

La psicología evolutiva tradicional nos ha presentado una inadecuada caracterización de las capacidades infantiles, ya que no le adjudica importancia a la *temprana* disposición del niño para interactuar con sus semejantes, para establecer relaciones interindividuales y desplegar una verdadera actividad comunicativa. A diferencia de ello, la psicología evolutiva contemporánea se orienta hacia una perspectiva "sociocéntrica" del desarrollo del niño, la cual modifica esa concepción tradicional sobre el infante y su proceso evolutivo, el desarrollo posterior y la conducta humana. Esa perspectiva teórica sostiene que el pensamiento, la inteligencia, la conducta superior, surgen del trabajo cooperativo de los seres humanos y se desarrollan a través de las relaciones humanas, por lo cual resalta la decisiva influencia que tiene la interacción específicamente social en el conocimiento que el niño adquiere del medio.

La perspectiva "sociocéntrica" postula que lo social es propio y consustancial a la naturaleza humana, por lo que otro ser humano es el estímulo más importante, dentro de los muchos que se encuentran en el ambiente, para el desarrollo psicológico. Para hacer tales señalamientos, esta perspectiva se basa en los siguientes hechos, observaciones y, obviamente, en los resultados de las más recientes investigaciones relativas al desarrollo temprano, incluyendo aquellas realizadas acerca de la vida prenatal.

LA INTERACCIÓN SOCIAL TEMPRANA Y VARIADA: FACTOR DE DESARROLLO PSICOLÓGICO

Alicia Gallegos de Losada

Psicóloga graduada en la Universidad Central de Venezuela. Cursos de postgrado en psicología infantil en la Universidad de Columbia, Nueva York. *Magister Scientiarum* en Psicología del Desarrollo Humano, en la UCV. Psicóloga del Hospital "J.M. de Los Ríos" de Caracas, y actualmente profesora de Psicología Evolutiva en la Escuela de Psicología de la UCV y Coordinadora del Postgrado en Psicología del Desarrollo Humano en esa misma Universidad.

El infante humano tiene que desarrollarse en un mundo absolutamente humano, en un mundo de objetos y relaciones humanas. Debido a lo indefenso que se encuentra al nacer y a su incapacidad para sobrevivir por sí solo, es indispensable que los primeros problemas que debe resolver, sus primeras adaptaciones al medio, las haga a través de los adultos. Por eso, entre las numerosas capacidades y variadas formas de conducta que el niño posee desde antes del nacimiento, destaca la evidente sensibilidad hacia sus semejantes y, por ende, la predisposición hacia la interacción social. Los estudios en todas las

áreas del desarrollo psicológico indican que el recién nacido muestra preferencia por los estímulos psíquicos: por el otro, por su semejante, y que responde más activamente a la estimulación que le ofrecen las personas a la que le brinda, incluso, el biberón, fuente de alimento. A su vez, los estudios también indican que las primeras estructuras perceptivas del niño están claramente orientadas hacia el fortalecimiento de esta preferencia. Así, una de las características del sistema nervioso, biológica, heredada, es su capacidad para preferir, desde el mismo momento en que el niño nace, o dentro de sus dos primeras semanas de vida,

aquellos estímulos del medio que tengan contraste, color, movimiento y brillo. Y como los ojos de los seres humanos reúnen todas estas condiciones y atributos, atraen la inmediata atención del recién nacido, especialmente los de la madre o del cuidador. La sonrisa, signo de socialización, aparece tan temprano como a finales del primer mes de vida, y en este momento del desarrollo no se produce ante ningún objeto, solamente ante el rostro humano, y se produce más rápido y se acrecienta si se agrega la voz. Tanto ese "esquema polisensorial" o "cuadro perceptivo con todas las virtudes" que representa el rostro humano como la "poderosa, precoz y eficaz maquinaria de procesamiento de información del niño", aseguran que la atención que éste presta a las personas sea significativamente mayor que la que presta a los objetos, y lo predisponen a la interacción humana (Brazelton y Cramer, 1990; Palacios, 1990).

