



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

“PRINCIPALES TEORÍAS PARA EXPLICAR LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL”

AUTORÍA M^a PAZ SOTO FERNÁNDEZ
TEMÁTICA DISCAPACIDAD INTELECTUAL
ETAPA EI, EP, ESO...

Resumen

El presente trabajo pretende ahondar en las principales teorías que han marcado la historia de la Discapacidad Intelectual y que aún en la actualidad siguen estando vigentes como son el positivismo y las teorías interaccionistas, resaltando los principales postulados de cada una de ellas y la emergencia de éstas hoy en día.

Palabras clave

- Discapacidad Intelectual
- Positivismo
- Interaccionismo
- Piaget
- Vygotsky

1. PRINCIPALES TEORÍAS PARA EXPLICAR LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL: POSITIVISMO E INTERACCIONISMO.

Son varias las teorías que durante décadas han intentado explicar el desarrollo del ser humano, teorías que se han embarcado en la difícil tarea de clarificar las distintas causas y factores que intervienen en el desarrollo de cualquier sujeto.

En la discapacidad intelectual, que es el tema que me concierne en el presente trabajo, son dos las principales teorías que priman en la actualidad y en las que me voy a centrar a lo largo de este trabajo. Estas teorías son el positivismo y las teorías interaccionistas. Cuando me planteé este trabajo, estuve varios meses buscando información sobre ambas en diferentes libros, textos, artículos, etc. y me



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

desesperé al encontrar la inmensa mayoría del material bajo la visión del positivismo, siendo casi nula la información recogida bajo una óptica interaccionista. Esto me sirvió para comprobar que la teoría más vigente y que ha primado a lo largo de la historia y en la actualidad es el positivismo, siendo muy escasos los seguidores del interaccionismo hoy en día. Algunos autores han reconocido la importancia de las relaciones y las interacciones con los demás para el pleno desarrollo de un sujeto, pero éstos no se pueden considerar interaccionistas, ya que su base se asienta en un positivismo puro y duro, y sólo dedican una pequeña parcela al aspecto social. Si echamos un vistazo a la sociedad y a los manuales existentes en la actualidad sobre discapacidad intelectual, todos ellos, sigue etiquetando, clasificando y atribuyéndoles unas características previamente determinadas e igual para todos, a los sujetos que presentan esta discapacidad. Por el contrario, son pocos los autores que atribuyen la discapacidad intelectual a una deficiente interacción con el otro, sobretodo en edades tempranas donde el niño se está formando como sujeto con una identidad propia y distinta del resto, está construyéndose su imagen corporal, comenzando a utilizar el lenguaje, etc.

Para entender ambas teorías y su importancia en la actualidad, considero necesario adentrarnos en las bases de dichas teorías, que son la concepción organicista del desarrollo y la concepción contextualista cuyos máximos representantes son Piaget y Vygotsky.

1.1. Teoría piagetiana

La teoría piagetiana es la teoría sobre el desarrollo cognitivo más elaborada, sistemática y compleja que se ha propuesto hasta el momento y también la que más influencia ha ejercido a todos los niveles dentro de la psicología evolutiva. Los intereses de Piaget están centrados en el problema filosófico del conocimiento, es decir, la cuestión epistemológica de qué es el conocimiento y cómo se produce, pero abordándola de una forma empírica sobre presupuestos biológicos y a partir de la investigación psicológica. Piaget parte de una crítica a los puntos de vista innatistas y empiristas sobre el origen del conocimiento que lo conciben como si estuviese predeterminado, bien en las estructuras internas del sujeto o bien en las características preexistentes del objeto. En contra de estas argumentaciones, Piaget cree que lo que caracteriza esencialmente el conocimiento es su novedad, el hecho de que supone siempre una elaboración de estructuras nuevas desde las estructuras precedentes. Por tanto, las estructuras de conocimiento ni están preformadas internamente (puesto que tienen que crearse, inventarse), ni son una copia del exterior (ya que median el conocimiento del objeto enriqueciéndolo). El sujeto para conocer no sólo percibe y reacciona ante los objetos, sino que debe actuar sobre ellos y transformarlos a partir de su acción. Por tanto la idea esencial es que el conocimiento en su origen no proviene ni de los objetos ni de los sujetos, sino de las interacciones entre estos. Así se explica como el conocimiento debe ser el resultado de una construcción en donde las estructuras previas tienen que ser necesariamente construidas puesto que ni están dadas en los objetos (dependen de las acciones del sujeto), ni en el sujeto mismo (éste debe aprender a coordinar esas acciones -excepto en el caso de los reflejos e instintos).



