



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

PENSAMIENTO



Dr. Juan Ramón De la Fuente
RECTOR



MC Ramiro Jesús Sandoval
DIRECTOR

Dr. Ignacio Peñalosa Castro
SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Lic. Roque Jorge Olivares Vázquez
SECRETARIO DE DESARROLLO Y RELACIONES INSTITUCIONALES

CD Ana Graf Obregón
SECRETARIA DE PLANEACIÓN, CUERPOS COLEGIADOS
Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN

CP Isabel Ferrer Trujillo
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Mtro. José R. Velasco García
JEFE DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

MC José Jaime Ávila Valdivieso
COORDINADOR EDITORIAL

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
CARRERA DE PSICOLOGÍA

ENSEÑANZA DIDÁCTICA DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES

PENSAMIENTO

Rubén González Vera

Licenciatura en Psicología, FESI-UNAM. Maestría en Ciencias en Metodología de la Ciencia, IPN-PESTYC. Estudios de Doctorado en Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesor titular A TC Definitivo, Pride C. Profesor Área de Psicología experimental. Responsable del Proyecto PAPIME "Enseñanza didáctica de los procesos psicológicos superiores", DGAPA-UNAM. Coordinador del Seminario "Cuestiones epistemológicas de la Psicología", FESI UNAM. Evaluador PRIDE, FES-ZARAGOZA, UNAM.

Hermínia Mendoza Mendoza

Licenciatura en Psicología, FESI-UNAM. Maestría en Modificación de la conducta. Diplomado en Terapia familiar y de pareja. Profesora Asociada B Definitivo. Profesora Área de Psicología experimental. Corresponsable del Proyecto PAPIME "Enseñanza didáctica de los procesos psicológicos superiores", DGAPA-UNAM.

Roberto Arzate Robledo

Licenciatura en Psicología, FESI-UNAM. Maestría en Farmacología conductual, FESI-UNAM. Estudios de Doctorado en Ciencias Psicológicas. Profesor Asociado C TC Definitivo. Profesor Área de Psicología experimental. Jefe del Proyecto de Investigación "Psicología de la actividad", adscrito a la División de Investigación y Posgrado, FESI-UNAM. Participante del Proyecto PAPIME "Enseñanza didáctica de los procesos psicológicos superiores", DGAPA-UNAM.

Norma L. Cabrera Feroso

Licenciatura en Psicología, FESI-UNAM. Estudios de Maestría en Modificación de la conducta. Profesora Asignatura A del Área de Psicología experimental. Participante del Proyecto PAPIME "Enseñanza didáctica de los procesos psicológicos superiores", DGAPA-UNAM.

Responsable de la edición

MC José Jaime Ávila Valdivieso
FES Iztacala, UNAM

PENSAMIENTO

Derechos Reservados © 2007

ISBN 970-32-3682-0

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Av. de los Barrios No. 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla

CP 54090, Estado de México, México

Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida, mediante ningún sistema o método electrónico o mecánico, sin el consentimiento escrito de la UNAM FES Iztacala.

El presente libro se logró con el apoyo financiero del Programa de Apoyo a la Docencia de Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)

Clave del Proyecto: EN301604

Código M07

APOYO TÉCNICO

MC José Jaime Ávila Valdivieso

CORRECCIÓN DE ESTILO Y CUIDADO DE LA EDICIÓN

DCG Israel Ayala Murillo/DCG Eugenia Herrera Godoy

DISEÑO DEL LIBRO

DG Elihú Gamboa Mijangos

ILUSTRACIÓN DE PORTADA

Mtro. Rubén González Vera, Mtra. Herminia Mendoza Mendoza

Mtro. Roberto Arzate Robledo, Lic. Norma L. Cabrera Feroso

REVISIÓN DE PRUEBAS FINAS

Lic. Gladys Gerardo López, Pas. Sandra Daniela Herrera Domínguez

CAPTURA Y ASESORÍA DE CÓMPUTO

Impreso y Hecho en México

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. El Pensamiento en la Escuela Histórico-Cultural | 1 |
| El el pensamiento como proceso psicológico superior | 1 |
| Introducción a la teoría y el método vigotskyanos | 1 |
| Fundamento filogenéticos del pensamiento | 5 |
| Bases históricas del desarrollo del pensamiento | 8 |
| El desarrollo del pensamiento en Vigotsky y Luria | 14 |
| El pensamiento en algunas vertientes de la Escuela Histórico-Cultural | 18 |
| El pensamiento en el construccionismo social | 24 |
| El pensamiento desde el enfoque personológico | 26 |
| El pensamiento en el programa reflexivo creativo de la Escuela Histórico-Cultural | 29 |
| Ejercicios | 33 |
| | |
| 2. El Pensamiento en la Psicología Genética de Piaget | 47 |
| El pensamiento como proceso cognoscitivo | 47 |
| Introducción a la teoría y el método piagetianos | 47 |
| Bases estructurales de la inteligencia y el pensamiento | 52 |
| Relación lenguaje-pensamiento en Piaget | 53 |
| El signo y el símbolo en el desarrollo del pensamiento | 57 |

| | |
|---|----|
| El desarrollo del pensamiento del niño según Piaget | 59 |
| La concepción del pensamiento en Piaget | 62 |
| Acerca de la actividad representativa | 67 |
| Actividad representativa egocéntrica | 69 |
| Ejercicios | 82 |

3. El Pensamiento en la Escuela Conductual 95

| | |
|---|-----|
| El pensamiento como Proceso Conductual | 95 |
| Planteamiento teórico fundamental de la Escuela Conductual y de su estudio del pensamiento | 95 |
| Postura skinneriana acerca del pensamiento | 98 |
| El pensamiento, la toma de decisiones y la solución de problemas en Skinner | 102 |
| Estudios experimentales sobre el pensamiento como conducta | 109 |
| El pensamiento en la psicología cognoscitiva actual | 112 |
| El pensamiento en la psicología cognoscitiva posracionalista | 119 |
| Ejercicios | 123 |

PRÓLOGO

Desde los tiempos remotos de la humanidad, cuando surgieron las primeras ideas para explicar lo que es el ser humano, y hasta nuestros días, los términos “razón”, “juicio”, “inteligencia”, “pensamiento”, entre otros, han sido utilizados para hacer referencia a lo que se ha considerado como cualidades propias del ser humano y que lo distinguen radicalmente de los demás seres.

Aunque en etapas posteriores del desarrollo de las ideas sobre lo humano se han realizado estudios que dan cuenta de algunos indicios de esos procesos en subhumanos, principalmente en simios que se ubican más cercanos en la escala filogenética, sigue habiendo consenso en considerar que esos procesos constituyen el fundamento del salto cualitativo entre los humanos y las demás especies; de ahí la concepción y ubicación de esta cualidad humana, el pensamiento, en la categoría de “proceso superior”. De manera muy amplia, el concepto de este proceso hace referencia a las actividades, estrategias y procedimientos que se despliegan ante una situación o tarea que implica y exige la búsqueda de una meta u objetivo. Su estudio e investigación ha conducido, en la actualidad, a la conformación de distintos puntos de vista en su explicación, como lo muestra de manera amplia y precisa la presente obra.

Si bien esas concepciones sobre el pensamiento son irreductibles unas a otras, en mayor o menor medida, es posible intentar una manera

de relacionarlas en el afán de elaborar una organización general de los diferentes planteamientos en torno al mismo.

En ese esfuerzo, y a partir de la orientación genética con que se le estudia desde diversas posturas, es posible delimitar tres tipos de pensamiento, que constituyen, a la vez, etapas en su desarrollo ontogenético.

El primero de ellos es el “pensamiento en la acción” que presenta una caracterización muy semejante en autores de diferentes concepciones; se le refiere como “pensamiento manual concreto” en los estudios clásicos con antropoides de W. Köhler, que lo considera también como el período inicial del desarrollo ontogenético del pensamiento humano; en Piaget se le denomina “inteligencia sensorio-motriz; para Bruner es la “representación en la acción” y, en autores de la extinta Unión Soviética, bajo la influencia de Vigotsky, “pensamiento visual por acciones”. Esta primera forma o etapa en el desarrollo del pensamiento se caracteriza por ser un conocimiento que no trasciende las fronteras de la acción práctica y de la transformación práctica de los objetos.

Un segundo tipo o etapa ontogenética del pensamiento es el “pensamiento en la imagen”. Para Piaget, la culminación de la estructura de la inteligencia sensorio-motriz lleva al surgimiento de la función semiótica, como un nuevo nivel, el representativo, que permite la reversibilidad completa en el plano de la acción; esto indica un nuevo estadio, el de preparación y organización de las acciones concretas; en el primer subestadio, el de preparación, predomina un conocimiento de la realidad a partir de la imagen, que se extiende desde los dos hasta los siete años y que se caracteriza por su naturaleza preoperatoria, es decir, centrado en las apariencias y donde las nociones de invariante le son inaccesibles. Bruner denomina esta segunda etapa del pensamiento “representación icónica o en la imagen” y la concibe dominada por las leyes de la percepción infantil, especialmente su inflexibilidad, egocentrismo y susceptibilidad a las distorsiones creadas por las necesidades y el afecto. En autores soviéticos, el “pensamiento visual por imágenes” se

considera una forma más compleja de pensamiento, caracterizado por la capacidad de solucionar determinadas tareas en el plano de la representación, sin que tomen parte las acciones prácticas.

La tercera etapa ontogenética del pensamiento es el “pensamiento conceptual”. Para Piaget, su esencia se encuentra en su carácter operatorio, que significa el surgimiento en el sujeto de una nueva estructura constituida por acciones mentales (interiorizadas) y reversibles. Este autor distingue dos niveles en el pensamiento operatorio, el concreto y el formal y, asimismo, dos formas de reversibilidad, la reversibilidad por inversión (característica de las operaciones de clasificación) y la reversibilidad por reciprocidad (característica de la seriación); en el período de operaciones concretas, ambas formas subsisten, pero sin coordinación entre sí, y de ahí el carácter incompleto de la reversibilidad en la inteligencia operatoria concreta, mientras que dicha coordinación es lo que permite la reversibilidad completa en el plano del pensamiento debido al nivel operatorio formal. En suma, el énfasis de Piaget en la caracterización del pensamiento formal se ubica en la interiorización de una lógica que se deriva de las acciones y su coordinación, una lógica en el nivel representativo del pensamiento, y donde el papel asignado al lenguaje queda en un plano secundario.

