

*Lozada, María Julia*

## La relación entre pensamiento y lenguaje desde la perspectiva sociocultural

**EN: A.M. Palacios, M.A. Pedragosa y M. Querejeta (Coords.). (2022). Lenguaje, pensamiento y construcción del conocimiento La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP. pp. 29-36**

*Lozada, M. (2022). La relación entre pensamiento y lenguaje desde la perspectiva sociocultural. EN: A.M. Palacios, M.A. Pedragosa y M. Querejeta (Coords.). Lenguaje, pensamiento y construcción del conocimiento La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP. pp. 29-36. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5579/pm.5579.pdf>*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Libros de **Cátedra**

# Lenguaje, pensamiento y construcción del conocimiento

Analía Mirta Palacios, María Alejandra Pedragosa  
y Maira Querejeta (coordinadoras)

FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**S**  
sociales

The logo for Eduulp, featuring a stylized oak leaf above the word "Eduulp" in a serif font, with "EDITORIAL DE LA UNLP" in a smaller sans-serif font below it.  
Eduulp  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

# LENGUAJE, PENSAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Analía Mirta Palacios  
María Alejandra Pedragosa  
Maira Querejeta  
(coordinadoras)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



# Índice

**Introducción** \_\_\_\_\_ 5

## **Capítulo 1**

Abordajes del aprendizaje y la construcción del conocimiento \_\_\_\_\_ 6

*Analía Palacios*

## **Capítulo 2**

La relación entre pensamiento y lenguaje desde la perspectiva sociocultural \_\_\_\_\_ 29

*María Julia Lozada*

## **Capítulo 3**

La perspectiva de James Wertsch sobre la acción mediada \_\_\_\_\_ 37

*Fiorella N. Gandini*

## **Capítulo 4**

La clase como espacio dialógico y significativo \_\_\_\_\_ 43

*María Alejandra Pedragosa*

## **Capítulo 5**

Las prácticas discursivas áulicas y la construcción de significados \_\_\_\_\_ 51

*Emanuel Lindon Colombo*

## **Capítulo 6**

Lectura y construcción del conocimiento \_\_\_\_\_ 57

*Maira Querejeta*

## **Capítulo 7**

Las primeras interacciones en el vínculo temprano y el desarrollo del lenguaje  
y la cognición \_\_\_\_\_ 69

*Ana Laguens*

## Capítulo 8

La comunicación temprana en las interacciones entre bebés y docentes \_\_\_\_\_76

*Camila Aquino*

## APÉNDICE

### Selección de trabajos realizados por estudiantes

La construcción de conocimientos en el aula: interacción y discurso pedagógico \_\_\_\_\_86

*Santiago Peluffo, María Florencia Spolidoro y Gisele Villarreal Maidana.*

El aprendizaje y la construcción del conocimiento: procesos de interacción  
entre profesores y estudiantes \_\_\_\_\_106

*Ernesto Marcelo Pereiro, Blanca Elizabet Portillo y Ana María Zamboni*

**Los Autores** \_\_\_\_\_112

# Introducción

Los estudios acerca del lenguaje, el pensamiento y la construcción del conocimiento continúan su desarrollo y expansión. A medida que los investigadores de diversas perspectivas teóricas avanzan en sus indagaciones aportan nuevas ideas para abordar los procesos psicológicos, educativos y culturales en la diversidad de estudiantes y contextos, como también, para pensar críticamente las acciones pedagógicas y la formación docente.

Al igual que los dos anteriores libros de cátedra, esta nueva edición es producto de la labor colaborativa de las Cátedras “Psicología Educacional”, “Psicología y Cultura en el Proceso Educativo” y el “Seminario de Investigación en Psicología Educacional” del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata.

La obra se dirige tanto a estudiantes de grado y postgrados en Ciencias de la Educación y Profesorados afines, como a todos aquellos que interesen por los desafíos psicoeducativos. Los temas y problemas que componen esta obra se abordan desde diversas perspectivas teóricas, con la intención de brindar un panorama amplio de las cuestiones que se estudian actualmente en el campo. Lxs autorxs trabajaron para lograr que esta edición sea clara, relevante e interesante, por lo que esperamos que resulte de gran valor y utilidad para profundizar en los temas tratados y generar una provechosa reflexión para la formación.

## CAPÍTULO 2

# La relación entre pensamiento y lenguaje en la perspectiva sociocultural

*María Julia Lozada*

### Introducción

*Pensamiento y lenguaje* (1934) constituye, sin lugar a dudas, la obra fundante de la perspectiva histórica sociocultural, de principios del siglo pasado, donde el psicólogo ruso Lev Vygotsky presenta su visión sobre la relación entre el pensamiento y lenguaje. Los aportes de esta obra tienen un papel destacado en diferentes campos de la Psicología contemporánea y, en particular, de la Psicología Educativa para la comprensión de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo cultural.