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

Sobre la base del principio de la continuidad funcional entre la vida y el pensamiento, Piaget aplica el modelo biológico del crecimiento del organismo vivo al problema psicológico del desarrollo de la inteligencia. Ésta no es más que una forma superior de adaptación al medio y por tanto hay que explicar cómo se produce la construcción de estructuras nuevas que sean coherentes desde el punto de vista interno y a su vez, ajustadas al medio externo. En correspondencia con este doble plano interno y externo, Piaget propone que la evolución de ambos tipos de estructuras biológicas y psicológicas se produce a partir de dos procesos que son complementarios e inseparables: el de adaptación (plano externo) y el de organización (plano interno).

En cuanto a la **adaptación**, ésta implica dos tipos de procesos complementarios e inseparables también, que son el de asimilación y el de acomodación. La asimilación se produce en el sentido de que el organismo debe integrar o incorporar los elementos externos dentro de las estructuras ya disponibles. El hecho de que el organismo sea sensible o pueda responde a un estímulo implica que ya posee un esquema o estructura psicológica con la que interpretarlo o en la que encajarlo. De esta forma se adaptan las nuevas experiencias a las formas previas de acción. Por tanto, en el primer proceso de interacción adaptativa entre el sujeto y el objeto de conocimiento, las estructuras previas se imponen sobre los nuevos elementos modificándolos para integrarlos.

Pero si sólo se produjera asimilación, no habría posibilidad de cambio, las estructuras no variarían y no se adquirirían nuevos elementos y formas de organización, con lo que no podría hablarse de evolución o desarrollo. Por tanto, en todo intercambio la asimilación viene acompañada de otro proceso que opera en la dirección contraria y que es el de acomodación de las estructuras previas a los nuevos elementos. Se trataría de ajustar los esquemas previos para hacerlos consistentes con las nuevas experiencias. Por tanto, el proceso de adaptación implica una transacción entre los componentes de asimilación y acomodación, entre los que debe darse cierto equilibrio. Esto es, el organismo trata primero de asimilar, de encajar las nuevas experiencias en sus esquemas previos manteniendo el equilibrio, pero inevitablemente se producirán ciertos conflictos en la medida en que encuentre resistencias y desajustes (desequilibrio), a los que se tendrá que acomodar mediante una cierta reorganización de los esquemas (restauración del equilibrio).

Para Piaget, la acción es el medio por el que el sujeto entra en contacto con los objetos y los conoce modificándolos, por tanto, podemos decir que la acción es fuente de conocimiento. Pero, por esto precisamente, es al mismo tiempo la manifestación externa del conocimiento preexistente. En este sentido, la acción puede también describirse como el puente entre la adaptación a las condiciones externas y el proceso complementario de organización (o reorganización) interna de los cambios que se producen. Desde el punto de vista acomodatorio, cada acción es particular ya que se adapta a las condiciones concretas y específicas de cada situación. Pero a su vez, toda acción conlleva un aspecto general, dado que nunca es completamente nueva, siempre es posible reconocer cierta organización



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

interna que es común a otras acciones. Por tanto, podemos decir que, toda acción se ajusta a un esquema subyacente más global a través del cual el sujeto asimila el objeto. Un esquema es por tanto, lo que hay de repetible y generalizable en una acción, es un patrón de conducta organizado como un modo característico de interacción con el medio.

Las organizaciones, según Piaget, pueden ser sincrónicas, horizontales o diacrónicas o verticales.