Muy diferente es la concepción de lo que Bruner llama “representación simbólica, ya que, influido por Vigotsky y Chomsky, caracteriza este nivel principalmente por la influencia que las propiedades inherentes al lenguaje tenga tanto para las palabras como para la organización de la experiencia, de modo que el lenguaje se convierta en instrumento del pensamiento; pero esto, según el autor, no ocurre espontáneamente en el niño, sino a través de una sistemática acción de educación, ya que, de lo contrario, el niño llegará a la adultez dependiendo en gran medida de los modos de representación en la acción, independientemente del lenguaje que hable.

Los autores soviéticos, principalmente el grupo liderado por V. Davydov, identificaron y enfatizaron las diferencias entre dos niveles de cognición, el empírico basado en la lógica formal, y el teórico fundado en la lógica dialéctica. Su análisis riguroso de las categorías de abstracción, generalización y concepto en ambas lógicas les condujo a caracterizar el conocimiento empírico como la síntesis de lo que es común en un conjunto de objetos o fenómenos, y al teórico como el medio de reproducción y estructuración mental de la esencia del objeto, que implica el conocimiento y manejo de los procedimientos que fundamentan su origen o procedencia. Desde los planteamientos de este autor, se hace posible, a partir de la estructuración de los programas de enseñanza, trabajar con principios como la metódica de ascensión de lo abstracto a lo concreto que planteara Marx o con la formación planificada de las acciones mentales de Galperin, para lograr en los escolares pequeños el pensamiento teórico.

En síntesis, podemos decir que los elementos que se comparten por los diversos autores en torno al pensamiento conceptual se ubican en la adquisición o subordinación del pensamiento a las leyes de la lógica. Ya sea de la lógica formal (Piaget, pensamiento empírico) o de la lógica dialéctica (Davydov), ya surja de las propias acciones del sujeto y su coordinación (Piaget), se encuentre implícita en el lenguaje y sus reglas sintácticas (Bruner) o se adquiera como consecuencia de la acción educativa (escolarización y adquisición de la cultura en Bruner; estructuración de nuevos programas y formación de acciones mentales en Davydov), lo que define este nuevo tipo o etapa ontogenética en el desarrollo del pensamiento es su carácter lógico.

Esta elaboración general en torno a la explicación diversa acerca del proceso de pensamiento se encuentra desarrollada en los capítulos de esta obra con claridad, amplitud y de una manera didáctica que la vuelve comprensible a sus lectores. En ella los interesados podrán encontrar los planteamientos principales que sobre esta importante temática

conciben las principales perspectivas actuales que la estudian: la escuela Histórico-Cultural fundada por Vigotsky y posturas cercanas, el Construccionismo Social, la Psicología Genética de Piaget, la perspectiva Conductual y la Psicología Cognitiva de la actualidad.

El contacto permanente de los autores durante varios años, a través de la docencia y la investigación, con la materia que es objeto de la presente obra, los hace eruditos en la misma; su amplio conocimiento y experiencia que se expresan en ella, así como su estilo accesible y didáctico que caracterizan su elaboración, constituyen una garantía de su calidad y comprensión para estudiantes, profesores o lectores interesados.

DR. ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ

PREFACIO

En esta obra desarrollada en la Carrera de Psicología de la FESI-UNAM, el interés es presentar en forma didáctica las propuestas de tres escuelas de psicología experimental sobre los procesos psicológicos superiores, particularmente en este libro, respecto del pensamiento. Este proceso se caracteriza por ser definido como el conocimiento interiorizado, producto de la internalización de las funciones psicológicas superiores, que son mediadas por los diferentes sistemas de lenguaje desarrollados en un contexto histórico, social y cultural que constituyen al hombre como tal.

Las escuelas que se exponen en este libro en el intento de abordar el proceso psicológico superior del Pensamiento, son en orden de desarrollo del texto: La Histórico-Cultural vigotskyana, la psicología genética piagetiana y el conductismo radical skinneriano y posskinneriano. La estructura con la que se organizó la presentación de cada escuela fue la siguiente: planteamientos teóricos y filosóficos generales, conceptos fundamentales y lineamientos metodológicos amplios. Apoyando en todo momento la enseñanza de profesores y alumnos mediante una serie de ejercicios, tales como: figuras, cuestionarios abiertos, completado de conceptos, palabras clave, completado de ejercicios, hojas de resumen, hojas de evaluación crítica de los temas tratados en el libro, y de su evaluación por parte de profesores y alumnos dentro del aula universitaria.

Esta obra más que cobrar un carácter teórico o metodológico especializado, se orienta a la enseñanza amable sobre el manejo, análisis y

crítica de los procesos psicológicos superiores. Particularmente, este libro sobre el pensamiento, forma parte de una serie de seis textos a ser publicados (conciencia, autoconciencia, lenguaje, pensamiento, memoria y cognición). La elaboración de esta serie se encuentra inscrita como compromiso dentro del proyecto de apoyo PAPIME-FESI-UNAM con clave EN-301604, cuyo título es "Enseñanza Didáctica de los Procesos Psicológicos Superiores".

Esta serie de, pretende apoyar en todo momento los contenidos estudiados sobre estos procesos dentro del Área de Psicología Experimental y del Claustro de Psicología Experimental General del Cambio Curricular de la Carrera de Psicología de la FESI-UNAM.

Este libro, junto con los otros cinco, se considera una obra abierta en el conocimiento de la enseñanza de la psicología experimental general que refuerza la bibliografía revisada en los programas elaborados de tercero y cuarto semestres del actual Área Experimental de la Carrera de Psicología.

Asimismo, se considera que podría constituir parte del acervo bibliográfico a revisar en la carrera de psicología de la FES Zaragoza y de la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria. Sin dejar de lado la importancia de ser revisado también en las diferentes escuelas de psicología de este país incluyendo las universidades privadas.

Finalmente, se señala que el estudiante y el lector en general encontrarán concepciones teóricas y metodológicas sobre el proceso del Pensamiento reforzadas siempre por actividades didácticas que podrían hacer más amable la lectura. Es una obra abierta a la crítica y, en todo momento, con posibilidades de reconstrucción.

INTRODUCCIÓN

Después de haber trabajado el Libro III sobre el proceso del lenguaje, en este Libro IV nos centraremos en exponer, con la misma estructura académica y didáctica, el proceso del Pensamiento en las Escuelas Histórico-Cultural, psicología genética piagetiana y conductual.

El proceso del pensamiento constituye una manera de interiorización psicológica no sólo de los fenómenos superiores, sino también de los inferiores. Como todo tema de investigación, los modos en que se le ha estudiado son diversos, sin embargo, restringiremos las posibilidades de exposición teórica y metodológica a aquellas perspectivas vinculadas en sentido amplio al trabajo riguroso, sistemático, controlado, de campo y social; para lo cual nos pueden ser útiles, tanto las teorías como los métodos experimentales y cualitativos de investigación científica.

El concepto de pensamiento comúnmente es identificado con los términos siguientes: lenguaje interiorizado, lenguaje lógico, lenguaje no referencial, lenguaje interno, lenguaje orientado a la solución de problemas, a la toma de decisiones, formación de conceptos y razonamiento, entre otros.

Inicialmente, se expondrán las bases fundamentales de las que parte, para el estudio del pensamiento, la escuela Histórico-Cultural de Vigotsky. Esta aproximación psicológica investiga de manera rigurosa y sistemática a nivel de campo y cualitativamente la estructuración interiorizada de las funciones psicológicas superiores de los individuos, como parte de una construcción social, histórica y cultural. Posteriormente, se

expondrán las orientaciones psicológicas piagetiana y conductual sobre este mismo tema, que apuntan a explicaciones formuladas en términos de funciones simbólicas o de conductas verbales autoreferenciales, respectivamente.

EL PENSAMIENTO EN LA ESCUELA HISTÓRICO-CULTURAL

EL PENSAMIENTO COMO PROCESO PSICOLÓGICO SUPERIOR

Palabras clave: Reflexión, mediación, andamiaje, reflejo psíquico, configuración subjetiva, función semiótica, instrumentos psicológicos y signo.

INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA Y EL MÉTODO VIGOTSKIANOS

Kumm (1994) menciona que el análisis teórico de la crisis de la psicología, que hizo Vigotski constituyó una base importante para su desarrollo teórico al tratar de comprender los procesos psíquicos dentro de su historicidad, esto es, dentro de la historia del objeto de estudio, lo cual fue una condición necesaria para entender su esencia y su unidad.

Vigotski (1987) plantea que, en el enfoque histórico, resulta importante el concepto de mediación, que tiene lugar a través de instrumentos creados por el hombre, los cuales dependen a su vez de transformaciones históricas y de la interacción humana. De esta manera, los procesos del desarrollo biológico y del desarrollo sociocultural ameritan ser estudiados como condiciones entrelazadas, tanto en la filogénesis y en la

ontogénesis, como en la situación vital del ser humano. La actividad laboral constituye el punto de partida del análisis, y el ser mediado socialmente, la característica fundamental de los fenómenos psicológicos del hombre. La mediación influye en el transcurso, la estructura y la calidad de las funciones psíquicas, permitiendo un salto cualitativo de las funciones psíquicas y conductas naturales (formados durante el proceso del desarrollo evolutivo que son comunes en los animales y en el hombre) a los actos específicamente humanos (artificiales e instrumentales).

Vigotski (1987) señala que la conducta del hombre encuentra un conjunto de recursos artificiales, dirigidos al dominio de los procesos psicológicos propios; a estos recursos se les llama herramientas o instrumentos psicológicos. Son signos convencionales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación. El signo, como instancia mediadora, es un producto de la historia cultural de la humanidad. Por eso, Vigotski llamó a su concepción Teoría Histórico-Cultural, que se basa en tres principios: 1) el estudio del objeto de investigación como proceso; 2) la aclaración de los mecanismos del proceso y 3) la reconstrucción de todos los estados del proceso históricamente, que en la actualidad es el objeto de estudio dirigido a buscar unidades pequeñas, que portan en sí, la esencia del proceso total.

Vigotski (1987) estudió el desarrollo genético como proceso, mediante su método genético-experimental, que permite rastrear la génesis de diversas estructuras psicológicas. La metodología del experimento consiste en que a los sujetos se les enfrenta a una tarea que tienen que resolver directamente (sin estímulo adicional). Luego se introducen en la situación medios auxiliares externos con los cuales puede realizar operaciones adicionales durante el proceso de solución de la tarea. De esta manera, se estimula el desarrollo de estructuras mediadas con ayuda de las condiciones experimentales (doble estimulación, a través de la tarea, y medios auxiliares externos). Se trata de verificar si el estímulo

introducido adicionalmente en la situación fomenta la solución de la tarea y el desarrollo genético de las funciones psíquicas superiores. Pueden distinguirse dos líneas de desarrollo y de origen diferentes: una biológica conformada por procesos elementales del ser humano; y otra sociocultural construida de procesos psicológicos.