Este capítulo revisa algunas ideas centrales de Vygotsky y de sus colaboradores directos sobre la constitución del lenguaje en su función comunicativa y psicológica; su internalización en el desarrollo del sujeto y la conciencia, y el sentido y significado de la palabra como unidad de análisis del pensamiento.

### **El papel del lenguaje en la mediación de los procesos psicológicos superiores**

La teoría socio histórica de Vygotsky (1988, 1993) confiere un interés central a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje, concebido como resultado de la interacción entre el ser humano y su entorno cultural. El autor se ocupó de estudiar el desarrollo cognitivo, con particular énfasis en el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores. La comprensión de tales procesos se basa en la noción de mediación.

La mediación es una idea que recorre la obra de Vygotsky y está asociada al uso de herramientas, en especial las "herramientas psicológicas" o "simbólicas". Wertsch (2007) argumenta que nuestro contacto con el mundo está mediado de manera indirecta por signos. La mediación proporciona la base para la creación de un vínculo entre los procesos sociales e históricos, por una parte, y los procesos mentales de los individuos, por otra. Esto es posible porque los humanos interiorizamos las formas de mediación particulares proporcionadas por las fuerzas culturales, históricas e institucionales y, también, porque nuestro funcionamiento mental está sociohistóricamente situado. Así se expresa en la ley de la doble formación:

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). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotsky, 1988, p. 94).

Las construcciones mediadas o en colaboración, son luego internalizadas como formas de desarrollo individual. La internalización comprende un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno de la conciencia. No se trata de la copia de un contenido externo a un plano interior ya existente. Antes bien, éste se desarrolla en el proceso de interiorización de las operaciones consuetudinarias inicialmente en el nivel interpsicológico (Wertsch, 1988).

Asimismo, el proceso psicológico interiorizado sufre una reorganización de su estructura y sus funciones. En esta reconstrucción participan herramientas de mediación, especialmente los instrumentos semióticos, es decir, basados en signos. En palabras de Vygotsky, “la internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a operaciones con signos” (Vygotsky, 1988, p. 94). Esta idea condujo a Vygotsky a examinar los sistemas de representación necesarios para participar en los procesos culturales, por ello su énfasis en la interiorización del lenguaje.

En la tesis vygotkiana el lenguaje tiene, por un lado, una función de comunicación, en tanto es un *instrumento cultural* para compartir el conocimiento y, por consiguiente, la cultura, que permite la existencia y continuidad de la vida social organizada. Por otro lado, lenguaje y pensamiento se combinan como un *instrumento psicológico* en el desarrollo cognitivo. Esto implica que el lenguaje, como instrumento de mediación semiótica, es interiorizado por el niño, cuyos procesos de pensamiento se ven consiguientemente reorganizados. Estas dos funciones del lenguaje, cultural y psicológica, están íntimamente relacionadas a las formas que adquiere el sujeto para comprender el mundo y desarrollar la capacidad de comunicación necesaria para convertirse en miembro de su comunidad (Mercer, 2001).

Desde este enfoque, en un principio el lenguaje es social, tanto en su función como en las condiciones de su constitución. El lenguaje que se dirige a los otros es interiorizado y cumple también la función de ser soporte del pensamiento. La comunicación es, por tanto, sustrato de la actividad interpsicológica, mientras que la función psicológica del lenguaje alude por el contrario a un nivel intrapsicológico de organización del propio lenguaje.

## Lenguaje interno y externo

El lenguaje desplegado externamente y dirigido a otros comienza a ser orientado gradual y crecientemente hacia sí mismo, para organizar y regular la propia acción y/o la resolución de

situaciones problemáticas. La progresión del lenguaje externo en lenguaje interno implica una variación de la estructura y función del primero.

Las transformaciones del lenguaje en la reconstrucción interna se ponen de manifiesto en la modalidad particular que asume como lenguaje egocéntrico. Tal como sostiene Vygotsky,

El proceso de formación del lenguaje interno se inicia en la diferenciación de las funciones del lenguaje, el lenguaje egocéntrico se va segregando del social, a través de su reducción paulatina y concluye con su transformación en lenguaje interno. En definitiva, el lenguaje egocéntrico es la forma de transición entre el lenguaje externo y el interno; por eso tiene un extraordinario interés teórico (Vygotsky 1993, p. 57).

Las características de esta forma del lenguaje fueron descritas en las investigaciones piagetianas sobre el lenguaje y el pensamiento infantil. Las observaciones de Piaget expusieron que los seres humanos pasan un largo periodo durante el cual hablan, sin que esa actividad enunciativa esté dirigida a otro hablante. Los niños hablan para sí mediante monólogos variados que acompañan sus acciones. Incluso puede encontrarse varios niños y niñas hablando al mismo tiempo, pero sin interactuar (Raiter, 2016). Esta actividad es para Piaget manifestación del egocentrismo infantil que desaparece después de los 7 años, y que en edad temprana los ubica como centro del mundo, donde no hay diferenciación entre uno mismo y los otros.