Según la organización horizontal, el desarrollo es el proceso por el que los esquemas se van combinando y coordinando entre sí para formar totalidades organizadas o sistemas que funcionan ajustados a determinadas reglas, es decir, el proceso por el que se construyen estructuras de conjunto, que serán las que conforman la necesaria “organización cognitiva” con que el individuo cuenta en cada momento. Estas estructuras son las que permiten hablar de distintos niveles o estadios evolutivos, como distintos modos globales y consistentes de interpretar y reaccionar frente al mundo. De ahí los famosos estadios de Piaget: el sensoriomotor, el preoperatorio, el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales. A través de ellos, Piaget describe la organización horizontal del desarrollo, es decir, las estructuras características en distintos momentos temporales. Piaget utiliza tres criterios básicos para identificar los estadios que son:

1. En cuanto a totalidades estructuradas, cada una de ellas debe poder explicar la diversidad de las conductas observadas en el estadio correspondiente, es decir, debe reconocerse en cada una de sus manifestaciones particulares.
2. Debe quedar claro cómo se ubica cada una de ellas en la secuencia general de estadios, es decir, mostrarse como cada nueva estructura proviene de la precedente integrándola y aventajándola como una forma superior de equilibrio. Y
3. Como consecuencia directa de lo anterior, debe evidenciarse un orden constante de sucesión en las distintas estructuras y estadios.

Estos principios involucran claramente la dimensión vertical. En ellos lo que se resalta fundamentalmente es el proceso constructivo que Piaget reclama y que supone situar cada estadio sólo como un paso más dentro de una secuencia general. Piaget recalca aquí dos principios que son el de universalidad; todas las personas pasamos por los mismos estadios y el de el orden de sucesión; la secuencia de estadios siempre es la misma.

Para explicar el paso de un estadio a otro Piaget recurre al **principio de equilibración**. Piaget reconoce los efectos de los dos factores con los que tradicionalmente se ha tratado de explicar el desarrollo, que son la maduración y la experiencia, pero estos vistos como un juego interactivo e



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

restricciones y posibilidades que van actualizándose a través de la acción individual y de la interacción social. Según este planteamiento habría involucrados un conjunto de influencias muy complejo que incluye aspectos de la herencia, del medio y del funcionamiento interactivo implicado. Por ello, Piaget reclama la necesidad de añadir a los tres factores clásicos-maduración, experiencia física e interacción social- un cuarto factor que los coordine entre sí dentro de una totalidad consistente, es decir, un factor de equilibración. El factor de equilibración no se refiere a otra cosa que a este proceso dinámico por el que se van alcanzando formas de equilibrio más satisfactorias a través de la continua coordinación de los distintos factores en juego. Por otra parte, esta capacidad de equilibración no es más que la manifestación de otra de las características funcionales básicas e invariantes de toda organización vital, como es la capacidad de autorregulación, como modo de preservarse frente a los cambios internos y externos, mediante las compensaciones pertinentes. El mecanismo sería el mismo que en el juego de equilibración adaptativo intraestadio, sólo que en el cambio de estadio de haber involucrado un desequilibrio de mayor envergadura.

Para explicar en qué consiste exactamente la novedad de la organización estructural de cada estadio, Piaget liga el proceso autorregulatorio de la equilibración con una de las categorías o manifestaciones de la experiencia, la experiencia lógico-matemática, o mejor dicho con la capacidad de la que se deriva, esta es, la capacidad de abstracción reflexiva. Para Piaget, el conocimiento adquirido por la experiencia es un factor especialmente heterogéneo en el que distingue tres categorías: el simple ejercicio con el objeto (que no implica necesariamente conocimiento), la experiencia física como tal y la experiencia lógico-matemática. En la experiencia física se obtiene conocimiento sobre las propiedades de los objetos a través de una abstracción simple y directa; se trata de considerar alguna cualidad ignorando las demás. Por el contrario, en la experiencia lógico-matemática lo que se conoce no son los objetos, sino las acciones mismas y sus relaciones. Ello se deriva del hecho fundamental de que la acción sobre los objetos puede crear nuevas propiedades anteriormente inexistentes y que se basan en nuevas combinaciones o coordinaciones de los esquemas de acción aplicados. Según Piaget, éste es el aspecto verdaderamente constructivo en la interacción sujeto-objeto que proporciona la base de las estructuras operacionales; o lo que es lo mismo el mecanismo eventualmente responsable del nuevo equilibrio logrado en el cambio a un nuevo estadio, a una nueva organización de la totalidad. Se trata de un proceso de una nueva construcción que no puede basarse en una abstracción directa sino en una abstracción reflexiva.