Identificó a la vez tres líneas de desarrollo:

- 1) El desarrollo evolutivo, hasta la formación de la especie humana
- 2) El desarrollo histórico de la humanidad, relacionado con herramientas, signos y otros medios artificiales.
- 3) El desarrollo ontogenético, que integran las dos líneas de desarrollo anteriores formando un proceso cualitativamente nuevo.

Elhammoumi (1998, cit. en González Rey, 2002) menciona que Vigostki fue incorporado a la psicología estadounidense y de Europa occidental en los últimos veinte años del siglo XX, como un científico que estudió los signos e instrumentos en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, la conciencia y la actividad, pero ajustándolos a un diseño sobre el cual los psicólogos europeos occidentales y norteamericanos construyen su identidad.

A este respecto, Dreier (1999) menciona que ninguno de los conceptos o unidades de análisis, como el de acción, actividad, relación, diálogo y discurso dan cuenta del sujeto en su práctica social, que son con los que ha trabajado la Escuela Sociocultural alejada de la Escuela Histórico-Cultural (González Rey, 2002).

González Rey (2002) menciona que los diferentes parientes teóricos de la Escuela Histórico-Cultural, han abusado del concepto de unidad de análisis, sin dejar claro cuál es su sistema real, separándose del sistema teórico y de las bases epistemológicas y filosóficas que les dieron origen, adquiriendo con ello un carácter parcial, pragmático y empírico. Divorciándose de la organización compleja de la sociedad, de la propia historia singular del sujeto y de la configuración subjetiva.

Arzate, González Vera y Ruiz (2001), en relación al problema planteado anteriormente, sugieren hacer una reflexión sobre la unidad de análisis de cada aproximación psicológica de las diversas vertientes teóricas de la Escuela Histórico-Cultural, tomando como punto de referencia un sistema de categorías para la realización del análisis crítico y constructivo de tales perspectivas.

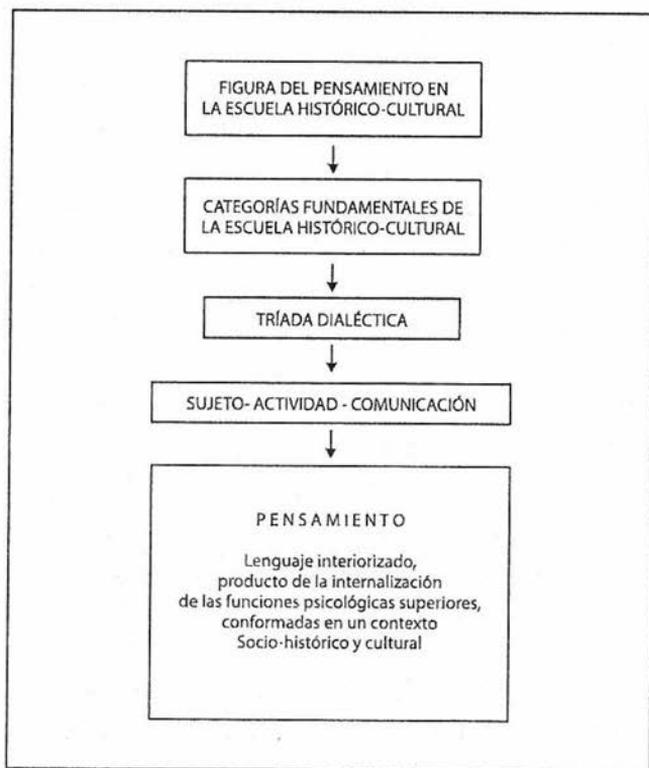


Figura 1.1 Representación del pensamiento en la psicología Histórico-Cultural

FUNDAMENTOS FILOGENÉTICOS DEL PENSAMIENTO

Leontiev (1983) describió tres estadios en el desarrollo del psiquismo animal para entender los fundamentos filogenéticos del pensamiento.

1) Estadio del psiquismo sensorial elemental. En este estadio de desarrollo del pensamiento, la representación que tienen los animales de su mundo está determinada por el reflejo de propiedades de los objetos y en función de la actividad que se orienta hacia dichos objetos. El reflejo del medio en los animales va unido a su actividad. Por ejemplo, en el caso de la araña que atrapa a su presa como producto de la vibración de su telaraña, establece una conexión entre la propiedad activa (agente y estímulo) y la satisfacción de una necesidad biológica (sentido biológico). La araña se dirige hacia un cuerpo en vibración, porque la vibración ha tomado para ella el sentido de alimento en el transcurso de su evolución. No obstante, el sentido biológico de una propiedad de los objetos, como en este caso la vibración, es flexible y se modifica y desarrolla en función de las conexiones objetivas entre las propiedades del medio y características físicas del sujeto. En otros animales, el agente puede ser un químico como calor, luz y otros.

2) Estadio del psiquismo perceptivo. En éste el reflejo que tienen de su mundo los peces, los reptiles y las aves está orientado por el hecho de que su comportamiento es dirigido por la combinación de diversos agentes simultáneos de los objetos. Dicho de otra manera, la actividad de los animales está determinada, en los hechos, por la acción de cosas particulares (alimento u obstáculo), por el reflejo de cosas. Por ejemplo, un mamífero que da un rodeo para evitar un obstáculo que se presenta entre él y el alimento. Cuando se retira el obstáculo, a diferencia de lo que sucede con los peces, se dirige por lo general directamente hacia la comida. En los mamíferos, el estímulo hacia el que va orientada la actividad ya no se confunde con la acción, modalidades de realización o los movimientos de rodeo para evitar el obstáculo, es decir, con la

operación. A partir de ese momento, el animal refleja la realidad que le rodea en forma de imágenes más o menos segmentadas de cosas individualizadas, es decir, la aparición de la diferenciación y generalización de las imágenes de las cosas.

Los animales responden a un sinnúmero de propiedades de los objetos como son las señales auditivas, visuales y químicas. Para sobrevivir, han tenido que desarrollar cierta sensibilidad frente a su entorno, y al evolucionar, esta sensibilidad se hizo mucho más sofisticada. Por ejemplo, los quimiorreceptores fueron probablemente uno de los primeros receptores sensoriales en evolucionar. Dentro de los animales sensibles a esta estimulación se encuentran la mariposa y las serpientes. Otros sistemas sensoriales son los de la termorrecepción, los táctiles, los órganos de línea lateral, los cinestésicos, los auditivos, los de equilibrio, los de electrorrecepción, magnetorrecepción y fotorrecepción. Los animales que respectivamente los utilizan son: los mosquitos, las arañas, los peces, los macacos, las polillas, los insectos voladores, la raya, los tiburones y las palomas (Maier, 2001).

3) Estadio del intelecto. Según Maier (2001) este estudio ha sido ejemplificado con los estudios realizados por Köhler con monos a nivel experimental, cuya descripción se menciona a continuación: Un chimpancé dentro de una jaula tiene un palo, el investigador le coloca, en el exterior de la misma, algún alimento preferido del animal como pudieran ser plátanos o naranjas, que no pueda alcanzarlos con la mano. El comportamiento del sujeto es que, después de varios intentos de tratar de atrapar el alimento de manera directa con la mano, procede a tomar el palo tratando de acercar la fruta y tomarla, con lo que resolvió el problema. Este principio ha regulado la presentación de muchos otros problemas en el estudio de la intelectualidad en monos. Por ejemplo, en situaciones donde se cuelgan plátanos en la parte superior de una jaula, donde es difícil que los animales tengan acceso a ellos de manera directa,

los monos resuelven el problema acercando un cajón justo debajo de los plátanos para alcanzar la fruta. La solución, que no es otra cosa que la operación realizada, se transfiere a situaciones relativamente distintas a la presentada originalmente. La naturaleza de este aprendizaje es bifásica. Agarrar el palo y acercar la fruta; en esta situación hay una fase preparatoria en la que la actividad está dirigida a la relación existente entre el palo y la fruta, que es la preparación para la fase de realización.

En este tercer estadio del desarrollo animal, la actividad se presenta mediante fases, una preparatoria y otra de realización. A diferencia de la gallina, que ante un obstáculo incrementa su actividad motriz, en los animales superiores se ponen a prueba operaciones o modos de actividad. En el estadio intelectual, el reflejo psíquico de la realidad se modifica no únicamente por un reflejo de cosas aisladas como en el estadio del psiquismo perceptivo, sino por el reflejo de relaciones, de situaciones concernientes a las cosas, o de relaciones entre las cosas de los diferentes objetos que se encuentran en el espacio visual de los animales.

En la especie animal, todo objeto de su mundo circundante es siempre inseparable de sus necesidades biológicas; la relación misma del animal con el objeto no puede existir, independientemente de su sentido biológico. Cuando el hombre entra en relación con alguna cosa, distingue, por una parte, el objeto que es meta de su relación, y por otra, la relación misma. Por ejemplo, si en una jaula se ponen varios monos y se les presenta el problema como el mencionado anteriormente de alcanzar unos plátanos que se encuentran en la parte superior de la misma, y se les exige colocar cajones para alcanzarlos, se observa que cada uno actúa independientemente, sin preocuparse de los otros monos, terminando por abandonar dicha tarea, debido al surgimiento de riñas y peleas entre ellos.

Se ha documentado sobre el uso de instrumentos por otros mamíferos como la nutria marina que los utiliza para romper la concha de

erizos, mejillones y otros moluscos. Existen también estudios recientes con aves (cuervos, pinzones y grajos) que muestran que estos animales utilizan instrumentos para conseguir su alimento (Maier, 2001).

En síntesis, en el mundo animal se refleja la realidad objetiva en forma de sensaciones y percepciones como resultado de la acción de ciertas propiedades de los objetos sobre los órganos de los sentidos. En las acciones y reacciones que los animales presentan frente a estímulos de la realidad exterior, también se muestra su relación con los objetos y fenómenos del mundo circundante. Estas sensaciones, representaciones e imágenes son resultado de la acción inmediata vinculada con los objetos.

BASES HISTÓRICAS DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Con respecto a los estudios históricos del pensamiento en el hombre, podemos mencionar algunos que son necesarios para comprender dicho proceso psicológico. Engels (1979) mencionó que a la especie humana se le conoce a partir de una larga evolución que abarca desde el origen de la vida hasta nuestros días. Un paso importante es el desarrollo de la posición erecta del hombre en este proceso evolutivo, que conllevó a un acentuado desarrollo del cerebro anterior. Esta posición erecta favoreció la diferenciación funcional de manos y pies. La mano no sólo le sirvió para asirse, sino también para manipular cada vez más objetos. La mano no sólo ha sido el órgano del trabajo, sino que ha sido transformada por él. El perfeccionamiento gradual de la mano y la adaptación concomitante de los pies a la marcha en posición erecta repercutieron sobre otras partes del cuerpo, como el cerebro que cubre las funciones específicas de la nueva condición del hombre.