Por su parte, Vygotsky (1993) otorga un papel crucial al lenguaje egocéntrico en el desarrollo psicológico, en tanto se convierte en instrumento del pensamiento y de la conciencia para regular la propia actividad y planificar la resolución de tareas. Las “crías humanas” hablan a sí mismas para autorregular su conducta (Baquero, 1998). En cierto modo, esta práctica no es comunicativa, sino una manifestación del papel del lenguaje en el desarrollo de la conciencia. Esta actividad no desaparece, se mantiene a lo largo de toda la vida, lo que desaparece es su manifestación observable.

El lenguaje, entonces, nace desplegado, exterior, dirigido a otros. Luego continúa desplegado y sonoro, pero para dirigirse a uno mismo y lograr regular la propia conducta. Finalmente, se internaliza para permitir el pensamiento, la planificación de las acciones, y se convierte en lenguaje interior: la vida mental de los signos. Es así que el lenguaje, además de ser un instrumento de comunicación, posibilita la formación de la conciencia y regula el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Raiter, 2016).

## Lenguaje y significado

Los sujetos construyen los conocimientos a partir de las interacciones con el mundo, un mundo no sólo físico, sino cultural, con sentido y significante, como resultado principalmente del lenguaje. Por tanto, el conocimiento y el pensamiento humanos son en sí mismos culturales, y sus propiedades distintivas provienen del carácter de la actividad social, el lenguaje, el discurso

y otras formas culturales (Edwards y Mercer, 1994). El lenguaje es un instrumento para guiar la acción e interpretar el mundo. Es el medio que permite a las personas regular su conducta, organizar y planificar sus acciones, construir y expresar su visión de la realidad y acceder al conocimiento acumulado culturalmente. Tal como sostiene Mercer,

El lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión de un cerebro a otro: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él (2001, p. 25).

El lenguaje no sólo transmite, sino que crea o constituye el conocimiento como “realidad”. Por tanto, va más allá de la utilización de un código y se dirige a la interpretación del significado intencional de los mensajes, tanto entre personas como intrapersonalmente (Bruner, 1994). Desde esta perspectiva, las formas lingüísticas reflejan no sólo las funciones cognitivas y de comunicación; sino también, de comprensiones, intenciones e interacciones de los niños con los adultos (Vygotsky, 1993).

Las formas lingüísticas se configuran a través de la palabra, que es en sí misma una operación intelectual sobre los objetos que designa: contiene un análisis de los componentes de una parte del mundo exterior al sujeto y una síntesis de esos componentes que caracterizan o diferencian esa parte del resto del mundo. La palabra, según Luria (1984) es la “célula del lenguaje”, designa un objeto y su génesis reside en el trabajo y las acciones con el objeto.

La palabra no refiere a un objeto aislado, sino a todo un grupo o toda una clase de objetos. Desde el punto de vista psicológico, el significado es una generalización, un acto verbal del pensamiento mediatizado por la actividad sociocultural, que revela un sistema de nexos, relaciones, representaciones y categorías conceptuales, entre las que se halla incluido el objeto designado.

Cuando decimos “perro” coordinamos esta imagen con otras de la misma serie como gato, caballo, oveja, por lo tanto, cuanto más amplio es el concepto tanto mayor es el número de representaciones coordinadas en las que él mismo se incluye (...) Estas representaciones se integran en un sistema jerárquico de categorías en las que interviene dicho vocablo (Ej.: perro-animal-ser vivo), que suscitan una serie de imágenes parciales subordinadas a este concepto (Luria 1984, p. 41-43).

En una perspectiva filogenética del desarrollo del lenguaje, Vygotsky y Luria sostienen que el origen de la palabra estuvo estrechamente vinculado al contexto y, por consiguiente, cambiaba de significado de acuerdo con el contexto en el que fuese emitida. En términos de Vygotsky (1993), la palabra tenía un carácter simpráxico, es decir, era situacional, comunicativa y solo podía designar objetos. A partir de este carácter, la palabra luego se desarrolló con independencia del contexto: no sólo para designar objetos, sino también para crearlos. De este modo, ya no depende de ninguna situación concreta, se internaliza y convierte en célula del pensamiento.

El camino de emancipación de la palabra del contexto simpráxico es el paso del lenguaje a un sistema sinsemántico, es decir, un sistema de signos que están enlazados unos con otros por su significado y que forman un sistema de códigos que pueden ser comprendidos incluso cuando no se conoce la situación (Luria, 1984).

Los autores establecen un paralelo entre, por una parte, el desarrollo del lenguaje y la palabra en la historia del ser humano: la filogénesis y, por otra, el desarrollo del lenguaje y de la palabra en el desarrollo del/la niño/a: la ontogénesis.