La experiencia lógico-matemática se convierte así en la esencial frente a los otros tipos de experiencia, que resultarían secundarios. El punto clave a este respecto, es que las coordinaciones de acciones en que se basa este tipo de experiencia, implica una autorregulación de esas acciones. De esta manera se presenta el progreso cognitivo, no como algo contingente que puede o no producirse sino como una necesidad interna y es así como la equilibración se convierte en el principal factor explicativo del desarrollo en el doble sentido aludido, por una parte como coordinador de los otros factores y como coordinación autorregulada de los esquemas.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

Pero la teoría de Piaget ha sido muy criticada, algunos de los argumentos en contra de la teoría Piagetiana son que el lenguaje no se incluye como parte de las estructuras operacionales, ni se le atribuye responsabilidad directa en su construcción y sin embargo estas estructuras se investigan precisamente a través de los informes verbales de los sujetos. Otro de los argumentos es el individualismo genético y el vacío social en el que Piaget sitúa el desarrollo cognitivo.

En innegable que la teoría de Piaget sigue estando vigente en la actualidad y su influencia ha sido notable, de hecho son muchas las teorías que han seguido los pasos de éste y se consideran a sí misma como teorías neopiagetianas, herederas de la concepción piagetiana. Todas ellas conservan aspectos relevantes de la concepción piagetiana, aunque introducen otros nuevos, procedentes de los restantes enfoques cognitivos y en particular, de las teorías del procesamiento de la información. Precisaré qué entendemos por teoría piagetianas y en qué se diferencian de de las teorías que podemos llamar postpiagetianas. Dos son los rasgos fundamentales que comparten estas teorías con las de Piaget: en primer lugar su concepción constructivista del desarrollo, es decir, que es el sujeto el que construye activamente su propia comprensión del mundo que le rodea. En segundo, su defensa de que el desarrollo cognitivo muestra un patrón general común a diferentes campos o dominios, patrón que puede ser caracterizado mediante la existencia de cambios estructurales y estadios diferentes. Este último rasgo, es el que diferencia a estas teorías de las postpiagetianas, ya que aunque estas mantienen notablemente influencias de piaget, nos sostienen la existencia de estadios o cambios cualitativos en el desarrollo. Por el contrario, los neopiagetianos consideran que el desarrollo cognitivo se produce a través de una serie de estadios de estructuras mentales. Las diferencias más notables entre estas teorías y las de Piaget están en la caracterización que se hace de las estructuras mentales propias de cada estadio, en los mecanismos de transición que se proponen entre un estadio y otro y en el preciso análisis de las tareas que realizan los niños y los requisitos de procesamiento que implican. Así, si para Piaget la estructura totalizadora que supone cada estadio puede y debe caracterizarse en términos lógicos, los neopiagetianos prefieren hacer propuestas basadas principalmente en el marco conceptual de la psicología computacional del procesamiento de información. Entre estas teorías destacan las de Pascual-Leone, Case, Halford y la de Fisher.