Por otra parte, hay autores que han realizado los experimentos piagetianos clásicos sobre la noción de objeto permanente, pero ahora con personas significativas para el niño, y encontraron respuestas de conservación a edades más tempranas que cuando se trata de objetos inanimados. Donaldson (en Wertsch, 1993) demostró en varios estudios que cuando una tarea tiene "significado humano" los niños las realizan a edades más tempranas que aquellas diseñadas con objetos físicos.

Otro ejemplo de socialización temprana lo constituye una investigación propia, referente al lenguaje del niño menor de seis años, caracterizado por Piaget (1976) como predominantemente egocéntrico, con monólogos y monólogos colectivos. Debido a que ese supuesto piagetiano se observa muy generalizado en la psicología evolutiva y educación actuales, se realizó un estudio que puede constituir un aporte a la caracterización del lenguaje del niño de hoy. Se observaron las expresiones lingüísticas de niños entre tres años —diez meses y cinco años— un mes, y se encontró que éstos dialogaron coherentemente, pues hablante y oyente dirigieron sus dichos a otros, esperaron turno, preguntaron y dieron respuestas acordes al estímulo y se adaptaron a las características y necesidades de ambos. Se comprobó que en esta etapa de la vida humana ya el lenguaje tiene un carácter dialogal, comunicativo y socializado (Gallagos de Losada, 1995).

Hechos, observaciones y hallazgos como los señalados refuerzan las antiguas afirmaciones de Wallon (1965) de los años treinta acerca de la naturaleza humana, a la cual definió como biológica, genética, íntima y esencialmente social, y permiten una más reciente:

"Los estudios sobre desarrollo temprano apoyan la idea de un niño más competente socialmente de lo que se suponía, preparado y motivado para la relación con otras personas, arrojando así de la escena la idea de un individuo 'asocial' de

partida. El mismo concepto de socialización no sería ya el más adecuado para referirse a la evolución social del niño en la medida en que implica un 'llegar a ser social' " (Enesco y Del Olmo, 1988, p. 10).

El señalamiento de que las capacidades de socialización están presentes desde etapas muy tempranas del desarrollo infantil, estrechamente unido a la consideración de que los factores sociales son fundamentales para promover el desarrollo psicológico y el aprendizaje, han provocado que los psicólogos y educadores hayan revalorizado los enfoques de interacción social, cuyas raíces se encuentran en las concepciones teóricas de los psicólogos marxistas L. S. Vygostky y H. Wallon, elaboradas en las primeras décadas de este siglo.

Las obras de Vygostky y Wallon se refieren a las leyes que rigen el desarrollo cognoscitivo, las cuales se fundamentan en principios dialécticos más generales y amplios sobre todos los fenómenos de la naturaleza y de la historia humana y, por consiguiente, sobre el origen del hombre y su conciencia.

Vygostky (1962, 1979, 1991a, 1991b, 1993) denominó a su teoría "la naturaleza sociohistórica de la mente", cuyo postulado básico es que la conciencia tiene un origen social, que la conducta superior surge de la interacción entre los hombres, y no de la actividad individual de cada sujeto, como lo había sostenido la psicología tradicional. En consecuencia, para el autor soviético, el

desarrollo psicológico constituye un proceso *sociocultural mediante el cual el individuo cognoscente se apropia activamente de las formas superiores de la conducta. Estas surgen, se construyen y canalizan a través de las relaciones que el niño entabla con sus semejantes adultos, quienes le transmiten y permiten que asimile la experiencia sobre el conocimiento y dominio de la realidad que ellos han acumulado históricamente por generaciones.*

Puede verse que esta definición vygotskiana entraña un enfoque dialéctico sobre el origen y desarrollo del conocimiento humano, apoyado en la herencia social de ese proceso en lugar de la herencia biológica (Mújina, 1990), cuyo significado es que la inteligencia se transmite y construye mediante una experiencia conjunta entre los seres humanos en lugar de construirse por obra de la maduración biológica de cada organismo.