Engels (1979) consideró que el hombre como ser evolucionado, transformó la naturaleza, creó armas y herramientas con piedras,

descubrió el fuego, inventó el arco y la flecha, y desarrolló un lenguaje superior a sus antepasados. El trabajo y la palabra articulada fueron los dos estímulos principales para que el cerebro del mono se transformara gradualmente en cerebro humano. De este modo, con el uso de las herramientas y del lenguaje, en razón del significado concreto que poseen los símbolos y las palabras, el hombre elabora conceptos claros y reflexiones lógicas. Su pensamiento va articulado a la utilización de herramientas y al lenguaje. En la técnica social utilizada y en la fabricación de instrumentos de trabajo, se desplegó desde entonces el genio humano, la fuerza de su observación y de intelecto. El arco y la flecha constituyeron un instrumento muy complejo, cuya invención supuso una larga experiencia acumulada y facultades mentales desarrolladas, así como el conocimiento simultáneo de otros muchos inventos.

El advenimiento del pensamiento reflexivo supuso una diferenciación de concepciones, significados, impresiones sensoriales y asociaciones, lo que implicó miles de millones de neuronas reunidas en grandes áreas funcionales del cerebro. La división de áreas no era posible en cerebros de tamaño reducido, pero a medida que el hombre lograba más éxitos en la esfera del trabajo se perfeccionaba cada vez más su capacidad de captar la esencia de las cosas en sus manifestaciones concretas y se elevaba más su capacidad de generalizar y de ayuda mutua. Es de suponer que esta capacidad sólo podía darse de un modo rudimentario cuando el desarrollo del pensamiento se encontraba en sus primeras fases (Lewis, 1968).

El pensamiento abstracto no nace como algo acabado, sino que pasa por algunas fases iniciales que se distinguen, por ejemplo, de las fases en que se da el pensamiento filosófico de la sociedad esclavista griega (Heller, 1982).

Sujov (1968) considera que la proliferación conceptual del hombre primitivo estaba relacionada con su atención orientada a las propiedades de lo real. Este gusto por el conocimiento objetivo constituyó uno de los

aspectos más olvidados del pensamiento de los que llamamos primitivos. Los dibujos primitivos, antecedentes de la escritura, reflejaban observaciones sobre la vida de la naturaleza y conocimientos acumulados sobre la vida de las plantas y las costumbres de los animales salvajes y expresaban la fantasía creadora del hombre. El desarrollo de las lenguas, formadas en la época de la comunidad primitiva, también puso de manifiesto la elevada capacidad humana de pensar abstractamente, aunque más dirigida a lo concreto. Algunas lenguas evidenciaron los intentos de generalizar y de clasificar en cierta medida un gran número de conceptos. Por ejemplo, al designar con el mismo prefijo las palabras que expresaron los conceptos de hombre, animal y utensilio, entre otros. Posteriormente, esta primera clasificación y estos primeros intentos de generalización se desarrollaron hasta convertirse en escritura jeroglífica. En la escritura jeroglífica egipcia hay numerosos verbos de movimiento, los cuales se representan con los dibujos de los pies; y los verbos que denotan una actividad se representan con un dibujo de la mano, y el verbo hablar se ilustra con un dibujo que representa la boca.

Sujov (1968) señala que estos hechos tomados de la historia del pensamiento demuestran que los conceptos generales se desarrollan paulatinamente y cada vez son más extensos y profundos, reflejando así los conocimientos, esto es, que el hombre comienza a entender que los objetos tienen características comunes: que los ríos pueden agruparse en el concepto de río, y que las piedras pueden agruparse bajo el concepto de piedra. Sin embargo, el concepto se diviniza al separarlo de los objetos concretos que denomina, esto sucede también con las condiciones en donde las relaciones se transforman de colectivas a privadas. Este desarrollo conduce al hombre a la idea de que los objetos y fenómenos concretos y singulares no son sino formas detrás de las cuales se ocultan seres invisibles, y a la idea de un mundo natural situado más allá de la naturaleza. Dice que el animismo es la primera forma de religión **que predomina hasta el fin de la sociedad primitiva; que los espíritus**

aparecen formando una especie de conjunto, poco individualizados y que se diferencian por pertenecer a una u otra categoría. Por esto, existen los espíritus de las aguas, de los árboles, de los bosques y de los volcanes. El sistema económico de aquella sociedad y el avance cognoscitivo del hombre hicieron imposible una diferenciación notable de los espíritus de las religiones primitivas, suprimiendo diferenciaciones jerárquicas. De ahí el surgimiento del pensamiento mítico, el animismo y la fe en la existencia de espíritus y almas. Por ejemplo, en el culto a Dionisios, surgió la idea de un más allá, de la noción de alma, producto del éxtasis ocasionado en los rituales, cuyo contenido de dichas experiencias se extendió a la comunidad y se constituyó en mito (Frey, 1997 y Rohde, 1983).

Strauss (1982) observó la creación de un pensamiento esencialmente mítico, de entidades sobrenaturales y de espíritus, proveniente del hombre primitivo, reflejo de su impotencia en su lucha con la naturaleza; en ello influyeron las relaciones de producción del régimen de la comunidad primitiva y el contenido de las concepciones mítico religiosas.

Heller (1982) dice que la función principal del mito fue legitimar la génesis, obtenida a través de la comunidad. Que todo mito verdadero tiene una misión fundamental: dar cuenta de las contradicciones y tensiones que ocurren en el interior del mundo de las costumbres, explicándolas de una manera repetitiva. Que las normas y reglas de la coexistencia social son constantes y repetitivas tanto para el período de vida de una persona como para las generaciones que se ponen en contacto con ellas. Y que el orden es el de la existencia que requiere una justificación porque normalmente se legitima por su génesis.

En este sentido, Heller (1982) postula que "la génesis de un sistema de valores, hábitos e instituciones del grupo en cuestión incluye en sus proyectos la génesis del mundo, el universo. Además del por qué y el cómo de un determinado sistema de comportamiento ha resultado y tenía que resultar exactamente como ha resultado, encierra la respuesta

a la pregunta el por qué y el cómo la existencia, como tal resultó, exactamente de la manera en que lo hizo" (p. 26).

Con la aparición y desarrollo de la sociedad de clases, las concepciones mitológicas de pensamiento primitivo presentaron cambios sustanciales. Los dioses que hasta entonces habían personificado las fuerzas de la naturaleza, adquirieron atributos sociales y empezaron a parecerse a los reyes más poderosos. Así, por ejemplo, los dioses de la caza, que en otros tiempos se representaban bajo la forma de animales salvajes, fueron convertidos en dioses protectores de la guerra de los reyes. Surgieron, entonces, las doctrinas teológicas que divinizaban el poder de los reyes y de la nobleza esclavista. En estas condiciones surgió el pensamiento filosófico que reflejaba: 1) la aguda lucha social que liberaban los esclavistas y los esclavos; 2) la lucha política que sostenían los ricos y los pobres dentro de la clase social formada por los hombres libres, donde influyeron también tendencias, actividades y posiciones personales de filósofos griegos jónicos, pitagóricos de la Magna Grecia (Italia y escuela eleática), socráticos, sofistas y aristotélicos y 3) la vida de las ciudades Estado, con una forma de gobierno especial, la polis con una literatura y un arte en pleno desarrollo. Unidos en sus amplias relaciones comerciales y culturales con los pueblos de oriente, explica el florecimiento del pensamiento filosófico de la Grecia antigua, y la diversidad de sus tendencias filosóficas (Dyinnik, 1983 y Zea, 1977).

Según Heller (1983) las representaciones del cosmos de los físicos jónicos difieren del pensamiento salvaje. Algunas razones del rechazo por parte de los filósofos jónicos de teogonías míticas fueron: 1) el desarrollo de la geometría y con la representación matemática del universo, que fue la llegada de un modo de pensamiento y de un sistema de explicación sin analogía con el mito, y 2) las relaciones de los hombres que habían cambiado con la aparición de una nueva forma de sociedad, la polis. De esta manera, se llegó a la comprensión de un problema

fundamental, el de la naturaleza del pensamiento filosófico diferenciado del pensamiento mítico.

Del ejemplo jónico se puede extraer una observación que nos puede dar una dirección general para el análisis del problema planteado anteriormente. El pensamiento griego había rebasado la red de causalidades intencionales y de representaciones analógicas extraídas de la percepción, mediante las cuales los viejos mitos explicaban el origen y la naturaleza del cosmos. Lo que obligó al pensamiento mítico a oponerse a sí mismo, a rechazar y hacer retroceder los modos de pensar antiguos y cotidianos para sustituirlos por otros, promoviendo el contenido de los conocimientos físicos, de las relaciones políticas y del modo de vida.

Heller (1983) menciona que las analogías extraídas de lo sensible se abandonaron porque la naturaleza estaba organizada según las relaciones necesarias de orden matemático. Que este pensamiento matemático anteponía el ser al parecer, las esencias a los fenómenos. Que por eso se preguntaban si debajo de las apariencias sensibles había alguna realidad estable y permanente, en el cambio de las cosas. Que de esta manera para el pensamiento filosófico presocrático, la naturaleza es la realidad que existe debajo de las cosas (arké, agua, aire, fuego, tierra, frío, calor, ápeiron), que contraste con el pensamiento socrático y sofista cuyo interés se dirigió hacia el hombre y la sociedad (moral, conciencia, llamado por Sócrates el daimón, las habilidades). Que Sócrates, en cambio, en lo que respecta a las cosas humanas, descubrió en la conciencia misma la existencia de principios universales (conceptos y leyes) alcanzables por el examen, la reflexión y la discusión. Y que para Sócrates el pensamiento científico tiene que ofrecer un carácter de universalidad, mientras que la experiencia sensible, ofrece la condición momentánea de cada sujeto individual; en tanto Aristóteles se orientó, entre otras cosas, a la ética.

En síntesis, la reflexión pasó de un pensamiento mítico a uno científico; debido a que, para los primeros filósofos, la filosofía fue a la vez

una física, una cosmogonía y una teología. Es decir, el pensamiento científico fue producto y reflejo de un tipo particular de hombres y de sociedad. Este tipo de pensamiento fue, por tanto, resultado de un rico humanismo, de una cultura cosmopolita, de una emprendedora actividad mercantil y de una lucha política.

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN VIGOTSKI Y LURIA

Vigotski es el representante principal de la Escuela Histórico-Cultural, a pesar de su muerte temprana tuvo una rica producción intelectual en psicología, dentro de la que ha resultado esencial el estudio del pensamiento en el niño y las funciones psicológicas, históricas y sociales del ser humano.