(...) el desarrollo histórico social del lenguaje en la ontogénesis (...) transcurre en el proceso de asimilación general de la humanidad y de la comunicación con los adultos. Sin embargo, la formación ontogenética del lenguaje es también en cierta medida la emancipación progresiva del contexto simpráxico y la elaboración de un sistema sinsemántico de códigos (Luria, 1984, p. 32).

La distinción entre los contextos simpráxico y sinsemántico se apoya en las siguientes consideraciones:

- Contexto simpráxico: está vinculado directamente a la acción, la actividad humana, la conducta práctica de los hablantes sin mediación del sistema conceptual.
- Contexto sinsemántico: se vincula al sistema conceptual de los hablantes, separado de su práctica cotidiana.

La principal función de la palabra es la designativa, referencial, dirigida a un objeto o a una acción, puede designar también una cualidad o propiedad de los objetos o una relación entre ellos. En una perspectiva sociohistórica, la palabra permite a los sujetos duplicar el mundo, porque los miembros de la especie ya no deben comprobar con los sentidos para conocer: ellos pueden operar mentalmente con los objetos alejados de su esfera inmediata. Este mundo representado mentalmente puede ser dirigido y da origen a su acción voluntaria. La posibilidad de actuar con representaciones es lo que permite a la especie transmitir los conocimientos logrados de generación en generación (Raiter, 2016).

La palabra entra en una red de significados o campos semánticos. Esto significa que se asocia a un conjunto de conocimientos relacionados. Además de la función designativa tiene significado categorial o conceptual: no solo reemplaza a la cosa o acción designada, sino que la analiza e introduce en una compleja red de enlaces y relaciones.

En la palabra se reconocen dos componentes: la referencia objetal y el significado. Durante la adquisición del lenguaje, la referencia objetal se estabiliza, mientras que el significado se desarrolla, a partir de su función de separación en rasgos, generalización e inclusión en un sistema de categorías.

En el desarrollo del niño la palabra se modifica tanto en su estructura como en los procesos psíquicos de base. Por eso se establece una diferencia entre el desarrollo semántico y el sistémico de la palabra. El desarrollo semántico alude a los procesos de análisis en rasgos e inclusión

en categorías. El sistémico a los procesos psíquicos que se producen en cada etapa del desarrollo del significado. A medida que cambia el significado de la palabra va cambiando también el sistema de enlaces en que se encuentra y, como consecuencia, la conciencia.

Estos procesos no tienen la misma duración para todas las palabras ni para todos los fenómenos lingüísticos. La palabra va adquiriendo carácter paradigmático, no es sólo un problema de enlaces concretos relacionados con la situación, sino que también abarca enlaces lógico-verbales. Cada palabra es una opción entre otras y remite a un campo semántico de modo independiente de la riqueza de la situación concreta de comunicación.

### **La palabra como unidad de análisis del pensamiento**

Vygotsky (1993) sostiene que la palabra es la unidad de análisis adecuada para abordar la relación pensamiento y lenguaje. Su significado constituye la unidad de ambos procesos. “Es un fenómeno del pensamiento verbal o de la palabra con sentido, es la unidad del pensamiento y la palabra” (1993, p. 289). Esta perspectiva explica la evolución de los significados en contrapunto con posturas asociacionistas. El desarrollo de los significados de las palabras no representa una mera acumulación de asociaciones entre las palabras y los objetos sino una transformación estructural del significado.

La tesis central de Vygotsky postula que el significado de las palabras evoluciona y constituye un auténtico proceso de desarrollo. Es decir, el desarrollo de un concepto o significado ligado a una palabra no culmina con el aprendizaje de ésta, sólo comienza allí. Así, pueden describirse formas rudimentarias de construcción de significados o de conceptualización, como el pensamiento sincrético, y, en el otro extremo, las formas de categorización y generalización avanzadas. En este último Vygotsky sitúa a los conceptos científicos.

El autor establece una distinción entre el sentido y el significado de una palabra. El primero alude a la serie de connotaciones que un término posee para un sujeto, de acuerdo con su propio repertorio de experiencias; por esto es inestable, dinámico y cambiante de acuerdo con los contextos en que el término en cuestión se sitúe. El significado de un término representa su “zona más estable” en la medida en que alude a su uso convencional y remite a una suerte de definición más o menos expresa y convenida.

La palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos (Vygotsky, 1993, p. 333).

Según Wertsch (1988) el sentido y el significado expresan “potenciales semióticos” diferenciados. Mientras que el significado de las palabras puede habilitar modalidades de uso descontextualizado de instrumentos de mediación, el sentido porta la potencialidad de hacer un uso contextualizado de los mismos. La descontextualización en el uso de los instrumentos de mediación se refiere a la posibilidad de utilizar un instrumento semiótico fuera del contexto original en

que se produjo su apropiación y uso inicial. Esto implica que una palabra adquiere un uso generalizado, abstracto y permite operar en una variedad creciente de contextos. Los conceptos científicos y los lenguajes formales como el de la matemática, poseen un poder descontextualizado en la medida en que reflejan de modo generalizado problemas u objetos que se sitúan en contextos diversos.

