

Montealegre, Rosalía  
La actividad humana en la psicología histórico-cultural  
Avances en Psicología Latinoamericana, vol. 23, 2005, pp. 33-42  
Universidad del Rosario  
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79902304>



*Avances en Psicología Latinoamericana*,  
ISSN (Versión impresa): 1794-4724  
[apl@urosario.edu.co](mailto:apl@urosario.edu.co)  
Universidad del Rosario  
Colombia

## **LA ACTIVIDAD HUMANA EN LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL**

ROSALÍA MONTEALEGRE\*  
*Universidad Nacional de Colombia*

### **ABSTRACT**

This work approaches human activity from the perspective of historical-cultural psychology. It shows the process of activity: a) The object character or practical action with the objects, and b) The subjective image of the objective world. It develops two links of the activity: the orientation one -with its necessities, reasons and tasks, and the execution one -with its actions and operations. Also, this work defines the mediated action by material and psychological instruments (signs). It concretizes intellectual activity, and relates it to the study activity. It indicates, in the study activity, the intellectual actions of text understanding and memorization. It concludes that activity theory is an important profit of historical-cultural psychology.

*Key words:* activity theory, human activity, human intellectual activity.

### **RESUMEN**

Este trabajo aborda la actividad humana desde la psicología histórico-cultural. Muestra en el proceso de la actividad: a) el carácter objetual o acción práctica con los objetos; y b) la imagen subjetiva del mundo objetivo. Desarrolla los dos eslabones de la actividad: el de orientación, con sus necesidades, motivos y tareas; y el de ejecución, con sus acciones y operaciones. Precisa la acción mediada por los instrumentos materiales y psicológicos (signos). Concreta la actividad intelectual y la relaciona con la actividad de estudio. Señala, en la actividad de estudio, las acciones intelectuales de comprensión del texto y de memorización. Concluye cómo la teoría de la actividad es un logro importante de la psicología histórico-cultural.

*Palabras clave:* teoría de la actividad, actividad humana, actividad intelectual humana

---

\* Correspondencia: ROSALÍA MONTEALEGRE. Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Ciudad Universitaria, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: rosaliamh@yahoo.com

## INTRODUCCIÓN

El aspecto conceptual, dentro de la psicología histórico-cultural, que ha guiado este trabajo es la noción de actividad humana. A.N. Leóntiev es la figura responsable de la formulación general de la Teoría de la Actividad. Posteriormente han contribuido a su explicación, investigadores como A.R. Luria; P.Y. Galperin; V.V. Davíдов; V.P. Zínchenko, entre otros.

La actividad acentúa una forma de relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, donde: a) el ser humano al transformar el objeto se transforma a sí mismo; y b) la relación con el objeto se presenta al sujeto justamente como tal, como relación, y por ello regula la actividad.

Los elementos constitutivos de la actividad son: a) la orientación, se parte de determinadas necesidades, motivos y tarea; y b) la ejecución, consiste en realizar acciones y operaciones relacionadas con las necesidades, los motivos y la tarea. En toda actividad humana se debe tener clara la finalidad, así como también las condiciones de realización y de logro.

En L.S. Vygotski, creador de la psicología histórico-cultural, se encuentran las bases de la teoría de la actividad humana al plantear: a) Lo social como la esencia de lo psíquico y el carácter mediatizado de la psiquis humana por medio del instrumento y el signo (instrumento psicológico); b) La sociogénesis de las formas superiores de comportamiento, las denominadas funciones psíquicas superiores –FSP–. En el proceso del desarrollo, el niño asimila no sólo el contenido de la experiencia cultural de la humanidad, sino también los medios del pensamiento cultural, los procedimientos y las formas del comportamiento cultural; c) La ley genética del desarrollo cultural: toda función psíquica aparece en escena dos veces, en dos planos, primero social y luego psicológico; primero entre las personas como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño, como categoría intrapsíquica. El desarrollo de las funciones psíquicas siempre comienza con la formación de acciones externas.