Figura 1.2 El pensamiento es equivalente a generalización de significados, que integra conceptos subordinados y sobreordenados

Vigotski (s/f) estudió el desarrollo tanto del pensamiento científico como del espontáneo o cotidiano, a través de la formación de conceptos

o proceso formativo, del cual surge una nueva función psicológica. Esta formación de conceptos se investigó a nivel experimental con el método de la doble estimulación. Este procedimiento consistía en presentar al niño un material, constituido de 22 bloques de madera de distinto color, forma, altura y tamaño. En la base de cada bloque estaba escrita una de las palabras sin sentido siguientes: lag, bik, mur y sev. Con independencia de su forma y color, todos los bloques grandes y altos tenían escrita la palabra lag; las figuras planas grandes tenían el término bik; las altas y pequeñas, mur; y las planas y pequeñas, sev. Mediante dichos bloques, se aplicaban dos clases de estimulación que interactuaban entre sí. Una clase era las propiedades físicas de los bloques y la otra, las palabras sin sentido.

La manera en que los sujetos se enfrentaban a la tarea permitía poner al descubierto la dinámica de la resolución del problema. La manera en que manipulaban los bloques indicaba su nivel conceptual.

Es importante señalar que estos no son estadios naturales del desarrollo del pensamiento del niño, sino más bien hallazgos derivados de una metodología que permite identificar el nivel conceptual que presentan los niños en cada edad.

Para Vigostki (s/f), el desarrollo conceptual transita por las etapas siguientes:

1) Agrupamiento sincrético. Consiste en que los niños agrupan los bloques con fundamento en una sensación difusa experimentada de que van juntos. Dicha base de agrupación cambia con facilidad y es extremadamente subjetiva.

2) Agrupamiento por complejos. Consiste en que se reflejan ciertos rasgos que los bloques tienen realmente en común. Las relaciones que existen entre los miembros de un complejo son concretas y reales en lugar de abstractas y lógicas. Por ejemplo, en esta agrupación de los bloques, cada uno es complemento del otro; un bloque triangular complementa a otro redondo; uno rojo, a otro azul; uno plano, a otro alto. Otra

variedad es el complejo en cadena, dos bloques comparten algún rasgo; si el primer bloque es rojo y redondo, el segundo es rojo y triangular y el tercero es triangular y verde.

3) Agrupamiento por conceptos potenciales. Consiste en ser portadores de la función elemental de la abstracción que hace posible la distinción entre atributos esenciales y no esenciales, lograda a partir de la abstracción por aislamiento, en donde se selecciona un atributo específico como el color. Este nivel de desarrollo conceptual es insuficiente para la resolución conceptual de problemas. Para que ocurra una solución debe presentarse una generalización, denominada por Vigotski como pseudoconcepto, que es la etapa más avanzada del razonamiento por complejos. Funcionan como conceptos, pero siguen teniendo la misma estructura del pensamiento en complejos.

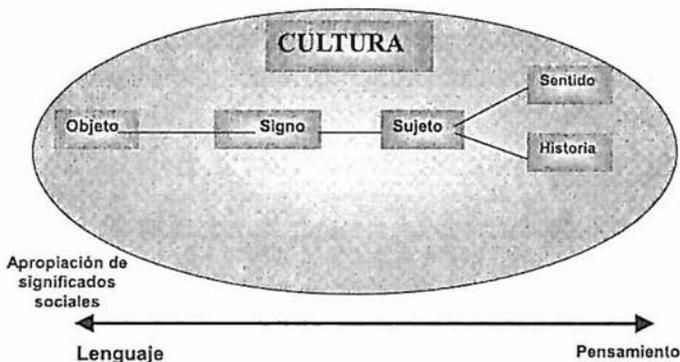


Figura 1.3 Representación del lenguaje y del pensamiento desde la Escuela Histórico Cultural

Vigotski (1987) también propuso la noción de zona de desarrollo próximo como manera de conceptualizar el desarrollo del pensamiento del niño, referida a la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo posible determinado. Para este mismo autor, la mayoría de las

pruebas psicológicas evalúan lo que únicamente realizan los sujetos, sin indicar lo que son capaces de aprender, de ahí que la zona de desarrollo próximo mida la potencialidad que tiene el niño como estudiante al aprender. Por lo regular, en la zona de desarrollo próximo se solicita al niño que resuelva un problema y, posteriormente, se le orienta para resolverlo, proporcionándole diversos tipos de apoyos y sugerencias que se van incrementando. El observador registra la manera en que el niño utiliza la orientación prestada y el nivel de apoyo que requiere. Con la información obtenida se diseñan situaciones de aprendizaje, como tutoría con compañeros, tareas y trabajos que hagan posible el aprendizaje cooperativo. Existe una forma cooperativa de desarrollo del pensamiento.

El principal resultado del estudio sobre la formación de conceptos ha revelado que el nivel verdaderamente conceptual de resolución de problemas sólo es alcanzado por los adolescentes. Los niños emplean equivalentes funcionales de los conceptos, que difieren de los verdaderos conceptos en el tipo de generalización que implican. Por tanto, en los niños se emplea la comunicación de pseudoconceptos que tienen la misma funcionalidad de los conceptos, pero que difieren en significado y uso de palabras. Su comprensión y significado pueden corresponder a un nivel superficial de comprensión funcional, dado que las subestructuras intelectuales subyacentes de los interlocutores pueden permanecer ajenas unas a otras. Por ejemplo, qué tipo de comprensión se alcanza cuando los participantes en un diálogo pertenecen a diferentes grupos sociales o culturales. Como la apariencia de comprensión suele girar en torno a la semejanza referencial compartida de las palabras usadas, pueden oscurecerse en realidad profundas diferencias en la representación que tienen de dicho diálogo los interlocutores.

Luria (1980) profundizó en el estudio del contexto social y de los modos de vida diversos y de su praxis en los procesos psicológicos, específicamente en los procesos de abstracción y generalización; en cómo resuelven problemas los sujetos con distintos niveles educativos y

sociales. Por ejemplo, a un individuo le presentaba una hacha, una sierra, una pala y un tronco, solicitándole que seleccionara tres de ellos que tuvieran algún parecido y que se pudieran designar con la misma palabra. Los resultados mostraron que los sujetos elegían el hacha, la sierra y el tronco, mencionando que la pala no correspondía dado que servía para sembrar la tierra. Otro grupo de individuos agrupó en la categoría de herramientas los objetos presentados (hacha, sierra y pala). Las implicaciones de sus resultados obtenidos mostraron la predominancia del pensamiento práctico, en los sujetos por tener estudios mínimos. Los sujetos realizaban operaciones que ubicaban a los objetos presentados en contextos prácticos, expresando un razonamiento práctico situacional. En tanto que los sujetos con mayor nivel escolar expresaron un razonamiento teórico-conceptual. Encontró resultados parecidos en experimentos sobre razonamientos lógicos con silogismos elementales. Estos experimentos descritos de manera concisa mostraron que los individuos manifestaron soluciones concretas, no a través de un razonamiento abstracto, sino mediante un pensamiento lógico concreto, que correspondía con las condiciones culturales, educativas, sociales y prácticas de la vida de una comunidad.

EL PENSAMIENTO EN ALGUNAS VERTIENTES DE LA ESCUELA HISTÓRICO-CULTURAL

Cole (1999), con base en sus experimentos sobre diferencias transculturales del pensamiento, derivó la especificidad del funcionamiento cognitivo respecto al contexto; señalando lo inconveniente de utilizar tareas psicológicas occidentales como indicadores generales de procesos cognitivos en personas de culturas diferentes. Para éste, es posible crear tareas experimentales modeladas en prácticas cotidianas y realizar un análisis de los procesos cognitivos fuera de tareas experimentales

formales. El autor resaltó que se debe poner mucho cuidado al elaborar un experimento para obtener resultados sobre dichos procesos. Junto con Means (1986) propuso estudiar el pensamiento en situaciones de vida real, donde los sujetos puedan elegir entre diferentes estrategias para solucionar un determinado problema.

Interpretaciones actuales sobre la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vigotski, señalan que este concepto se ha empleado para caracterizar el dispositivo dialógico e intersubjetivo en el aprendizaje del niño. A raíz de tales propuestas, han surgido argumentos que hacen hincapié en el establecimiento de un mundo social compartido o de intersubjetividad entre el niño y el adulto mediante un proceso de negociación de significados (Brunner, 1996; Lave, 1991; Riviere y Núñez, 2001; Rogoff, 1993 y Wertsch, 1995).

Los autores mencionados anteriormente coinciden en sus distintas líneas de investigación sobre el estudio del pensamiento del niño. Estudian el papel de los significados y de las relaciones intersubjetivas en el desarrollo de la actividad del niño orientada en diferentes sentidos. Desde esta perspectiva sociocultural a la que pertenecen el niño, en relación con los otros, construye un andamiaje para poder participar de acuerdo a sus posibilidades ante las exigencias de una sociedad, del hacer y el ser. Dicha participación se expresa en un escenario, es decir, en un espacio concreto de regiones que se diferencian por las acciones posibles y por la existencia de objetos cargados de significados, contruidos a través de las relaciones con los otros.

Por su parte, Riviere y Núñez (2001) proponen una teoría de la mente, para saber que los otros piensan y cómo piensan, además de cómo el niño se ubica en situaciones colectivas para construir estrategias de participación mediante sus recursos y herramientas culturales.



Figura 1.4 Representación del pensamiento

Bruner (1996) y Bruner y Haste (1990) mencionan que el niño construye sus representaciones del mundo, de los acontecimientos que ocurren en escenarios naturales, configurando situaciones con sentido para la conformación de estrategias que permitan enfrentar una problemática. Se destaca desde esta perspectiva el papel del juego como fuente de representaciones simbólicas en el fortalecimiento de habilidades motoras y como generadoras de situaciones lúdicas en la construcción de estrategias para plantear y resolver problemas.

Bruner y Haste (1990) señalan que cuando el niño se enfrenta a un obstáculo autogenerado por sí mismo "... adquiere un repertorio de estrategias para conseguir sus propios objetivos" y "que pueden aplicarse en diversas situaciones y esto mejora mucho cuando es capaz de representarlas simbólicamente" (p. 19). Estas situaciones y sucesos se ubican en una cultura concreta e histórica, en la que se construyen significados dentro de relaciones intersubjetivas (valoraciones, actitudes, intenciones, decisiones y sentimientos) y en actividades con los objetos, cuyas representaciones simbólicas afirman que la situación tiene un sentido, y los sucesos están delimitadas por una cultura y una sociedad.