La teoría de Vygotsky —la construcción social de la inteligencia—, elaborada entre las décadas de los veinte y los treinta, demuestra que desde hace unos sesenta años este autor ya había planteado la sociogénesis del desarrollo cognoscitivo, el origen interactivo-social de las funciones superiores y su consecuencia inmediata: que la interacción social es fuente esencial y factor primario del desarrollo psicológico.

Su condición de teórico dialéctico le exigió a Vygotsky una explicación integradora, de inter-

penetración, entre lo que es sociogénesis de la conducta humana e interacción social como propulsora de desarrollo psicológico. Como respuesta, elaboró un original constructo, revalorizado hoy día, y que llamó *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP):

“Es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979, p. 133).

El nivel real de desarrollo es el nivel de madurez o aprendizaje alcanzado por el niño, permitido y determinado por su desarrollo biológico, sin ayuda externa directa ni intencional de parte de otros seres humanos y, por tanto, generado individualmente. El nivel de desarrollo *potencial, próximo, inmediato*, es el nivel de madurez y aprendizaje posible, el que podría alcanzar el niño, pero que solamente puede ser promovido por adultos o por iguales más expertos y, por tanto, generado cooperativamente, en colaboración y unión conciente con sus semejantes.

La ZDP está ubicada entre los dos niveles descritos, y es dentro de esta zona donde debe actuar o ejercer su papel la interacción social, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje o instrucción, para producir desarrollo psicológico. Al respecto, Vygotsky explica que la ZDP es una ampliación de la zona de desarrollo real

o actual. Para ampliar la real y alcanzar la próxima, la potencial, la posible, la enseñanza o instrucción debe enfocarse hacia el próximo paso del desarrollo, el inmediato superior, hacia las capacidades que están en estado embrionario o en proceso de maduración, y no debe restringirse a las capacidades presentes, porque así se estaría enseñando el contenido de etapas evolutivas ya logradas por el niño. La labor educativa dirigida hacia la ZDP permite que el niño supere su nivel evolutivo presente, y que sus capacidades actuales se extiendan hasta alcanzar umbrales máximos. En cambio, la dirigida hacia la zona de desarrollo real o actual, la que espera la “madurez” biológica del niño, no estimula el surgimiento de nuevas destrezas cognoscitivas y, por tanto, no provoca desarrollo. Esta explicación vygotskiana es, en sí misma, una reformulación de los conceptos tradicionales de enseñanza y aprendizaje y, especialmente, de las relaciones entre los procesos de desarrollo y aprendizaje. Por eso, Vygotsky señaló que “el buen aprendizaje es sólo aquél que precede al desarrollo”, es decir, que “el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje”, o que el aprendizaje “halla” el desarrollo.

De todo lo anterior se desprende que el concepto de ZDP es una teoría de desarrollo psicológico y una teoría educativa.

Es importante destacar que Vygotsky no pudo comprobar experimentalmente esta concepción

debido a su muerte prematura. Tanto sus seguidores como los neopiagetianos, por ejemplo, Mugny y Doise (1983), Bruner (1984), Perret-Clermont (1984), Lisina (1985), Álvarez y Del Río (1990), Moll y Greenberg (1992), Rogoff (1993), Wertsch (1993), después de realizar numerosas investigaciones aplicando el concepto de ZDP, concluyeron que la interacción social por sí misma no genera progreso cognoscitivo y tampoco lo genera en cualquier ambiente o contexto. Para lograrlo, es necesario que la situación interactiva cumpla con varios requisitos. Los individuos más expertos deben preparar un escenario de aprendizaje actuando como *mediadores concientes e intencionales*, es decir, semióticamente, compartiendo significados. Entonces, valiéndose del más efectivo instrumento psicológico de mediación, el lenguaje, los expertos deben fomentar una estrategia interactiva, tendiéndole puentes al niño entre lo que ya conoce y lo que está por adquirir, provocándole *conflictos socio-cognoscitivos*, construyendo junto con él una *participación guiada*, esto es, una sutil negociación entre destrezas infantiles y guía experta, hasta llegar a una *apropiación participativa* de nuevas conductas en el niño. Todo este conjunto de actividades intencionales que se realizan en la ZDP a través de una verdadera intersubjetividad o actividad comunicativa conforma lo que Bruner llamó *andamiaje*.