El sentido de un término es fuertemente dependiente de los contextos de uso. Los contextos pueden ser tanto lingüísticos como no-lingüísticos. El propio discurso genera sentidos particulares en los términos que se utilizan e impone ciertas pautas de interpretación de acuerdo con el contexto creado. Vygotsky alude que el habla referida a sí mismo opera con los sentidos de las palabras más que con sus significados. Para obtener eficacia en su función comunicativa, el lenguaje exterior requiere atenerse a aquellos significados estables en el marco de las comunidades de hablantes. Por el contrario, el lenguaje interior puede operar con los sentidos subjetivos y con su configuración específica de acuerdo con los contextos particulares.

El pensamiento se caracteriza por una concepción simultánea de una situación a la que el lenguaje necesita ordenar, fragmentándola y secuenciándola. Por esto, el pensamiento no coincide de forma puntual con los significados de las palabras. Éstos últimos obran como mediadores internos en el recorrido que el pensamiento realiza hacia su expresión verbal, de manera análoga a la mediación externa de los signos. Es decir, más que reflejarse en la palabra, el pensamiento se realiza en ella.

El pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia que existe en la práctica para los demás y por consiguiente para uno mismo, es evidente que la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento sino también en el de la conciencia en su conjunto (Vygotsky, 1993, p. 346).

## **A modo de cierre**

Los aportes de la teoría sociohistórica permiten comprender la relación entre el pensamiento y el lenguaje desde la génesis social de los procesos psicológicos superiores, a partir de las interacciones del sujeto en el mundo social y cultural.

Un postulado central de Vygotsky es que la conexión entre el pensamiento y el lenguaje se origina en el desarrollo, se modifica y se hace más estrecha a lo largo de él. A través de la internalización de los signos, como instrumentos de interacción, y en particular, del lenguaje, se constituye el sujeto y su conciencia, en una construcción de carácter histórico, contextual, social y cultural (Riviere, 1989). En este sentido, el pensamiento es en sí mismo de carácter cultural, y se despliega en la actividad social y en las formas lingüísticas de las que el sujeto se apropia.

Las contribuciones de Vygotsky en relación a la complejidad que entraña el lenguaje como instrumento de la comunicación y del pensamiento son recogidas desde el campo de la Psicología Educativa. En este marco, las ideas vygotskianas constituyen una plataforma teórica para comprender el papel del lenguaje en la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en diversos contextos y escenarios educativos.

## Referencias

- Baquero, R. (1998). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid, Visor.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, Paidós.
- Raiter, A. (2016). *Sobre cómo nos volvemos hablantes*. En Unamuno, A. *Lenguaje y educación*. Bernal, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Vygotsky L. (1993) [1934]. *Pensamiento y Lenguaje*, en L. Vygotsky, *Obras escogidas*, T. II. Madrid, Visor.
- Wertsch, J. (1988). *Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores*. En, Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona, Paidós.
- Wertsch, J. (2007). *Mediation*. En, Daniels H., Cole M. & Wertsch, J., *The Cambridge Companion to Vygotsky (178-192)*. Cambridge University Press.

## CAPÍTULO 3

# La perspectiva de James Wertsch sobre la acción mediada

*Fiorella N. Gandini*

### Introducción

Este capítulo contribuye a la comprensión de la acción mediada desde la perspectiva psicológica sociocultural de James V. Wertsch. Este autor permite acercarnos a la acción mediada como unidad de análisis y comprender su relevancia al investigar los procesos de desarrollo, aprendizaje y pensamiento. En esta línea, el capítulo revisa los aportes que colaboran a entender a la mediación como una acción humana situada, que obliga a caracterizar su contexto histórico, institucional y cultural de desarrollo. Se presenta a la acción mediada como actividad que produce un contexto propio para comprender sus características e incidencia en la formación de la conciencia. Por último, se revisa el papel del lenguaje en la acción mediada.

### La acción humana como acción mediada

James V. Wertsch, psicólogo educacional de la Universidad de Washington, es ampliamente reconocido por sus trabajos teóricos y empíricos sobre la acción humana como acción mediada. Desde esta perspectiva concibe a la acción mediada como una acción humana situada en un contexto histórico, institucional y cultural. De este modo, la mediación se comprende a partir de considerar los vínculos entre el sujeto, el empleo y la apropiación de los instrumentos culturales en situaciones específicas de la vida cotidiana. Este postulado permite abordar la acción mediada como una unidad de análisis del desarrollo, el aprendizaje, el pensamiento, el lenguaje, entre otras cuestiones.