Es decir, los niños que juegan juntos negocian de forma activa el sentido de las cosas y “los niños compañeros de juego se preguntan por el significado de sus acciones respectivas y su insistencia puede ayudarles en relación con aspectos tan diversos como la comunicación, la formación de guiones de las situaciones o la planificación” (Rogoff, 1993, p. 238).

Hidalgo (1999) sugiere que los objetos no se reducen a rasgos materiales dado que poseen un significado social en cuanto a que pudiendo referirse a su uso, valor, origen, historia y diferentes señas que los distinguen. Acerca de las relaciones intersubjetivas, proponen ubicarlas dentro de escenarios concretos, debido a que al expresar algún tipo de intención, valor y deseo no se presentan en el vacío, sino dentro de un contexto de objetos, de cambios y ambientes físicos.

La narración se ha propuesto como concepto integrador de distintos aspectos del desarrollo del niño, dado que fomenta un razonamiento estratégico y configura senderos para establecer conjeturas, plantear problemas y aproximarse a respuestas novedosas; sirviendo también para enfrentar retos en la conquista de un espacio. El concepto de estrategia resulta esencial dentro de una posición constructivista e importante para comprender el planteamiento y resolución de problemas dentro de hechos reales y cotidianos. En síntesis, un niño construye sus estrategias con base en sus experiencias de aprendizaje, vivencias, intenciones, deseos, sentimientos y valores. Y en este sentido, las narraciones y los juegos pueden considerarse recursos estratégicos para conocer y conquistar el entorno (Hidalgo, 1999).

Lave (1991), en una investigación, comparó dos estudios experimentales sobre razonamiento proporcional, pretendiendo entender qué recursos de estructuración intervenían en una situación experimental para expresar relaciones cuantitativas con forma y significado. Encontró que en la práctica de solución de problemas de proporción, los recursos de estructuración del problema matemático de proporciones no sólo se encontraban en la memoria de la persona, sino en la actividad de la

persona, en relación con su entorno. La idea central fue que la misma actividad en situaciones diferentes deriva y aporta otros recursos de estructuración para otras situaciones.

Bruner (1995) identificó tres niveles de realidad de una situación: los significados, los objetos y el aspecto cultural o de sentido construido en la historia de los sujetos. La situación comienza con la existencia de un conflicto o dificultad que lleva al planteamiento de un problema. Casi cualquier hecho puede constituir una situación problemática para el niño, de ahí que despierte el protagonismo del niño la oportunidad para resolver un problema. Las dificultades que se presentan en esta diversidad de escenarios las confronta mediante su experiencia, utilizando recursos y construyendo una estrategia apropiada para resolverlo, produciendo nuevas y mejores condiciones para entender las cosas, valorarse mejor y apropiarse de su espacio, y de esta manera proponerse nuevas acciones.

Hidalgo (1999) señala que la noción de estrategia es importante, pues a partir de ella se puede dar cuenta de cómo el sujeto se apropia de un territorio para la acción individual y colectiva, y de esta manera, de un lugar y de una identidad, además de habilidades vinculadas no sólo con objetos, sino con actitudes ante los otros, además de desarrollar competencias para tener amigos y para negociar significados a través de la participación y la conversación. Estas estrategias dependen del andamiaje que aportan los expertos y del carácter formado a través de la participación en los acontecimientos (incluida la personalidad) y del grado de desarrollo intelectual.

En resumen, la perspectiva sociohistórica mencionada parte de las premisas siguientes:

- 1) Estudiar al sujeto como parte de una situación cultural cotidiana.
- 2) Estudiar la situación como un escenario en el que se encuentran actores que se comportan mediante normas sociales.

3) Partir de que las experiencias son colectivas y que realizan su actividad con los objetos, construyendo valores que orientan la acción; así los objetos adquieren significado y el niño construye su mundo.

4) Considerar que la iniciativa del niño se fundamenta en el desarrollo de los significados de los objetos, la negociación de significados con los otros, la valoración de los otros y la afectividad que resulta de esa valoración.

5) Considerar que estas iniciativas o protagonismos implican la elaboración de estrategias y recursos culturales.

6) Partir de que el tipo de estrategias dependerá de las situaciones, acontecimientos y experiencias. Aquí la situación conflictiva incita al niño a desarrollar estrategias para plantear y resolver problemas. De esta manera, el crecimiento del pensamiento está en función de la versatilidad de las estrategias para enfrentar problemas. La versatilidad de los andamiajes impacta en la diversidad de las estrategias heurísticas.

La formación y utilización de conceptos no se reduce a una definición ni al período de una construcción de un concepto con cierto fundamento lógico, debido a que evolucionan en significado, de acuerdo a la experiencia y a la historia de vida de cada sujeto. Existe coincidencia en las teorías culturales en cuanto a que la organización de las estructuras mentales adquiere sentido en un entorno vinculado con la actividad del sujeto, por lo que la estructura mental para ordenar el espacio entra en correspondencia con la acción misma, interiorizando las actividades. Los objetos y el esquema lógico proponen relaciones en su operar a nivel material y del pensamiento. Y a la vez las relaciones con otros adquieren significados sobre valoraciones, actitudes, deseos y creencias que influyen en complejas representaciones mentales propias y ajenas.

Baquero (2001) señaló que el dispositivo de andamiaje se ha utilizado de manera similar a la categoría de zona de desarrollo próximo y que inclusive, se han utilizado como sinónimos. Lo que se ejemplifica con una

“situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto”...y que “tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto” (p. 148), en donde una tarea se resuelve utilizando el andamiaje del sujeto más experto, dando lugar a una actividad más colaborativa.

Por otro lado, Lave y Wenger (2003) señalaron que “más que aprender mediante la replicación de la ejecución de otros mediante la adquisición del conocimiento transmitido en la instrucción, sugerimos que el aprendizaje ocurre a través de la participación centrípeta en el *currículum* de aprendizaje del ambiente comunitario” (p. 76). Para tal fin, desarrollaron el concepto de aprendizaje situado examinando el carácter situado de la comprensión y la ubicación de ciertas formas de coparticipación. Más que estudiar procesos cognitivos, se preocupan por las exigencias sociales que contextualizan el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la comprensión no se entiende como la productora de los procesos mentales de un sujeto, sino como la capacidad de participar en una ejecución experta. Parten de que las estructuras de pensamiento pueden ser modificadas de manera considerable en el contexto local de acción, contando con el compromiso de los aprendices. En una comunidad de práctica. Exponen casos reales de aprendices parteras, sastres, contra maestres, carniceros y alcohólicos, en estas comunidades de práctica, en las que estos sujetos encuentran los recursos estructurantes de aprendizaje.

EL PENSAMIENTO EN EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL

Gergen (1985) plantea que el construccionismo social, no obstante de ser una aproximación proveniente de una tendencia epistemológica y ontológica diferente a las posturas teóricas anteriormente señaladas, como la de González Rey, 1997, incluye aspectos históricos y culturales

en la idea que tiene del proceso del pensamiento. En este sentido, para Biever, Bobele, Garder, y Franklin (2005) las premisas del constructivismo son las siguientes:

1. No existe una realidad única, sino distintas maneras de comprender las interacciones y conductas

2. La comprensión y el significado se obtienen por el lenguaje y evocan experiencias y realidades en el observador

3. Por lo general, no hay un solo significado ni o una sola verdad al actuar, sino varios significados o interpretaciones posibles de las mismas situaciones. Por lo tanto, son fugaces y momentáneos en la conversación. Para esta posición teórica en psicología, los significados están constantemente en construcción y, en consecuencia, no hay verdades fundamentales, sino una relatividad de acceso que se tiene a través de la conversación.

Desde el punto de vista de los autores mencionados anteriormente, el interés principal de los psicólogos se centra en el cambio de significados y comprensiones, poniendo su atención en historias y narrativas para visualizar el problema como una historia en la que las personas se cuentan a sí mismas. En consecuencia, al cambiar la historia de los sujetos y los significados que emplean, se resignifican las experiencias y se abren nuevas posibilidades de construcción de múltiples historias sobre conductas problemáticas. Para ellos, las múltiples voces se incorporan al potencial de la multiplicidad narrativa. Los constructivistas han utilizado métodos cualitativos en estudios de caso, así como etnografía y análisis de discurso. No obstante, la mayor parte de su base empírica proviene de la psicología, de la personalidad y experimental.



Figura 1.5 El pensamiento es producto de las normas, valores, cogniciones, convicciones, tendencias y compromisos sociales del individuo consigo mismo y con los demás

Hernández (2005) describe el construccionismo como la nueva cara del pragmatismo, que hace énfasis en la relatividad de la verdad y del lenguaje como moldeador de hechos y situaciones diversos que permite escapar de prácticas sociales convencionalmente cerradas, hasta alcanzar una realidad interpersonal abierta mediante una comunicación consensuada.

EL PENSAMIENTO DESDE EL ENFOQUE PERSONOLÓGICO

González Rey (1997) señala que para Vigotski la relación funcional del pensamiento y el lenguaje da lugar a una nueva expresión cualitativa de lo psíquico, llamada pensamiento verbal. A este respecto, Vigotski señala que "La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la de la conexión entre el intelecto y el afecto. Como es

sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional. Esa separación da lugar a que el pensamiento se transforme inevitablemente en un flujo autónomo de ideas que se piensan a sí mismas, a que se segregue de toda la plenitud de la vida, de los impulsos de los intereses y las inclinaciones vitales del sujeto que piensa y, o bien, resulte un epifenómeno completamente inútil, incapaz de modificar nada en la vida y en la conducta de la persona" (Vigotski, 1982, p. 24).

Según González Rey (2002), Vigotski concibe el pensamiento como un proceso activo de un sujeto integral que piensa, comprometido con aspectos esenciales de su propia constitución subjetiva. Sin embargo, Vigotski acepta que el papel que tiene el signo no puede sobrevalorarse en la comprensión general del funcionamiento psicológico. Deposita en la mediación semiótica, la definición del carácter histórico-cultural de lo psíquico, tal como lo plantean algunas posturas socioculturales. La mediación no es sólo semiótica, es integral en un sujeto que piensa y que se ubica de manera activa en la experiencia a través compleja de sentidos (González Rey, 2002).

González Rey y Mitjás (1989) concuerdan con Vigotski en que existe una asociación entre pensamiento, afecto e intención; para lo cual resulta relevante la categoría de sujeto. Esto se refleja cuando Vigotski (1982) expresa que "El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras motivaciones, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento, hay una tendencia afectivo-volitiva. Sólo ella tiene la respuesta al último "¿por qué?" en el análisis del proceso de pensar" (p. 342).