En congruencia con los lineamientos de este trabajo, otros

requisitos no menos importantes que los ya expuestos, son necesarios para que la interacción social genere progreso cognoscitivo: que una *variada interacción social, mediada conciente e intencionalmente*, comience a ejercer su papel desde las más *tempranas* etapas del ciclo vital.

Ahora bien, una mediación adulta conciente, como la que hemos descrito, se lleva a cabo con mayores posibilidades de éxito dentro de un contexto previamente planificado, intencionalmente organizado y sistemático, como el educativo. Y el contexto educativo que más temprano le permite al niño participar en esta estrategia de aprendizaje y desarrollo es el de una adecuada guardería o institución de educación inicial.

Hace poco tiempo en la historia de la humanidad, el niño comenzó a asistir a una institución social infantil como el jardín de infancia, por lo cual su apertura hacia un mundo distinto del hogar ocurría alrededor de los tres o cuatro años de edad. Hoy día, con la asistencia del niño a guarderías, esa apertura se inicia mucho antes, durante el primer año de vida, y con mucha frecuencia desde los tres meses de nacido, momento en que su madre finaliza el permiso postnatal en el trabajo.

Las investigaciones y experiencias realizadas sobre los factores que influyen en el desarrollo infantil coinciden en afirmar que existen diferencias entre la conducta de los niños que han asistido a instituciones preescolares a

partir de los tres años de edad y la de aquéllos que no han asistido. Por tanto, estamos autorizados a pensar que las diferencias serán más evidentes aún si la intervención educativa se produce a una edad más temprana. ¿En qué consisten esas diferencias? ¿Cuál sería la ventaja para el desarrollo psicológico de que el niño asistiera aún más temprano a una guardería?

Por lo menos dos ventajas merecen destacarse. Primeramente, es indiscutible que el ambiente del hogar es un importante factor de desarrollo psicológico. Pero si bien los adultos son, por naturaleza, instructores y mediadores infantiles, no son mediadores concientes. En una institución de educación inicial de buena calidad los maestros cumplen el requisito de mediar conciente e intencionalmente el desarrollo psicológico. En segundo lugar, dentro de una institución educativa el niño está expuesto a nuevas y variadas formas de interacción social, tanto con los adultos como con los iguales. Esta le proporciona un tipo de estimulación social diferente de la que recibe dentro del hogar, esa que proviene de la familia y, a veces, casi exclusivamente de la madre, pues comienza a interactuar con sus semejantes de una forma muy diferente de la que venía haciéndolo dentro del relativamente individualizado ambiente hogareño (Gallegos de Losada, 1986, 1988). Ahora, se relaciona en forma regular y sistemática con adultos distintos de los de su familia: maestras, niñeras,

auxiliares, bedeles, porteros, personal de cocina, etc., y muy especialmente con sus iguales. Así, el ambiente institucional le ofrece una diversidad y variedad de interacciones sociales con muchos adultos y contemporáneos diferentes, quienes muestran variados y diversos modelos de conducta, puntos de vista, roles, sentimientos, emociones, necesidades y razonamientos. Esta crianza grupal, en sociedad, favorece el "nosotros pensamos" (Sampson, 1981). El ambiente del hogar, con menos posibilidades de interacciones sociales variadas, ofrece una crianza individualizada, por lo que favorece el "yo pienso".

De este modo, los planteamientos anteriores avalan una proposición que puede parecer osada: "Todo niño debe asistir tempranamente a instituciones sociales infantiles, tales como guarderías, escuelas infantiles o escuelas de educación inicial, aun cuando su madre no trabaje fuera del hogar, para ser criado conjuntamente por éste y por la institución, en forma compartida y complementaria".