Dentro de la psicología histórico-cultural se precisa la unidad orgánica (pero no la identidad) de la psiquis y la actividad. Podemos decir que la actividad es la fuerza motriz que impulsa el desarrollo de la psique. Existen dos tipos concretos de actividad humana: la práctica, encaminada a lo externo; y la teórica a lo interno. La actividad teórica surge y se desarrolla influida por los objetivos de la actividad práctica y contribuye a que tales objetivos se alcancen de la manera más efectiva. La actividad teórica lleva a la formación del pensamiento conceptual (pensamiento lógico verbal).

Toda actividad implica una serie de acciones dirigidas a una finalidad. Pero, la elección del camino de la acción, la determinación del contenido concreto de la acción y la adaptación de la acción a las condiciones del momento, son tareas de la actividad orientadora-investigativa del ser humano. Comprender una situación dada es una tarea general de la actividad orientadora-investigativa.

En este trabajo, en primer lugar, se presenta la concepción de la actividad humana en la psicología histórico-cultural: el carácter objetual (material) de la actividad; la concepción del reflejo psíquico de la realidad objetiva; los eslabones de la actividad, el de orientación y el de ejecución; la finalidad de la acción; la acción mediada por instrumentos; la formación de acciones mentales; la importancia del lenguaje en la orientación y regulación de la acción; y la asimilación o apropiación cultural. En segundo lugar, se analiza la actividad intelectual humana: el papel de la actividad orientadora-investigativa; la actividad intelectual ligada a la actividad de estudio; las acciones intelectuales de comprensión del texto y de memorización como indispensables en el proceso de apropiación de conocimientos y habilidades.

Los objetivos que han orientado la realización de este trabajo son:

1. Abordar la categoría de la actividad en la psicología histórico-cultural, sobre la base

de la concepción filosófica materialista dialéctica, de la cual parte.

2. Formular la concepción de la actividad humana a partir de la tradición de los fundadores y seguidores de la psicología histórico-cultural de la escuela de la Universidad de Moscú. Esta teoría está ligada, en primer lugar, a los nombres de Leóntiev y Luria, los cuales junto con Vygotski conforman la tríada inicial.
3. Analizar dos modos concretos de actividad humana: la actividad intelectual y la actividad de estudio.

Respecto a la tradición investigativa sobre la teoría de la actividad, Cole (1999), psicólogo estadounidense del enfoque sociocultural, nos precisa los siguientes autores: en Alemania, A. Raeithel; en la región escandinava/nórdica, L. Hydén; y en Estados Unidos, C. Goodwin, B. Nardi, y S. Scribner. Igualmente estos autores han tomado como base la psicología histórico-cultural de la escuela vygotskiana.

### SOBRE LA ACTIVIDAD HUMANA

La idea central de los estudios de L.S. Vygotski y de su escuela, la psicología histórico-cultural (Leóntiev, Luria, Galperin, Davidov y otros), es que la actividad humana se origina y se construye en la actividad externa objetual (material) y significativa. Lo objetual se refiere a la acción práctica con los objetos. La actividad inicialmente es externa cuando hay un manejo real de los objetos materiales, y luego es interna cuando se realizan acciones con los mismos objetos en un plano representativo. El lado significativo de la actividad consiste en dar sentido tanto a las acciones prácticas como a las acciones mentales (representaciones mentales) y en extraer su significado. El sentido se enmarca en el proceso de apropiación cultural por parte del sujeto.

Al ser el carácter objetual la característica básica de la actividad, la psicología histórico-

cultural considera que la expresión “actividad no objetual” no tiene sentido. La actividad puede parecer no objetual, pero su investigación científica exige el descubrimiento de su objeto (Leóntiev, 1981, 1983, 1989). El objeto de la actividad aparece de manera doble: primero, como independiente, subordinando y transformando la actividad del sujeto; y segundo, como imagen del objeto, que se produce como resultado de la actividad del sujeto. La imagen del objeto es una imagen integral, la cual surge como resultado de una compleja labor analítico-sintética, por parte del sujeto, que destaca unos rasgos esenciales y mantiene inhibidos otros que no lo son, y combina los detalles percibidos en un *todo concienciado*, como afirma Luria (1975/1987).