Wertsch se nutre de los aportes de Lev Vigotsky (1987) sobre la génesis sociocultural de las funciones psicológicas, entre los que se destaca el modo en que el autor entiende las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje y en particular de la mediación semiótica en la conformación de tales funciones. El autor señala que, aunque Vigotsky no lo hizo explícito en sus teorizaciones, tanto las funciones psicológicas como la mediación son acciones humanas que ponen en juego mecanismos semióticos. Desde esta perspectiva, el funcionamiento

psicológico en el marco de la acción mediada nos permite abordar la relación entre el sujeto y su cultura.

En la tradición vigotskiana la cultura es un factor inherente al propio desarrollo y aprendizaje, integrado por una variedad de actividades y actores ligados por diferentes tipos de vínculos y situaciones conjuntas que aportan sentido a la cultura: la forma en que se representan y definen las tareas, la intersubjetividad que éstas ponen en juego y los instrumentos de mediación semiótica que se utilizan (Wertsch, 1999).

La mediación se relaciona con la categoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1988), que ubica al sujeto dentro de una situación social concreta de aprendizaje y desarrollo en relación a una actividad cultural determinada. El autor define esta categoría como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad del sujeto para resolver independientemente un problema y su nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía o colaboración de un adulto o par más capaz. Wertsch (1985) advierte que la ZDP comprende el nivel de desarrollo y de dominio alcanzado por el sujeto y las formas de instrucción implicadas en las actividades socioculturales compartidas. Las construcciones del sujeto en la ZDP tienen un carácter dinámico y por lo tanto requiere una participación activa del sujeto que facilita la transición de los procesos interpsicológicos a los intrapsicológicos. Tales construcciones se realizan en un sistema social interactivo, mediado semióticamente, con una estructura de apoyos creada por los propios sujetos u otros sujetos o pares más capaces y las herramientas culturales apropiadas para el desarrollo de una actividad social concreta.

Desde esta mirada, Wertsch nos invita a considerar a la acción mediada por signos en su contexto, en el marco de las interacciones simbólicas con otros sujetos y objetos culturales, donde el lenguaje y sus usos adquieren protagonismo como principal instrumento en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En este sentido, Wertsch encuentra en la actividad en su conjunto un modo de comprender la acción mediada.

## La acción mediada como actividad

En busca de comprender el contexto de desarrollo de la acción mediada, Wertsch (1985) se vale de los estudios de Leontiev [1972 (1978)] acerca de los componentes y las formas que adquiere la actividad humana (*tätigkeit*) y su relación con la formación de la conciencia. Entiende a la acción mediada como una actividad que amplía la mirada sobre la acción que abarca no sólo el contexto que la rodea, sino también, el contexto que la propia acción produce.

A la hora de pensar en la acción mediada como parte de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los sujetos, resulta importante resaltar que Leontiev entendía a la conciencia como el producto subjetivo y la manifestación en diferentes formas de las relaciones sociales materializadas a través de la actividad del sujeto en el mundo objetivo. En este sentido podríamos decir que la conciencia es producto de las relaciones y mediaciones sociales. Esto consiste en uno de

los aportes a la comprensión de los procesos de la mediación en la actividad humana dirigida a la formación de la conciencia.

Los estudios de Leontiev dieron lugar a lo que luego sus lectores designaron como “teoría de la actividad”. Ello nos permite entender en toda su complejidad a la mediación como actividad que pone en relación el mundo externo al sujeto y la formación de la conciencia. Leontiev postula la formación de la conciencia a partir de un modelo de estructura de la actividad humana que considera las interconexiones entre el sujeto, la actividad y el objeto (Figura N° 1).

