas estructuras, las cuales organizó en categorías denominadas sensorio motrices, preoperacionales, concretas y abstractas, dependen de un ambiente social apropiado e indispensable para que las potencialidades del sistema nervioso se desarrollen (Piaget, 1958). Postuló que cada acto inteligente está caracterizado por el equilibrio entre dos tendencias polares, **asimilación y acomodación**. En la asimilación, el sujeto incorpora eventos, objetos, o situaciones dentro de las formas de pensamiento existentes, lo cual constituye estructuras mentales organizadas. En la acomodación, las estructuras mentales existentes se reorganizan para incorporar aspectos nuevos del mundo exterior y durante este acto de inteligencia el sujeto se adapta a los requerimientos de la vida real, pero al mismo tiempo mantiene una dinámica constante en las estructuras mentales (Nicolopoulou, 1993).

Demostró, con su metodología genética desarrollada para estudiar al niño, que el desarrollo se mueve desde lo individual a lo social; razón por la cual tomó al individuo como la unidad de análisis, considerando la influencia social como sobrepuesta a la actividad individual, una vez que el sujeto es capaz de adoptar la perspectiva de otra persona. Esta posición lo llevó a considerar la actividad de los niños como una

construcción solitaria, más que en una actividad social, y el rendimiento como un logro individual dependiente de las estructuras mentales. No obstante, enfatizó que la vida social es una condición necesaria para el desarrollo de la lógica (Tudge y Winterhoff, 1993). En esta dirección, el desarrollo progresa desde un aspecto exclusivamente individual y privado hasta lo social y colectivo. Así, el proceso de interacción social transforma la naturaleza del individuo originando lo más impactante: **el conocimiento humano**, el cual es construido dentro de una cooperación colectiva (Tudge y Winterhoff, 1993). Comparó las formas como los niños adquieren el conocimiento con la estrategias que usa el científico así, postuló que éstos actúan como científicos, trabajando constantemente con experiencias físicas, lógicas y matemáticas, para darle sentido a la realidad que les rodea. Intentó explicar cómo los niños empiezan a conocer su mundo en el curso de sus propias acciones y de su interrelación con éstas, así el contenido de la inteligencia proviene de afuera y la organización de ésta es sólo consecuencia del lenguaje y los instrumentos simbólicos (Piaget, 1970). A pesar de que inicialmente creyó que el **conflicto cognitivo** era la única fuente de desequilibrio, en la década de los 70 alteró su teoría radicalmente para hacerla más funcional y permitir otras fuentes de desequilibrio. Es por esta razón que a partir de este momento se destaca en su trabajo y en el de sus colaboradores la importancia del factor social en el desarrollo (Tudge y Winterhoff, 1993).

Estas concepciones lo condujeron a conceptualizar **el desarrollo** partiendo de estadios elementales y su correspondiente progresión a los siguientes estadios superiores, evolución que explicó a través de la interacción de los factores siguientes: la herencia genética, la interacción con el ambiente físico, la mediación sociocultural y los procesos de equilibración; estos últimos le dan carácter endógeno al desarrollo (Villarine, 1998). El énfasis de estas discusiones las centró en resaltar dos tipos de acciones por medio de las cuales el sujeto aprende: las acciones físicas y las acciones lógico-matemáticas, ambos tipos de actividad son necesarios en el desarrollo cognoscitivo, pero el mayor énfasis es en la actividad mental que realiza el sujeto en el proceso de construcción de conocimientos, ya que estas acciones se caracterizan por ser espontáneas y realizadas por un sujeto que busca construir el ordenamiento del mundo con base en descubrimientos personales. Igualmente, resaltó que la afectividad constituye la fuerza motora de la inteligencia y de la conducta en su totalidad y creciente complejidad (Rodríguez A, 1998).