1.2. La perspectiva Vygostkiana

El trabajo de Vygotsky, como el de su contemporáneo Piaget, tiene un trasfondo filosófico. Si Piaget llega a la Psicología desde la biología y bajo motivaciones epistemológicas, Vygotsky lo hace desde la lingüística y un especial interés en la perspectiva “histórico-dialéctica” del marxismo. Vygotsky no sólo pretendía reconstruir la psicología soviética desde los planteamientos marxistas, sino resolver al mismo tiempo la crisis en que entendía se encontraba la psicología mundial, concretamente, quería descubrir cómo podían articularse los factores de naturaleza social y cultural con el elemento psicológico.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

La síntesis de la teoría de Vygotsky puede describirse con sólo tres adjetivos que son: instrumental, histórica y cultural. Además, estos tres planos de consideración convergen en un único componente que se destaca desde los distintos análisis como el factor clave: los procesos de interacción social.

Según la visión vygostkiana, el desarrollo cognitivo se concibe como el proceso por el que el niño va apropiándose de los conocimientos, metas, actividades y recursos culturales que la sociedad o comunidad en la que vive ha desarrollado para su supervivencia. Es a través de este proceso como el individuo se convierte en un miembro más de la sociedad. Este es el sentido en el que la teoría de Vygotsky puede calificarse de “histórica” o “socio-histórica” y además, puede considerarse también “cultural” en la medida en que esa apropiación y personalización de los recursos y conceptos de la propia cultura, se produce a través de un proceso de aprendizaje de carácter social. Proceso éste que implica no sólo la observación e imitación de los otros más componentes, sino toda una serie de actividades interactivas en las que esos miembros más preparados entrenan, enseñan o guían a los menos preparados, propiciándoles la ayuda que necesitan a fin de facilitar las distintas adquisiciones. En resumen, desde la perspectiva “histórico-cultural” el desarrollo cognitivo se concibe como la adquisición y personalización de la cultura y de los patrones de interacción social mediante la relación del individuo con ese medio social y cultural, lo que implicará, por tanto, claras diferencias interculturales. Pero Vygotsky no niega la incidencia de los factores de origen natural y biológico, por el contrario, entiende el desarrollo ontogenético como una síntesis entre la maduración orgánica y la historia cultural, ambos planos se mezclan el uno con el otro.

Para Vygotsky el proceso por el que el cerebro adquiere la función significadora (la base de los procesos psicológicos superiores) tiene claramente un carácter histórico y fundamento socio-cultural. Pero a esto se le añade otra característica fundamental y es que se trata asimismo de un proceso de naturaleza mediacional y funcional en cuanto surge sobre la base de una actividad esencialmente instrumental que se transfiere al plano del pensamiento individual con una importante función que es responder a la necesidad de comunicación e **intersubjetividad**. Al igual que una herramienta se construye como instrumento material en las actividades prácticas de transformación del medio externo, también se construyen recursos y estrategias cognitivos como “instrumentos simbólicos” internamente orientados –los signos- que permiten dirigir la actividad psíquica y que sirven para regular la propia conducta así como la de los demás al condicionar la actividad práctica. Así, el desarrollo como transmisión social y reconstrucción interna, personal, de los recursos cognitivo-culturales, éstos se consideran en sí mismos como “instrumentales”, en el sentido de que son “medios” de los que se sirve el pensamiento para conseguir sus fines en el plano de los procesos psicológicos.

Sin embargo, esta función mediadora de la conducta instrumental se construye originalmente a partir y a través de la interacción social. Los signos serían proporcionados esencialmente por la cultura en el marco de la interacción con los otros como instrumentos de relación y comunicación entre las



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

personas. Esta relación entre conducta instrumental y signos implica que cualquier recurso cognitivo, antes de hacerse propio e individual, ha surgido y se ha ido configurando previamente en la relación social, en la interacción mediadora significativa con los demás. Por tanto, el desarrollo se entiende como un proceso que consiste básicamente en convertir lo que en principio son “mediaciones externas” (regulación externa) por parte de los otros en “medios de actividad interna” (autorregulación).

El eje de la concepción vygostkiana del desarrollo es el concepto de “interiorización”, éste hace referencia a un tránsito que va desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Esta idea se refleja en la cita siguiente que recoge lo que él mismo consideraba como la “ley genética general del desarrollo cultural”: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Aquí se recoge claramente la idea de cambio en referencia a un punto de partida que es social y un punto de llegada que es individual.