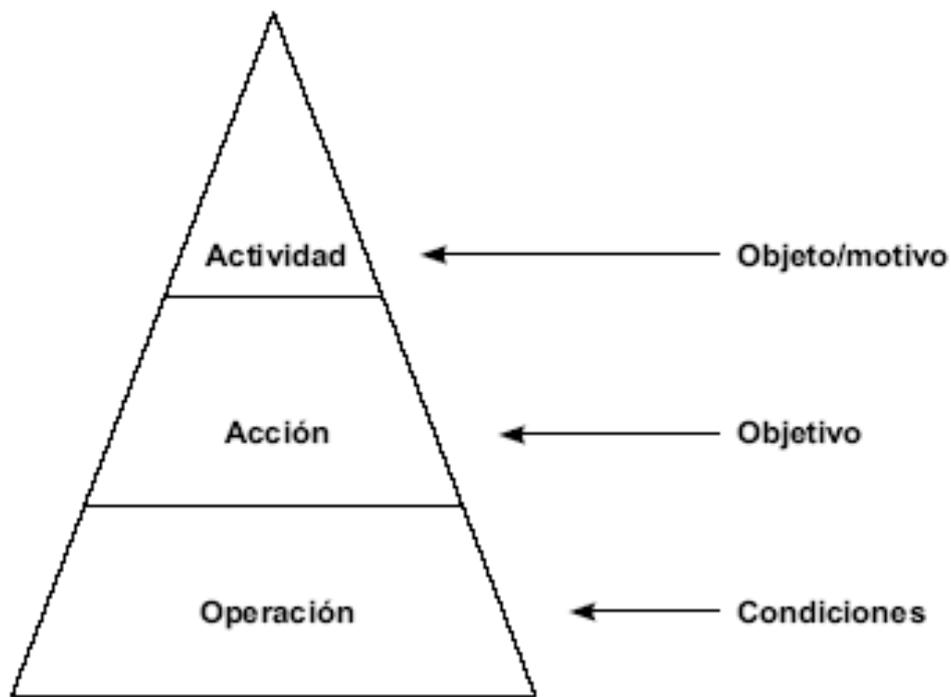


Figura 1: Representación convencional de la estructura de la actividad humana según Leontiev.

De acuerdo al modelo de Leontiev [1972 (1977)], la actividad está orientada por el objeto y el motivo, que actúan como motor externo y varían en sus características. El objeto aparece en dos formas, por un lado, de manera independiente y externa a la actividad del sujeto y, por otro, de manera interna, como imagen mental. Así, el objeto de la actividad se relaciona con el motivo o razón que lleva a la realización de la actividad, tanto material o perceptivo como ideal o imaginativo. Las acciones son los componentes básicos que producen la actividad humana para el logro del resultado, objetivo consciente esperado. La actividad no se reduce a las acciones porque éstas se presentan por un periodo breve, es decir, que tienen un principio y un final determinado en el tiempo de los sujetos o grupos. Por el contrario, la actividad evoluciona durante períodos de tiempo sociohistóricos amplios. Finalmente, la operación entendida como rutinas depende de las condiciones en las que se lleva a cabo la acción del sujeto para el logro del objetivo esperado.

El modelo de la actividad humana propuesto por Leontiev muestra la relación activa del sujeto con el objeto por medio de la actividad, las acciones, las operaciones y tareas impulsadas por necesidades y motivos sociales. Wertsch al incorporar la perspectiva de Leontiev amplía la mirada sobre la acción mediada en las formas de entender sus relaciones con el contexto.

## La acción mediada y el contexto

Al presentar su enfoque de la acción mediada, Wertsch además de los aportes anteriormente mencionados, retoma las ideas del teórico literario Kenneth Burke (1966) quien aporta un modelo que toma a la acción humana como un fenómeno básico de análisis unida a la noción de motivo. Burke se interesa en aquello que está en juego cuando se describe qué hace el sujeto y por qué lo hace. Según él, la acción humana sólo puede entenderse mediante la diversidad de motivos y requiere examinar las distintas tensiones que existen entre éstos.

Wertsch recoge los aportes de Burke (1966) que proponen cinco elementos del modelo de la acción: agente, propósito, agencia, acto y escenario, los cuales implican poner énfasis en los agentes y sus herramientas culturales mediadoras de la acción dándole una posición privilegiada a la relación entre estos.

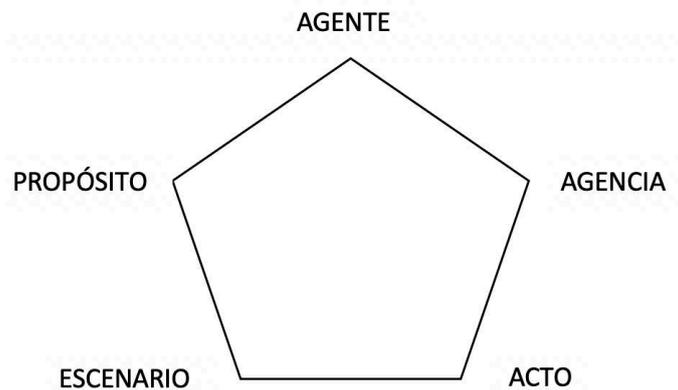


Figura N° 2: Representación del modelo pentádico de la acción de Kenneth Burke.

Según Burke (1966), en toda acción hay un acto, un agente que lo lleva a cabo con un propósito y un escenario en el que actúa ese agente, a través de una agencia o instrumento. Es decir, el acto es aquello que sucede, tanto en el pensamiento como en los hechos. El escenario aparece como el trasfondo del acto, es decir, la situación y el contexto en el que ocurre. El agente es el sujeto que realiza el acto y los instrumentos que utilizó el agente se denominan agencia. En este acto interesa cuál es el propósito que lo movilizó como último elemento en este modelo de la acción humana.