Durante la década de los sesenta sus postulados fueron ampliamente discutidos en los diferentes

escenarios de la vida académica, tanto en Europa como en América, los cuales desataron una gran polémica por su determinismo genético. No obstante, se empezó la extensa línea de investigación que se conoce en la actualidad y simultáneamente se planificaron proyectos para aplicarlos al campo de la educación, específicamente se desarrollaron estrategias para incentivar y evaluar el desarrollo intelectual. Así, las áreas de las matemáticas y las ciencias físico naturales fueron fortalecidas con los nuevos desarrollos logrados a través de la aplicación de la teoría piagetana. Sus afirmaciones se derivan de sus puntos de vista, que reflejan una epistemología esencialmente dialéctica, probablemente bajo la inspiración de Hegel, razones que lo indujeron a compartir la posición de que el desarrollo constituye un proceso dialéctico, pero genéticamente determinado (Tudge y Winterhoff, 1993). En síntesis, su mayor aporte es el de haber fortalecido el concepto del **desarrollo intelectual** en forma gradual y de acuerdo con las diferentes etapas evolutivas, tan específicamente expuestas y descritas en sus trabajos, y haber establecido un marco de referencia epistemológico para abordar el estudio de la psicología evolutiva.

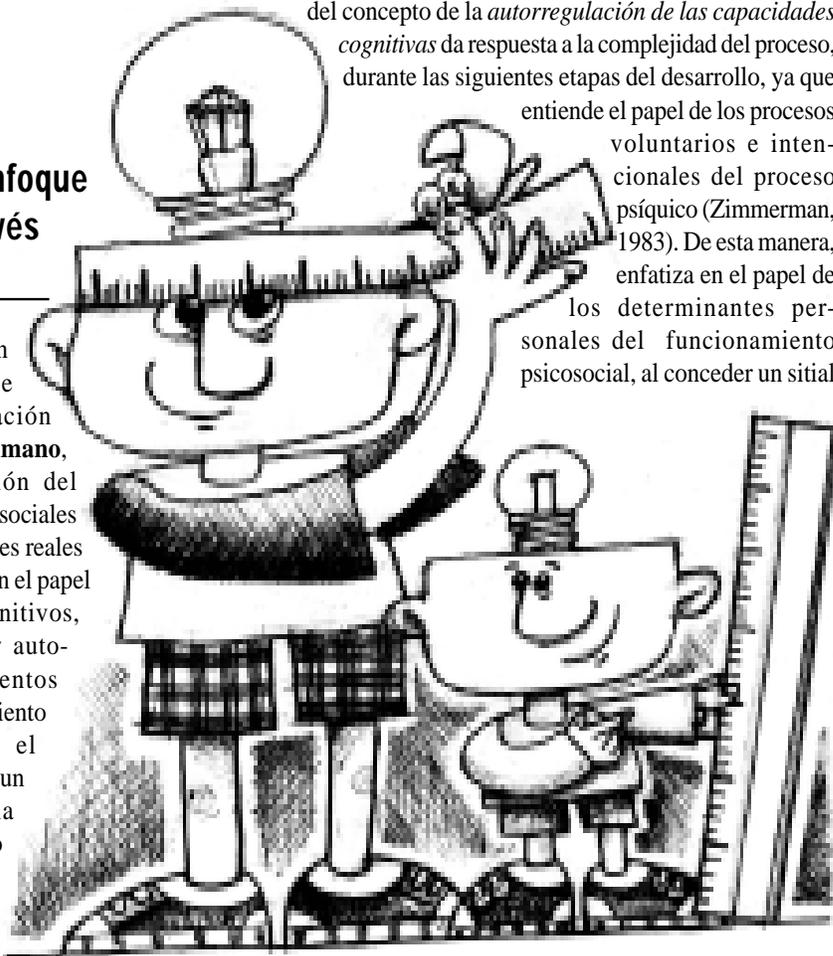
Interpretación de los postulados sobre el desarrollo según el enfoque de socialización a través de modelos