Vygotsky pone el énfasis en el plano social y defiende que los procesos psicológicos se derivan de los sociológicos; más aún que la propia conciencia individual surge, se constituye y se mantiene en lo social: “la conciencia es, como si dijéramos, contacto social con uno mismo” (Vygotsky, 1924; cit. Por Riviére, 1984). Vygotsky nos elata un claro ejemplo del origen social de los signos y su relación con la conducta instrumental, éste es el siguiente:

De la conducta de agarrar al gesto de señalar: en un primer momento, el niño simplemente alarga su brazo tratando de alcanzar algún objeto. Al menos, esta es la interpretación que hace el adulto cercano o la madre ante los intentos fallidos del niño, lo que les mueve a ayudarlo acercándole el objeto; y es justamente, a través de esta atribución de significado al movimiento del niño por parte del adulto, como la situación cambia radicalmente. Cuando el niño se da cuenta de que su intento por agarrar el objeto provoca la reacción del adulto, la orientación de su propia conducta cambia y ya no se dirige al objeto sino a la persona. Esto supone que el niño ha pasado a compartir con el adulto la atribución de significado –el signo-, con lo que “el movimiento de asir, se transforma en el acto de señalar”, como una simplificación que constituye la base de su posterior internalización.

Los signos han de entenderse, por tanto, como instrumentos simbólicos que, una vez compartidos, se utilizan intencionalmente en la interacción y como soporte o recurso comunicativo principal en la mediación externa que suponen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero, lo interesante en la concepción de Vygotsky es que, cuando el sujeto los ha internalizado, se convierten en instrumentos del propio pensamiento, es decir, en medios de autorregulación. Y en ambos sentidos, el recurso cognitivo y comunicativo por excelencia es el lenguaje. Podemos señalar que el concepto clave que parece emerger del complejo entramado teórico que configura el enfoque socio-cultural es el concepto de 2mediación², ya que sirve para expresar los dos reconocidos planos del desarrollo; el



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

externo, en referencia al origen social de lo cognitivo y en tanto que se destaca el “papel mediador” de los interlocutores sociales como la madre, el profesor, amigo, etc. en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que interactuarían, por tanto, como agentes del desarrollo; y el interno, ya que ese desarrollo se concibe, sobretodo, como un proceso de apropiación e interiorización de los recursos externos de comunicación e interacción; no en vano, se insiste a este respecto en el valor instrumental de los signos (del lenguaje), finalmente convertidos en “medios” de autorregulación.

En cuanto a la relación existente entre pensamiento y lenguaje, la teoría vygostkiana se diferencia con la piagetiana de forma más clara. Es en este punto donde sus posiciones chocan frontalmente como defensores de concepciones del desarrollo con direcciones opuestas respecto a los referentes individual y social: una progresiva socialización frente a una progresiva individualización respectivamente. En Piaget, una vez que descubre la lógica sin lenguaje del pensamiento sensomotor, la interacción comunicativa con el medio social pasará a un segundo plano y el lenguaje se considerará subordinado al desarrollo cognitivo.

En la teoría vygostkiana, por el contrario, se atribuye al lenguaje un valor funcional clave en la regulación de la conducta, tanto en el orden social como en el personal e individual, de manera que se revela como el elemento capital del desarrollo intelectual. Para Vygotsky, si bien pensamiento y lenguaje tiene raíces distintas y siguen al principio cursos de desarrollo paralelos e independientes, llega un momento en que convergen para dar lugar a las funciones psicológicas propiamente humanas. Este momento clave estará en la internalización del lenguaje, con lo que pasa de tener una función externa meramente social y comunicativa, a convertirse en la principal herramienta del pensamiento.