Leóntiev nos muestra, de la siguiente manera, la estructura psicofisiológica circular de la actividad: a) la “aferentización inicial”. Enfatiza que el “aferentizador” que dirige los procesos de la actividad es primero el propio objeto y posteriormente la imagen aferente inicial; b) los procesos efectores que realizan el contacto con el medio objetual; y c) la correlación y el enriquecimiento de la imagen aferente inicial con ayuda de los enlaces de retorno. Afirma que lo principal no reside en la estructura circular en sí misma, sino en los procesos de la actividad, por medio de los cuales la imagen psíquica es el producto subjetivo, el cual fija, estabiliza y lleva en sí el contenido objetivo de la actividad. Es así como tiene lugar el tránsito doble: el pasaje objeto - proceso de la actividad; y el pasaje actividad - su producto subjetivo (imagen psíquica). Además, Leóntiev explica, desde la concepción materialista dialéctica, que el pasaje del proceso al producto ocurre no sólo en el polo del sujeto sino en forma más evidente transcurre en el polo del objeto, transformado por la actividad humana.

La psicología histórico-cultural, al explicar la subjetividad de la imagen, parte de la concepción del *reflejo psíquico de la realidad objetiva*. Esta teoría del reflejo psíquico, diferente a la teoría de los reflejos condicionados de Iván

Pávlov y a la reflexología de Béchtereov sobre los reflejos motores, considera que los resultados del conocimiento deben ser relativamente adecuados al objeto (refleja de alguna manera el objeto), el cual existe independiente del sujeto cognoscente. El reflejo psíquico de la realidad objetiva es el postulado básico de la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico: lo material transpuesto en el cerebro del ser humano y transformado por él. Es así, como *la conciencia*, del ser humano, *es una imagen subjetiva del mundo objetivo*.

Es necesario señalar que la prehistoria de la actividad humana comienza cuando los procesos vitales adquieren carácter objetual. Esto significa la aparición de formas elementales del reflejo psíquico: la conversión de la excitabilidad (irritabilidad) en sensibilidad, en sensaciones. Estos procesos elementales son la base para formas superiores del reflejo psíquico: la percepción categorizada, la imagen cabal de la situación, la conciencia, etc. Luria (1975/1987) distingue la percepción sensorial inmediata, guiada por la experiencia sensible, de la percepción categorizada, guiada por la experiencia abstracta racional. Esta particularidad abstracta racional caracteriza la conciencia del ser humano, diferenciándola de la psiquis animal. La percepción es un acto de categorización en el que la persona aplica y contrasta hipótesis, otorgándoles significado, según sus valores, intereses, experiencias anteriores y necesidades.

La actividad tiene dos eslabones, fundamentales, el de orientación y el de ejecución:

El primero, la orientación, incluye las *necesidades, los motivos y las tareas*. El propio objeto de la actividad se presenta al sujeto como capaz de satisfacer determinada necesidad. Así, las necesidades estimulan la actividad del sujeto y la dirigen, pero pueden hacerlo si son objetuales. Hay que diferenciar la necesidad como “condición interna” que logra el movimiento del organismo, de la “necesidad objetual” que dirige

y regula la actividad concreta del sujeto en el medio objetual. La necesidad, entonces, es objeto del conocimiento psicológico justamente en su función orientadora. El objeto de la acción por sí mismo no origina el actuar; para que la acción surja y pueda realizarse totalmente, es necesario que su objeto aparezca frente al sujeto, en su relación con el motivo de la actividad. El concepto de actividad está ligado al concepto de motivo, este puede ser material o mental. El objeto de la actividad es su verdadero motivo; si se observa una actividad “no motivada”, realmente no es una actividad privada de motivo, sino con un motivo subjetivo y objetivamente oculto. En este eslabón de orientación, la tarea se manifiesta por la unidad entre el objetivo de la actividad y las condiciones de su logro. Las acciones de la actividad responden a una tarea, la tarea es la finalidad dada en determinadas condiciones. Por medio de la tarea, se transforman las cosas con las que actúa el sujeto o se transforma el propio sujeto actuante. Esto último sucede con la “tarea de estudio”: la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades origina en el sujeto cambios, desarrollo cognitivo y reestructuraciones.