Bandura propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el **desarrollo humano**, sólo entendible por la acción del aprendizaje dentro de contextos sociales a través de modelos en situaciones reales y simbólicas. Centra su énfasis en el papel que juegan los procesos cognitivos, vicarios, autorreguladores y autorreflexivos, como fundamentos determinantes en el funcionamiento psicosocial, resaltando que el pensamiento humano constituye un poderoso instrumento para la comprensión del entorno (Bandura, 1987). Este paradigma fue configurado bajo la

concepción del proceso de aprendizaje observacional, el cual se explica con la incorporación de los procesos psicológicos internos como mediadores cognitivos, factores que influyen en forma determinante sobre las conductas modeladas por el ser humano en cualquier momento de su desarrollo. Bandura argumenta que las personas, además de ser conocedoras y ejecutoras, son autorreactivas y con capacidad de autodirección, ya que la regulación de la motivación y de la acción actúan, en parte, a través de criterios internos y de repuestas evaluativas de las propias ejecuciones. La capacidad de previsión añade otra dimensión al proceso de autorregulación, por cuanto la misma está dirigida a metas y resultados proyectados en el futuro, los cuales son representados cognitivamente en el presente. De tal manera que los futuros anticipados pueden generar un efecto causal sobre el comportamiento humano, así al interpretar nuestra conducta desde una perspectiva social, necesariamente hay que inferir que está mediada por los procesos de pensamiento, por la motivación, la afectividad y los procesos influyentes en la ejecución de las actividades humanas (Bandura, 1987). Con la concepción

del concepto de la *autorregulación de las capacidades cognitivas* da respuesta a la complejidad del proceso, durante las siguientes etapas del desarrollo, ya que

entiende el papel de los procesos voluntarios e intencionales del proceso psíquico (Zimmerman, 1983). De esta manera, enfatiza en el papel de los determinantes personales del funcionamiento psicosocial, al conceder un sitial



central a los procesos cognitivos, vicarios, autorreguladores y autorreflexivos como mediadores del desarrollo (Bandura, 1987).

Bandura concentró su esfuerzo en la conceptualización, de cómo se desarrolla la mediación y transformación de las percepciones simples en modelos imitables. En este orden explicativo, enfatizó en el rol del *modelo adulto en la transmisión social*, situación que fue vista como un gran logro dentro de su línea de investigación, ya que con la concepción de **la socialización a través de modelos** se plantea una nueva forma de explicar las condicionantes del desarrollo durante la niñez. Dentro de estos lineamientos, el desarrollo humano explicado a través del **aprendizaje** es visto como un proceso de adquisición de conocimientos y su correspondiente procesamiento cognitivo de la información, gracias a las actuaciones psicomotoras ejecutadas en una situación específica por el observador. Así, el modelo observado constituye un poderoso instrumento para la estimulación y comprensión, y su inmediato manejo del entorno y afrontamiento del mismo. Según Bandura (1987), “*el modelado no sólo es un importante vehículo para la difusión de las ideas, valores y estilos de conducta dentro de una sociedad sino que también posee una influencia generalizada en los cambios transculturales*”. Estas concepciones fortalecen el modelo que denominó la reciprocidad triádica, esto es, la acción, la cognición y los factores ambientales, los cuales actúan juntos para producir los cambios psicológicos, requeridos en el proceso del aprendizaje (Bandura, 1987). Los postulados anteriores inducen a afirmar que el ser humano aprende a través de la observación e imitación de las conductas más resaltantes, las cuales son la expresión de una sumatoria de factores que los modelos reflejan en una situación determinada y que por múltiples razones son consideradas importantes para quien lo observa. El mecanismo que motiva este proceso es la observación intencional por parte del observador. Este proceso no admite pasividad, puesto que el sujeto para poder realizar la observación requiere de una alta actividad afectiva y cognitiva.