Wertsch incorpora los elementos de este modelo entendiendo que los agentes son los sujetos que operan en la acción mediada a través de herramientas o instrumentos culturales con variados propósitos, entre los que el lenguaje ocupa un lugar central. Así, la acción mediada constituye un tipo de dialéctica entre los instrumentos mediadores proporcionados por el escenario o el contexto sociocultural y las acciones concretas de los sujetos. Esto último se vincula a la noción de agencialidad de la acción la cual hace referencia a la capacidad de los agentes-sujetos para realizar una acción con determinados instrumentos, sean cuales fueren sus propósitos y a la tensión existente entre el agente del acción, el contexto en el que ésta tiene lugar y los instrumentos a través de los cuales ésta se desarrolla (Wertsch, 1991, 1999).

## Lenguaje y acción mediada

Como venimos señalando, los sujetos operan en la acción mediada con variados propósitos a través de herramientas o instrumentos culturales, entre los que el lenguaje ocupa un lugar central. En esta línea, las ideas de Wertsch se nutren de los aportes de otra figura soviética saliente, el filósofo, semiólogo y literario Mikail M. Bajtin, en relación con la comunicación verbal como forma de acción social.

En esta línea, el lenguaje se considera la herramienta principal de transformación de la mente durante la acción en el contexto sociocultural y, también, de la transformación de la acción en dicho contexto (Wertsch, 1977). Wertsch se apoya en la noción bajtiniana del lenguaje como “cadena comunicativa” que se desarrolla en y por la actividad social y las relaciones que los sujetos entablan entre sí en diferentes esferas de la actividad. La cadena se compone de enunciados permanentemente actualizados por las personas y los grupos sociales en el transcurso histórico. Los nuevos enunciados retoman enunciados anteriores, los recortan, amplían y/o re-significan (Bajtin, 1984), por lo que no cabe concebir la producción lingüística y semiótica en general como algo compartimentado y acabado.

“Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana [...]” (Bajtin, 1999, p. 248).

En su obra *Voces de la mente*, Wertsch (1991) postula la estrecha relación entre los procesos sociales comunicativos y los procesos psicológicos individuales y descarta la existencia de una voz aislada de otras voces. Esto último se vincula con el carácter dialógico de la comunicación y la heterogeneidad de modos de pensar de los sujetos. Para caracterizar la acción mediada, el autor examina las dimensiones lingüísticas de los actos comunicativos y retoma la tensión entre las funciones dialógicas y monológicas de los enunciados propuesta por Bajtin (1976). Para Bajtin, en la sociedad hay fuerzas centrípetas que pretenden instituir la comunicación monológica, caracterizada por “discursos autoritarios” que buscan imponer significados establecidos, como es el caso del discurso jurídico. Por el contrario, las fuerzas centrífugas producen discursos dialógicos que Bajtin llama “discursos persuasivos internos” y tienen la función de cuestionar, explorar, conectar y desarrollar nuevas formas de creación de significados.

En la acción mediada el dialogismo cobra relevancia para la creación de significados o producción de sentidos desde la multiplicidad de voces, modos de pensar e individualidad de los sujetos. Con relación a esto último, la acción mediada como acción social dialógica, no se reduce a atributos aislados de los sujetos o de los instrumentos mediadores, sino que en ella confluyen procesos sociales y de constitución subjetiva vehiculizados a través del lenguaje y orientados a la creación de significados y sentidos heterogéneos.

## Conclusión

A lo largo de este capítulo se revisaron las conceptualizaciones de Wertsch respecto a la acción mediada, entendida como una acción situada en un contexto histórico, institucional y cultural que da lugar a la apropiación de la cultura. Asimismo, se describieron los aportes que recoge este autor de Lev Vigotsky (1986/87) acerca de la mediación semiótica como acción humana y su relación con la conformación de las funciones psicológicas superiores. Así, como también, las contribuciones de Leontiev (1978) acerca de la acción humana como actividad. Se abordaron algunas contribuciones de Burke sobre la acción humana a través de los elementos que conforman su modelo. Por último, se repasaron los aportes de Batjín sobre el diálogo como forma de acción social, entendiendo al lenguaje como la herramienta principal de transformación de la mente durante la acción del sujeto en el contexto sociocultural.

Las perspectivas que se desarrollaron en este capítulo tienen la intención de contribuir a repensar la mediación como acción propiamente humana, situada y en contexto y considerar la relevancia de este enfoque para la caracterización de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Lo expuesto invita a revisar y ampliar las discusiones latentes en torno las acciones pedagógicas y la formación docente que ponen en juego situaciones que requieren ser pensadas como acción mediada.

## Referencias

- Bajtín, M. M. (1999) *Ética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Bubnova.
- Burke, K. (1966) *Language as Symbolic Action: Essays on Life, Literature, and Method*. (Berkeley: University of California Press.
- Leontiev, A. (1982) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*, Buenos Aires, Ed. Ciencias del Hombre.
- Vigotsky, L. S. (1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1991) *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Aprendizaje Visor. España.
- Wertsch, J. Del Río, P. y Álvarez, A. (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, J. V. (1985) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.
- Wertsch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.