González Rey (1997) plantea que el sujeto es la base afectiva volitiva del pensamiento que lo orienta a formar un reflejo de la realidad, en términos de representaciones que responden a necesidades de la

personalidad. Que el pensamiento es un proceso que conduce el sujeto, comprometido con la realidad, hacia un esfuerzo constructivo y motivado con la intención de producir conceptos, reflexiones y emociones, que formarán parte del desarrollo de la personalidad y de diversas funciones. Desde esta perspectiva, no se elimina al sujeto, pues significaría la supresión del pensamiento como materia prima a nivel cognitivo de la configuración subjetiva. En este sistema se integra el pensamiento del sujeto y otras formaciones psicológicas, en reestructuración constante por la continua toma de decisiones.

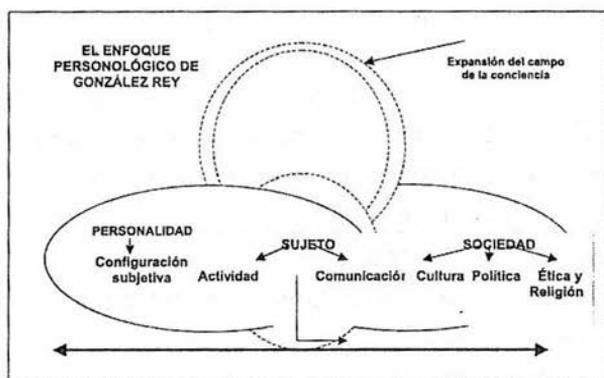


Figura 1.6 Conceptualización de la conciencia, el pensamiento y la personalidad desde el enfoque personológico

Dreier (1999), respecto al pensamiento mismo, señaló que funciona de modo flexible y que su acción no es únicamente de seguimiento de reglas y esquemas, dado que los sujetos requieren de reflexión de estándares para incluirlos en una acción situada. De tal modo, que la participación se pueda dar de manera multifacética en los diversos contextos en que tiene lugar, hasta que el sujeto pueda reflexionar sobre las estructuras subjetivas complejas que cambian dentro de una práctica social.

En el mismo sentido, Leontiev, 1992 (cit. en González Rey, 2002, p. 170), sostiene que: “la tesis principal de Vigotsky (resumiendo las varias formulaciones encontradas en diferentes trabajos) sería ésta: existe un complejo sistema dinámico de sentidos que incluye un aspecto motivacional (afectivo), así como la voluntad, la dinámica de la acción y la dinámica del pensamiento. Ellos pueden asumir diversas relaciones entre sí y formas diferentes. El intelecto, como todas las funciones psicológicas superiores está subordinado a este sistema. Ésta, entonces, es la psique humana dinámica y autodesarrollada en su verdadera integridad y determinación social”.

EL PENSAMIENTO EN EL PROGRAMA REFLEXIVO Y CREATIVO DE LA ESCUELA HISTÓRICO-CULTURAL

D’Angello (2001, 2005) construyó un marco teórico sobre el desarrollo ético de los proyectos de vida de la persona a partir de los aportes de los enfoques críticos-reflexivos. Para su fin, resultó indispensable ubicar dichos proyectos en un contexto social adecuado, que contemplara las instituciones y los educadores, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, y los conceptos de vivencia, situación social de desarrollo, personalidad y persona, cuyo origen teórico se encuentra en la Escuela Histórico-Cultural. Estos conceptos deben estar orientados al desarrollo de una persona social autónoma, responsable y comprometida con sus entornos social y cultural. En este contexto, el componente ético resulta imprescindible para la persona y para su desarrollo reflexivo, creativo e íntegro en los proyectos de su vida y en el contexto de su situación social determinada. Dentro de una acción educativa, estos conceptos están orientados a una acción social de transformación, en la que confluyen de manera coherente, múltiples modelos de acción. En este marco, el proyecto de vida es una categoría integradora de orientaciones y

modos de acción de la persona, una síntesis de la esencia social del individuo como formación psicológica en un contexto social, que implica actividades sociales de la persona (organizacionales, de trabajo, de profesión, de familia, de tiempo libre, de actividad cultural, sociopolíticas, de relaciones interpersonales, de amistad y amorosas) y manifestaciones del funcionamiento de diferentes mecanismos y formaciones psicológicas que integran la experiencia.

Para tal proyecto de vida creativo, se requiere de disposiciones y estrategias de enfrentamiento constructivas, y de reajuste de expectativas y de desarrollo sustentable (social y personal) que propicie consensos para el desarrollo psicofísico, mediante un aprendizaje cooperativo-reflexivo en comunidades de indagación, articulados en proyectos de vida colectivos. Esta colectividad se logra por medio de una serie de estrategias y métodos grupales de examen crítico de los problemas, de negociación y de toma de decisiones que favorezcan el debate reflexivo y creativo en una cultura de concertación, proveniente de distintos paradigmas integrados de manera coherente (D'Angello, 2001).

Este proyecto de vida no se realiza con eficiencia si el individuo no es capaz de orientarse adecuadamente en cuanto a lo que piensa, siente, valora y a las potencialidades reales de las que dispone. Es fundamental resaltar que un proyecto de vida no es poderoso si no se cuenta con un desarrollo suficiente de pensamiento crítico y autocrítico-reflexivo vinculado a la persona y a la acción. El proyecto requiere de una evaluación constante sobre los sucesos de la vida, de su dinámica y de la toma de decisiones eficaces.

Desde esta perspectiva, se trata de "crear condiciones para explorar las diferentes aristas de alguna situación, contribuyendo con las propias experiencias e interpretaciones, contrastadas en un proceso de confrontación y concertación colectiva (Paul, R., 1990; Resnick, L., 1988., Lipman, M. y Sharp A, 1992" (D'Angello, 2001, p. 70).

Para el desarrollo del proyecto de vida es importante tomar en cuenta la corriente de pensamiento crítico, la cuál puntualiza que la formación de los procesos reflexivos están estrechamente unidos al desarrollo de los valores. Uno de los principios de esta concepción es la formación del pensamiento multilógico, que consiste en pensar, de manera precisa e imparcial, en un contexto de puntos de vista y marcos de referencia opuestos o contradictorios que caracterizan la realidad de las relaciones interpersonales en la vida cotidiana (D' Angello, 2001).

El pensamiento multilógico se opone al pensamiento fonológico por ser egocéntrico, etnocéntrico y de autoengaño. Considera que las habilidades de razonamiento no pueden separarse de los valores, y que el buen pensador reflexivo se caracteriza por su integridad moral y responsabilidad ciudadana, resumida en el concepto de persona crítica. Considera también que las habilidades separadas de los valores son por lo regular utilizadas para racionalizar prejuicios e intereses creados. D' Angello (2001) menciona que "La educación de esta persona se basa en:

1. El coraje intelectual (enfrentarse a puntos de vista diferentes al propio y a los problemas complicados)
2. La empatía intelectual (para comprender a los otros, y ponerse en su lugar)
3. La integridad intelectual (al enjuiciar hay que ser consistentes en las normas aplicadas)
4. La perseverancia intelectual (perseverancia en las dificultades y precisión en las evidencias)
5. La imparcialidad (razonamiento no prejuiciado)
6. La confianza en la razón (desarrollo de razones adecuadas y pensamiento independiente)" (p. 85).

Estos elementos le permiten a la persona crítica tener habilidades en cuanto a practicar un pensamiento imparcial y multilógico, dentro de marcos de referencia contradictorios; pues en la vida cotidiana se

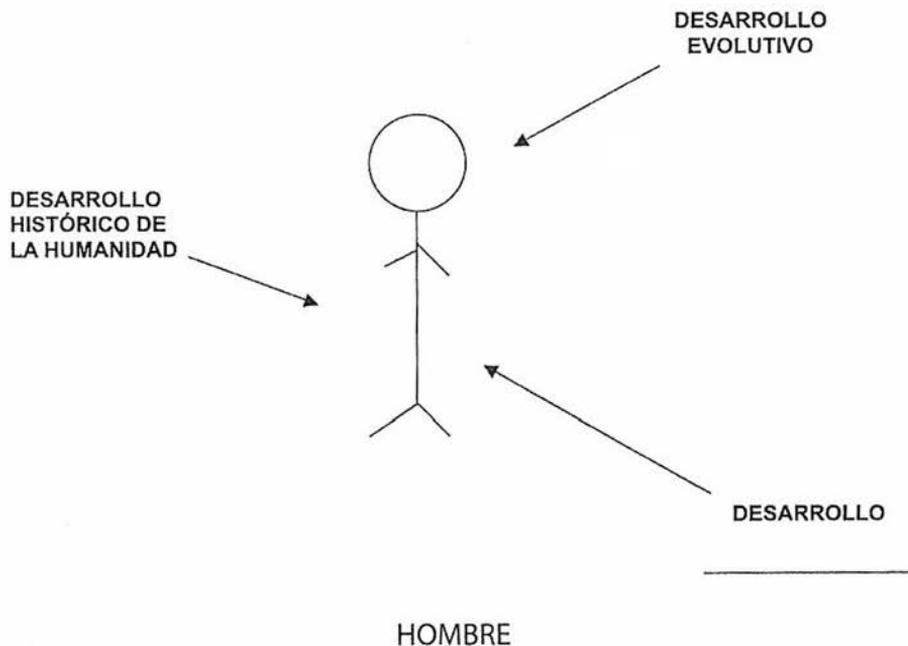
presentan muchos aspectos irracionales y prejuiciados como creencias que se apropian de las razones. Por lo que es necesario que reconozca y critique esa irracionalidad, tratando de superar temores y deseos a través de un proceso de desenajenación, clarificación y examen racional de dichas creencias concientes e inconscientes.

En síntesis, se trata de asumir la experiencia personal y colectiva de manera crítica, de reconstruir proyectos de vida como espacios de acción de desarrollo viables, realistas con posibilidades de concordancia grupal (organizacionales, de trabajo, de familia y vecinales) como comprensión integradora de dimensiones cognitivas, afectivas y morales.