Estos planteamientos han sido interpretados por los teóricos opositores, dentro del esquema mecanicista de asociación de estímulos y respuestas, a pesar de las críticas hechas por él a las posiciones derivadas del conductismo (Tudge y Winterhoff, 1993). No obstante, en su libro *Pensamiento y Acción* (1987) aclara que su teoría se fundamenta en la adquisición de conocimiento mediante el procesamiento cognitivo de la información. Su gran aporte es el de presentar al desarrollo como producto de los procesos de socialización y

autorregulación por parte del individuo, el cual es consecuencia de la exposición real, vicaria y simbólica del mismo a modelos influyentes dentro del entorno social. Precisamente en el **capítulo 10** de la obra antes citada, Bandura introduce sus innovaciones a su teoría original, acercándose de esta manera a los postulados de Bruner. En su exposición revisada resalta el papel de los reguladores cognitivos, procesos descritos y explicados a través de la representación y utilización del conocimiento, la importancia del pensamiento como construcción simbólica, la necesidad de las metas, la dirección de las intenciones humanas y las formas de verificación del pensamiento. Expone su posición sobre el desarrollo del lenguaje, postulando que el modelado complementado con ayudas semánticas y estrategias para dirigir la atención hacia las características lingüísticas, constituye el procedimiento eficaz para promover la adquisición del lenguaje.

Vista desde esta última perspectiva, la teoría de Bandura se asemeja en sus postulados a la de otros teóricos abordados en este análisis. Las diferencias se pudieran explicar sobre la base del marco ideológico en el cual se enmarcan cada una de las conceptualizaciones discutidas.

Interpretación de los postulados sobre el desarrollo según la construcción de modelos mentales

Bruner sustenta un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, visto éste desde la perspectiva intelectual-cognitiva. Este paradigma se sintetiza en la mente como el funcionamiento cualitativo del cerebro, la cual sirve de medio para **la construcción de modelos mentales** sobre la base de los datos que recibe, del proceso de almacenamiento de los mismos y de las inferencias extraídas por parte de quien aprende. Esta codificación es fundamental para comprender la relación entre las cosas del mundo y sus respectivas representaciones dentro del modelo mental-abstracto.

Su posición sobre el proceso **del desarrollo humano** es que éste se da en diferentes etapas, y cada una de ellas se caracteriza por la construcción de las representaciones mentales por parte del sujeto, de sí mismo y del mundo que le rodea (Bruner, 1990). La posibilidad de construcción de significado por parte del sujeto está orientada por la selección de la información

considerada relevante, y, en todo caso ésta es la que guía su construcción de significado dentro de un contexto. La representación de sí mismo tiene más de una forma, cada una depende del propósito y de las perspectivas de la situación, a la vez, esta capacidad de aprehensión demanda la posibilidad de construir el significado a partir de interrelaciones con el mundo exterior. Así pues, **el mundo subjetivo es elaborado como una construcción simbólica**, pasando a constituir esta construcción una propiedad de la mente (Bruner, 1986).

Visto desde esta perspectiva, el desarrollo humano consiste en la capacidad del sujeto para mantener una reacción invariable frente a los estados cambiantes del medio estimulante. Esto implica que el aprendizaje depende de la capacidad de asimilar o incorporar como propios, los acontecimientos de un sistema de almacenamiento que corresponden al medio, sistema que hace posible la creciente capacidad del sujeto para ir más allá de la información que encuentra en un momento determinado. Visto de esta manera, **el desarrollo intelectual** implica una creciente capacidad para explicarse y explicar a los demás, mediante palabras o símbolos, situaciones conceptuales complejas. Es este proceso el que conduce al reconocimiento final de la necesidad lógica y el cual lleva a los seres humanos más allá de la realidad empírica. Pero, para que esta construcción del conocimiento sea posible, se requiere de la mediación del lenguaje, que acaba por ser no sólo el recurso de intercambio, sino el instrumento que luego puede utilizar el hombre para poner orden en su medio (Bruner, 1972).