Lógicamente, debemos justificar esta proposición, sobre todo porque la osadía consiste en quitarle al hogar el papel protagónico que tradicionalmente ha tenido en la crianza infantil. Sin embargo, es de hacer notar que la propuesta está dirigida a una crianza realizada por ambas partes, pues creemos que la rica experiencia social y psicológica que representa la crianza conjunta es necesaria para

los niños del próximo siglo. El niño criado conjuntamente por hogar e institución disfruta, tanto de los modelos adultos e infantiles de la familia como de los de la institución. Esto podría favorecer en él un pensamiento divergente. El niño criado solamente en el restringido ambiente hogareño tiene ante sí menos modelos para enfrentar la resolución de problemas, por lo cual pudiera ser proclive a pensar en forma más bien convergente.

Obviamente, es indispensable crear una infraestructura de instituciones infantiles de buena calidad, que cumpla con todos los requisitos que la educación actual exige y que se corresponda con las teorías y los resultados de las investigaciones más recientes en psicología evolutiva. Uno de esos requisitos es que esas instituciones estén capacitadas para dirigir conscientemente el desarrollo infantil, de acuerdo a la teoría expuesta.

Resumiendo, consideramos que una de las acciones pedagógicas o educativas orientadas a que el ser humano se apropie activamente de las formas superiores de la conducta es brindarle diversas y variadas oportunidades de interacción específicamente social desde tan temprano en su vida como sea posible, ya que él está predispuesto para esa interacción desde que nace. Consideramos que tales oportunidades las puede proporcionar con creces una crianza conjunta hogar-institución social infantil, complementaria y compartida.

Para finalizar, podemos aprovechar la circunstancia de que, cada vez más, los niños pasarán gran parte de su tiempo en instituciones preescolares desde muy tempranas etapas de su desarrollo, para convertir el ambiente de éstas en un mediador consciente del desarrollo psicológico.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1990). "Educación y desarrollo. La teoría de Vigotsky y la ZDP". En: C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- BRAZELTON, T. y CRAMER, B. (1990). *La relación más temprana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BRUNER, J. (1984). "El lenguaje de la educación". En: J. LINAZA (Ed.). *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- ENESCO, I. y DEL OLMO, C. (1988). *La comprensión infantil de normas sociales*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- GALLEGOS de LOSADA, A. (1986). "Asistencia temprana a instituciones sociales infantiles y desarrollo del lenguaje". Trabajo de Ascenso. Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela. Caracas (Inédito).
- GALLEGOS DE LOSADA, A. (1988). "El lenguaje del niño entre los tres y los seis años de edad:

- ¿Egocéntrico o socializado?" Trabajo de Ascenso. Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela. Caracas (Inédito).
- GALLEGOS de LOSADA, A. (1995). "El lenguaje del niño entre los tres y seis años de edad: ¿Egocéntrico o Socializado?". *Psicología*. Vol. XX. Julio-Diciembre 1995. Nº 2.
- LISINA, M. (1985). *Child-Adults-Peers*. Moscow: Progress.
- MOLL, L. & GREENBERG, J. (1992). "Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction". En: L. MOLL (Ed.). *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. New York: Cambridge University Press.
- MUGNY, G. y DOISE, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- MUJINA, V. (1990). *Psicología de la edad preescolar*. Madrid: Visor.
- PALACIOS, J. (1990). "Procesos cognitivos básicos. Primera infancia". En: J. PALACIOS, A. MARCHESI y C. COLL (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- PERRET-CLERMONT, A. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- PIAGET, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (II)*. Buenos Aires: Guadalupe.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognoscitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SAMPSON, E. (1981). "Cognitive psychology as ideology". *American Psychologist*, 36 (7), 730-743.
- VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, Grijalbo.
- VYGOTSKY, L. S. (1991a). "El significado histórico de la crisis de la psicología". En: L. S. VYGOTSKY. *Obras escogidas I*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.
- VYGOTSKY, L. S. (1991b). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". En: L. S. VYGOTSKY. *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.
- VYGOTSKY, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade. Fausto.
- WALLON, H. (1965). *Estudio sobre la psicología genética de la personalidad. Artículos y conferencias*. Buenos Aires: Lautaro. Biblioteca Ciencias del Hombre.
- WERTSCH, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.