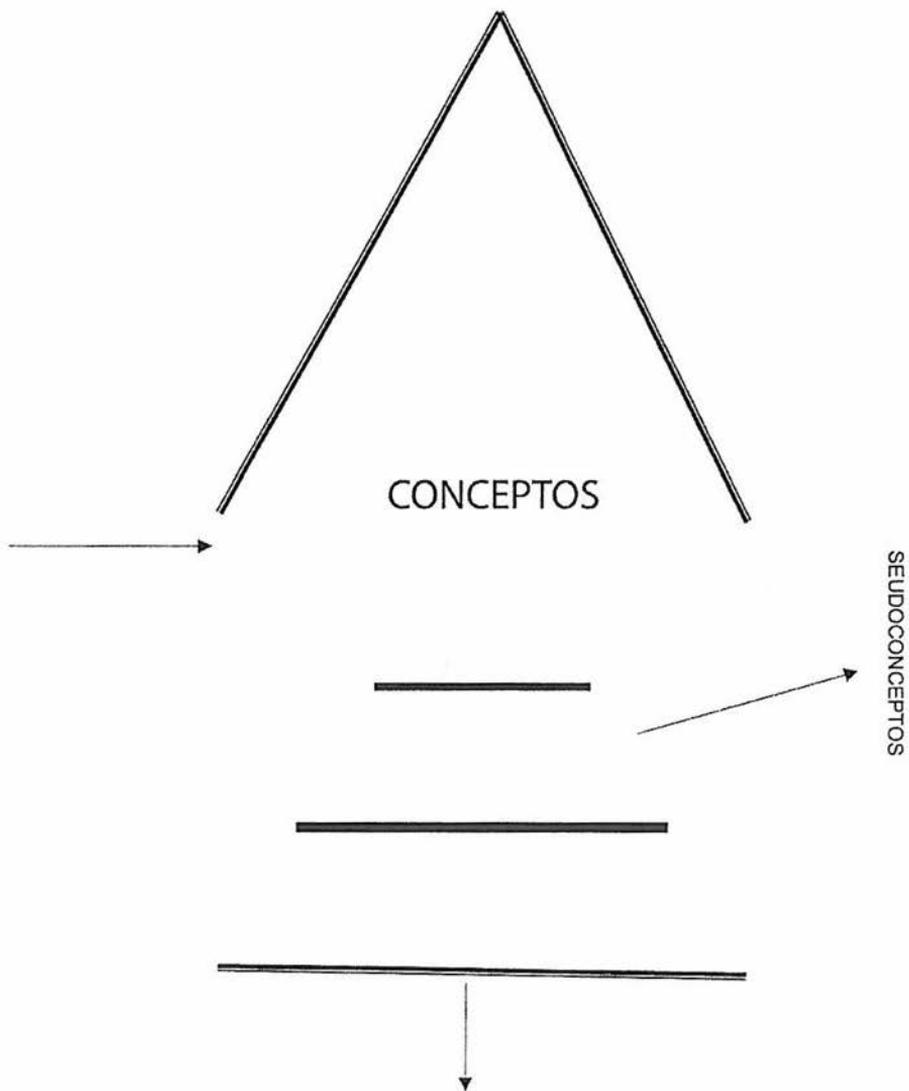
Ejercicio 1-1. En relación con la Escuela Histórico-Cultural, escriba lo que se pide a continuación:

1. ¿En qué consiste el método genético experimental?
2. Describa la evolución del pensamiento dentro del estadio intelectual.
3. Explique los antecedentes histórico-sociales y biológicos del surgimiento del pensamiento.
4. ¿Cuáles son los procesos de pensamiento que caracterizan al hombre primitivo?
5. ¿Cómo surge el pensamiento científico en el desarrollo histórico social del ser humano?
6. ¿Qué diferencias encuentra en los conceptos científicos y cotidianos propuestos por Vigotski?
7. En qué consiste el método de doble estimulación de Vigotski usado en el estudio del concepto.
8. ¿Qué utilidad tiene el concepto de zona de desarrollo próximo?
9. ¿Qué demostraron los experimentos de Luria?
10. Cuáles fueron las aportaciones de Cole en el estudio del pensamiento.
11. Desde la Escuela Histórico-Cultural, ¿Cómo se concibe el desarrollo del pensamiento?
12. ¿Cuál es la conceptualización de pensamiento de Lave y Wenger?
13. Desde el punto de vista del construccionismo social, ¿Cómo se caracteriza el pensamiento?
14. ¿Qué conceptualización presenta González Rey y D'Angelo sobre el pensamiento?
15. Elabore un mapa cognitivo sobre la conceptualización que tienen diversos autores sobre el desarrollo del pensamiento.

Ejercicio 1-3. Vigotski diferenció tres líneas de desarrollo del ser humano. Inserte el concepto que falta para ilustrar dicho proceso.



Ejercicio 1-4. Complete los conceptos faltantes del desarrollo del pensamiento.



Ejercicio 1-5. Acerca el desarrollo de la conciencia en la Escuela Histórico-Cultural complete lo siguiente.

a. Vigotski (1987) creó una forma de experimento que provoca un proceso de desarrollo genético mediante las condiciones experimentales que nombró _____, y permite rastrear la génesis de diversas estructuras psicológicas.

b. En el estadio intelectual, el reflejo psíquico de la realidad se modifica no únicamente por un reflejo de cosas aisladas como en el estadio del psiquismo perceptivo sino por el _____.

c. Sujov considera que la proliferación conceptual del hombre primitivo está en correspondencia a su atención más orientada sobre las propiedades de lo real. Este gusto por el _____ constituye uno de los aspectos más olvidados del pensamiento de los que llamamos primitivos.

d. Vigotski propuso la noción de _____ como una forma de conceptuar el desarrollo a el pensamiento en el niño, entendido como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo posible determinado a través de la solución de problemas, apoyado por un adulto o compañeros que tienen mayor habilidad.

e. González Rey plantea que el _____ es la base afectiva volitiva del pensamiento que orienta su pensamiento para la formación de un reflejo de la realidad en representaciones que responden a necesidades de la _____.

f. D'Angelo menciona que es fundamental resaltar que un proyecto de vida no es poderoso sin un desarrollo suficiente de un _____ vinculado a la persona y la acción. Es decir, el proyecto requiere una evaluación constante de los sucesos de la vida, su dinámica y la toma de decisiones eficaces.

Ejercicio 1-6. Escriba dentro del cuadro los conceptos principales que postulan las diversas posturas teóricas de la Escuela Histórico-Cultural.

| | |
|--------------------|-------------|
| LURIA | <hr/> <hr/> |
| LAVE AND WENGER | <hr/> <hr/> |
| GONZÁLEZ REY | <hr/> <hr/> |
| VIGOTSKI | <hr/> <hr/> |

REFERENCIAS

- Arzate, R. R., González, V. R. y Ruiz, C. E. (2001). El pensamiento de orientación marxista en psicología. *Revista Universitas/Psicología. Brasilia*, 2, 38-61.
- Baquero, R. (2001). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique, Buenos Aires. Argentina, 93-168.
- Biever, L. ; Bobele, M. Garder, T. y Franklin, C. (2005). Perspectivas posmodernas en terapia familiar". En Limón, A. G. (comp). *Terapias posmodernas*. Editorial Pax, México, 1-28.
- Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza editorial, Madrid, pp. 119-172.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido*. Paidós, Barcelona, pp. 31-44, 105-138, 155-182.
- Cole, M. y Means, B. (1986). *Cognición y pensamiento*. Paidós, Argentina, pp. 155-179.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Morata, Madrid, pp. 113-195.
- D'Angello, H. O. (2005). *Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad*. Centro Félix Varela, La Habana, pp. 25-82.
- _____. (2001). *Sociedad y educación para el desarrollo humano*. Centro Félix Varela, La Habana, pp. 27-98.
- Dynnik, M. A. (1983). *Historia de la Filosofía*. Grijalbo, México 31-67
- Dreier, O. (1999). "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social". *Psicología y Sociedad*. 3, 1, 28-50.
- Engels, (1979). *El papel del trabajo en la transformación de mono al hombre*. Editorial Progreso, URSS.
- Frey, H. (1997). "El nihilismo como filosofía de nuestro tiempo". En: Frey, H. (Ed). *La muerte de Dios y el fin de la metafísica*. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México,

- Gergen K. J. (1985). "The social constructionist movement in modern psychology". *American psychologist*, 40, 266-275.
- González Rey (1997). "L. S. Vigotski: Presencia y continuidad de su pensamiento en el centenario de su nacimiento". *Psicología y Ciencia Social*, 1, 1, 17-28.
- _____. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Thompson. México, 166-212.
- González Rey y Mitjans, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. Pueblo y Educación, La Habana, 1-102, 147-261.
- Heller, A. (1983). *Aristóteles y el mundo antiguo*. Península, Barcelona, pp. 7-194.
- _____. (1982). *Teoría de la historia*. Fontamara, Barcelona, pp. 13-71.
- Hernández, A. L. (2005). "Pragmatismo y constructivismo radical. ¿Continuidad y Ruptura?" En Orozco, L. J. y Espinosá, P. C. (Coord). *El pensamiento político y geopolítico norteamericano*, UNAM. Fontamara, México, pp. 347-369.
- Hidalgo, G. J. (1999). *Aprendizaje y Desarrollo*. Castellanos editores, México. pp. 13-31, 115-60.
- Kumm, G. (1994). Las ideas fundamentales de la teoría cultural-histórica de Lev Semionovich Vigotski. En: Arzate, R. R., Jiménez, V. L., Ruiz, C. E y Galindo, C. E (Comp). *Reflexiones críticas de la personalidad y la motivación desde una aproximación subjetiva*. Antología. FES. Iztacala. UNAM, México.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Paidós, Barcelona, pp. 55-92
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado*. UNAM. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México, pp. 33-96.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Akal editor, España, pp. 11-52.
- Lewis, J. (1968). *Hombre y evolución*. Grijalbo, México.
- Luria, A. R. (1980). *Los procesos cognitivos: análisis socio-histórico*. Fontanella. Barcelona, pp. 75-132, 151-170.

- Maier, R. (2001). *Comportamiento animal. Un enfoque evolutivo y ecológico*. Mc Graw Hill, México, pp. 122-144, 198-218, 328-346, 422-444.
- Rohde, E. (1983). *Psique*. Fondo de Cultura Económica, México, pp. 142-188
- Riviere, A. y Núñez, M. (2001). *La mirada mental*. Aique, Buenos Aires, pp. 81-124.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Paidós, Barcelona, 25-50, 71-96, 241-266.
- Strauss, C. (1982). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica, México, pp. 25-52.
- Sujov, A. D. (1968). *Las raíces de la religión*. Cultura popular, México, pp. 8-21.
- Vigotski, L. S. (1982). El problema y el método de investigación. *Problemas de Psicología General. Obras escogidas II*. Ed. Pedagógica, Moscú, pp. 15-27.
- _____. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica, La Habana.
- _____. (s/f) *Pensamiento y Lenguaje*. Quinto sol, México, pp.71-102.
- _____. (1982). Pensamiento y palabra. *Problemas de Psicología General. Obras escogidas II*. Ed. Pedagógica, Moscú, pp. 287-348.
- Wertsch, V. J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, España, 93-192, 217-238.
- Zea, L. (1977). *Introducción a la filosofía*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 7-52.