Todo lo expuesto hasta ahora sugiere que el **desarrollo intelectual** está determinado fuera-dentro, con el apoyo de instrumentos, herramientas y tecnologías, que evolucionan paralelamente al desarrollo social dentro de la cultura. Este proceso es determinado por las funciones del lenguaje y de otros sistemas simbólicos y códigos de representación culturales. Aunado a estos conceptos está la propuesta de la inseparabilidad del desarrollo cognitivo humano de los instrumentos de la cultura en la cual se sucede (Bruner, 1972). Las concepciones expuestas por Bruner, lo condujeron a conceptualizar sus posiciones como **constructivismo simbólico**. Esto significa que los constructos teóricos son tan verdaderos para la mente como lo es el mundo real de donde proceden. La actividad constructiva no implica la elaboración de la realidad de una forma única, ya que en la misma interviene el pluralismo cultural. Así, el constructivismo refleja un proceso de culturización en el cual el aprendizaje implica un entrenamiento cultural y por lo tanto no puede ser separado del contexto de aprendizaje (Bruner, 1986).

Dentro de este marco conceptual, la actividad

constructiva del sujeto comprometido dentro de una situación, aparece entonces como mediadora **entre sí mismo y el contenido u objeto a ser apropiado dentro de una situación dada**. Para ejemplificar la importancia de las ayudas, propuso el concepto de los **andamios**, lo cual significa el apoyo que los compañeros de su misma edad, los adultos, los instrumentos, las herramientas y los apoyos tecnológicos aportan en una situación específica de enseñanza. En este proceso, el lenguaje es el instrumento más importante, por cuanto permite no sólo comunicar sino además traducir en clave la realidad, transformándola mediante normas convencionales. Resalta así mismo el carácter transitorio del apoyo, por cuanto dicho soporte es retirado de forma progresiva en la medida que el sujeto va obteniendo mayor dominio, competencia y responsabilidad en la construcción y reconstrucción de su conocimiento (Bruner, 1987).

Implicaciones de las ideas expuestas y su relevancia para la psicología del desarrollo

Las posiciones expuestas por los diferentes autores y sintetizadas en este trabajo, deberían ser consideradas por las instituciones escolares, que en vez de derivar explicaciones sobre la base de la actividad psicológica de las características individuales, la unidad de análisis debería ser inferir explicaciones observando a un estudiante involucrado en una actividad social, ya que es a través del aprendizaje, aspecto necesario y universal por medio del cual se construyen los procesos psicosociales en una cultura organizada. De esta manera, las instituciones sociales y culturales se convierten en mediadoras del desarrollo de las funciones superiores, tales como el pensamiento, el lenguaje, el razonamiento, la memoria; propiedades básicas para lograr maximizar el desarrollo humano.

De las posiciones analizadas se infiere que los sujetos humanos son activos, que aprenden y que construyen su mundo a través de sus propias acciones de pensamiento y que las estructuras cognitivas y estrategias de procesamiento en cada una de las etapas del desarrollo, los conducen a seleccionar aquello que les es significativo y a transformarlo de acuerdo con sus estructuras cognitivas. Esta actividad de interrelación con el ambiente, hace que los niños sean los constructores y conductores de su propio desarrollo, interpretación que ha conducido al desarrollo del concepto del **constructivismo social**, tendencia que está integrando todas estas teorías con la intención de darle un carácter más humanizado a la educación.

La ausencia de la dimensión sociocultural en la investigación piagetiana creó el espacio para que se tomarán los aportes de Vigostky, cuyo enfoque parece ser una alternativa más viable, ya que se centra en la formación social de la mente. Sólo Vygostky argumentó que el desarrollo debe ser entendido en términos de la interpretación de los factores sociales y su interrelación con el desarrollo individual. Tanto Piaget como Bandura argumentaron que las influencias entre el organismo y el ambiente son en ambas direcciones. En realidad, Vygostky sólo ofreció un conjunto sistemático de conceptos que, de acuerdo con Bruner, sirvieron como inspiración para una comunidad científica, a la cual se le abrieron las puertas para concebir los aspectos psicológicos dentro una nueva perspectiva.