Con respecto al habla egocéntrica, Vygotsky también difiere de Piaget. Si para éste el habla egocéntrica no tenía una función comunicativa y constituía un mero acompañamiento de la acción, en una clara expresión del “egocentrismo” que caracteriza el pensamiento del niño “preoperatorio”. Precisamente con el inicio de la escolaridad el pensamiento del niño se va “socializando”, de manera que éste habla egocéntrica disminuye progresivamente hasta desaparecer con el desarrollo de las estructuras operatorias y un lenguaje externo funcional y comunicativo.

La interpretación de Vygotsky será totalmente distinta, para él, el monólogo infantil no podía ser un mero reflejo de la estructura psicológica del momento, sino que debía tener alguna función propia y siendo así no podía después extinguirse. De esta forma le atribuirá una función capital y esta es que ese lenguaje funciona como un “lenguaje interior” que sirve para regular y planificar la actividad en el contexto de la solución de problemas. Esta idea se apoya fundamentalmente en dos tipos de datos: por un lado Vygotsky comprueba que cuando por alguna circunstancia la tarea del niño se ve dificultada, el habla egocéntrica aumenta. Esto se considera evidencia de su valor funcional, en el sentido de que parece utilizarse como un recurso para organizar las acciones de manera más eficaz a fin de superar



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

las dificultades encontradas. Pero por otra parte, esta función se ve confirmada por la observación de una pauta evolutiva característica que puede describirse como una progresiva “anticipación” verbal de la actividad en un sentido intencional. En resumen, Vygotsky interpreta el periodo de habla egocéntrica, como una fase intermedia entre un primer lenguaje externo, eminentemente social y comunicativo y un lenguaje privado y personal, producto de la internalización del anterior y cuya función es autorregulatoria. Pero, ¿en qué consiste o cómo se manifiesta ese proceso de interiorización por el que el lenguaje egocéntrico se convierte finalmente en lenguaje del pensamiento? La idea fundamental de Vygotsky es que este lenguaje interior no es simplemente un “habla silenciosa” que mantiene las características del habla interpersonal, sino que sufre transformaciones estructurales importantes, justamente en la línea de cumplir con mayor eficacia y economía las funciones de planificación y regulación para las que se desarrolla. Estos cambios estructurales se observan ya en la propia evolución del propio lenguaje egocéntrico, en el sentido de que progresivamente se vuelve más idiosincrásico, más independiente y alejado de sus formas externas. En el trabajo de internalización pues, se eliminarían los aspectos innecesarios del lenguaje interpersonal a fin de realizar su labor reguladora de la manera más ágil, funcional y económica. Pero esta imagen del “diálogo con uno mismo” nos retrotrae otra vez al unto de partida, al origen social de este lenguaje interior. Pero esto no es casualidad, ya que el otro aspecto a destacar en la concepción vygostkiana, es que en este tránsito de lo exterior a lo interior y pese a las transformaciones estructurales aludidas, el carácter social original no sólo no se pierde sino que en realidad se profundiza. Y es que, es en este lenguaje interior donde se construye la conciencia y la propia subjetividad.

Así, aunque desde un punto de vista objetivo, la internalización está orientada a la constitución y optimización de las funciones autorreguladoras, en el plano subjetivo pervive la naturaleza social del fenómeno en la que se concreta la propia conciencia como “contacto social con uno mismo” en resumen, es a través de la internalización de los signos y particularmente del lenguaje, como se genera el sujeto y su conciencia, en una construcción eminentemente social.

Una vez hecho un recorrido por los antecedentes de ambas teorías pasaré a exponer una serie de fragmentos de textos que he seleccionado que ejemplifican los pensamientos y directrices que marcan tanto el positivismo como las teorías interaccionistas.

2. BIBLIOGRAFÍA



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

- Molina García, S. (1994). *Deficiencia Mental, Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Madrid: Aljibe.
- Franklin B. M. (2006). *La interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial.*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cordié, A. (1998). *Los retrasados no existen, psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Molina García, S. (1994). *Deficiencia Mental: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Bueno Martín, M. (1990). *Deficiencia Mental*. Barcelona: Espaxs.

Autoría

- M^a Paz Soto Fernández
- Jerez de la Frontera (Cádiz)
- mpaz.soto@uca.es