Se puede argumentar que existen similitudes en las cuatro teorías expuestas, pero no se puede negar que las diferencias siguen siendo evidentes. En este orden de ideas, se pueden señalar algunas. Con notables diferencias en cuanto al origen del conocimiento, tanto Piaget como Vygostky coincidieron en que el mismo es un proceso de construcción por parte del sujeto, y en la utilización del método genético, el cual permite dar cuenta de las transformaciones que sufre el conocimiento en el transcurso del desarrollo. En cuanto a los métodos de investigación y análisis, Vygostky, argumentó que debe existir una interrelación muy estrecha entre teoría y metodología. En el caso de Piaget, acentuó su énfasis en investigar al niño en ambientes solitarios dentro de un contexto determinado, explicando el proceso como un efecto unidireccional. La discusión se centró en el efecto que los niños generan cuando están trabajando o jugando con sus padres, situaciones que le desencadenan el conflicto

cognitivo, pero no hay evidencias de que los fenómenos culturales tengan inherencia en los procesos personales de cada sujeto. En el caso de Bandura, su énfasis se centró en la investigación experimental, situación que lo condujo al análisis de los aspectos externos de los modelos y sus condiciones, no dándole tanta importancia en sus explicaciones al desarrollo interno, se basó en el contexto inmediato (Tudge y Winterhoff, 1993). En el caso de los postulados de Bruner, estos se consolidaron muy apegados a las concepciones de Vigostky, no obstante, su aporte más resaltante es el del constructivismo simbólico y la importancia de una enseñanza sistemática y bien orientada al desarrollo de los procesos mentales de los sujetos en período de formación.

La aplicación de estas ideas en los nuevos diseños curriculares de América Latina y algunos países desarrollados, a partir de la década de los ochenta, obedece principalmente a que sus interpretaciones de las relaciones individuo-sociedad están explicadas en los que pudieran llamarse enfoques holísticos en vez de atomistas, en la importancia de la mediación social en vez de individual, en el reconocimiento del lenguaje, los símbolos y el contexto sociocultural como herramientas para propiciar el desarrollo, en vez de la transmisión de información lineal, y presentada ahistóricamente, fuera de contextos significativos. Los elementos mencionados pudieran ser claves para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje enmarcados en una nueva estructura psicosocial que le permita al niño y al adolescente adaptarse con más facilidad y a la vez lograr la preparación para hacer frente a las grandes transformaciones de las sociedades actuales (E)

Bibliografía

- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona-España: Martínez Roca.
- BANDURA, A., GRUSEC, J.E. y MENLOVE, F.L. (1966). *Observational learning as a function of symbolization and incentive set*. *Child Development*, 37, 499-506.
- BANDURA, A. y SIMON, K.M. (1977). *The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior*. *Cognitive Therapy and Research*, 1,177-193.
- BRUNER, J.S. (1975). *Early social interaction and language acquisition*. London: Academic Press.
- _____. (1987). *Acts of the meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- RODRIGUEZ AROCHO, W.C. (1998). "Actualidad de las ideas Pedagógicas de Jean Piaget y Lev S. Vygostky: invitación a la lectura de los textos originales". Actas del Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. Universidad de Puerto Rico. Vol. V.
- _____. (1996). "Vygostky, el enfoque sociocultural y el estado actual de la investigación educativa". *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 28 (3). Universidad de Puerto Rico.
- _____. (1998). "La relación desarrollo aprendizaje en las teorías de Jean Piaget y Lev S. Vygostky: un análisis comparativo". Actas del Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. Universidad de Puerto Rico. Vol. V.
- TUDGE, J. y WINTERHOFF, P. (1993). *Vygotsky, Piaget and Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development*. EUA: University of North Caroline at Greensboro, N.C.
- VILLARINE, A. (1998). "Desarrollo Humano y Pensamiento En la Perspectiva de Piaget y Vigostky". Actas del Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. Universidad de Puerto Rico. Vol. V.
- VYGOSTKY, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Press.
- TULVISTE, P. (1992). "L.S. Vygostky and Contemporary Developmental Psychology". *Developmental Psychology*. Vol. 28 (4).
- ZIMMERMAN, B.J. (1983). "Social Learning Theory: A contextualist account of cognitive functioning. Recent advances in Cognitive development". *Theory*. Nueva York.