El segundo eslabón, el de ejecución, está constituido por las acciones y las operaciones. El objetivo y las condiciones de la tarea se corresponden con las acciones y las operaciones. La acción, entonces, está relacionada con la finalidad: el sujeto, delimita y toma conciencia de las finalidades. Las operaciones están relacionadas con las condiciones: medios o procedimientos para efectuar la acción. La operación no puede ser separada de la acción, así como tampoco la acción de la actividad.

La actividad humana existe, entonces, como formas de acción o de finalidad de las acciones. Así, la actividad intelectual existe en las acciones (actos) intelectuales; la actividad de comunicación, en las acciones (actos) de comunicación, la actividad laboral, en las acciones laborales; la actividad de estudio, en las acciones de estudio, etc. Si quitamos de la actividad las acciones que la realizan, nada queda de la actividad.

Se llama *acción* al proceso subordinado a la representación del resultado que debe lograrse; en otras palabras, es el proceso subordinado a una *finalidad consciente*. La finalidad implica la delimitación de las condiciones de su logro. La acción entonces tiene un aspecto intencional (qué debe ser logrado) y un aspecto operacional (cómo, de qué modo puede ser logrado), el cual está determinado por las condiciones objetivo-objetales de su logro.

La psicología histórico-cultural considera a la acción como la célula o “la unidad de análisis” de la psicología. La acción se encuentra en el centro de todas las interrelaciones de los componentes de la actividad del sujeto. Zínchenko (1985, 1993) considera a la *acción mediada por instrumentos* (instrumentos materiales o instrumentos psicológicos denominados signos) la unidad de análisis de la conciencia, según la concepción de Vygotski. Siguiendo a Zínchenko, Wertsch (1988) precisa la *acción mediada por instrumentos y orientada hacia un objetivo*, como la unidad según el enfoque vygotskiano.

El método de *análisis por unidades* fue señalado por Vygotski en 1934, la unidad fundamental se refiere a aquel producto del análisis científico que posee el conjunto de propiedades esenciales del todo analizado y que no puede ser dividido en partes más pequeñas.

Respecto a la acción mediada por instrumentos, Vygotski (1931/1995) considera necesario, para organizar, dominar y reconstruir una operación psíquica o cualquier función psíquica superior (pensamiento productivo y discursivo, la memoria lógica, el lenguaje significativo, etc.), introducir estímulos artificiales: signos o instrumentos culturales (signos lingüísticos; signos nemotécnicos; instrumentos materiales y psicológicos; sistemas de escritura y numeración, de esquemas y diagramas, etc.) que sirvan de medio auxiliar en la solución de cualquier tarea de asimilar, recordar, reconocer, comunicar, comparar, elegir,

evaluar, ponderar algo. El signo mediatiza la relación del ser humano con otro y la relación del ser humano consigo mismo. El signo cumple el papel de una operación significativa. Los signos se interponen entre cualquier función natural psicológica del ser humano y su objeto, cambiando de raíz las propiedades de dicha función.

Leóntiev (1989) sostiene que *dominar el instrumento, como también el significado, implica dominar, el proceso, la operación*. No sólo en el niño, sino también en el adulto es necesario desarrollar sus capacidades para que emplee funcionalmente los signos culturales.

La cultura modifica, en el niño y la niña, la actividad de sus funciones psíquicas elementales de pensamiento, memoria, atención, percepción, etc., en funciones psíquicas superiores –FPS– como el pensamiento abstracto, la memoria mediatizada, la atención voluntaria, la percepción categorial, el lenguaje significativo, etc. Vygotski (1931/1995) y seguidores como Wertsch (1988), Shuare (1990), Shuare y Shuránova (1996), entre otros, concretan las siguientes características de las FPS: a) la naturaleza social: lo social constituye la esencia de FPS; b) la autorregulación: regulación voluntaria; c) la realización consciente: intelectualización y dominio; y d) el carácter mediatizado: las FPS son el producto de la compleja interacción del individuo con el medio, interacción mediatizada por los objetos creados por el ser humano.

Para Vygotski (1934/1993; 1931/1995), en el desarrollo ontogenético, toda función psíquica aparece en escena dos veces, en dos planos, primero social y luego psicológica: primero entre las personas como categoría interpsíquica y luego en el interior del sujeto como categoría intrapsíquica. Bajo esta ley psicogenética, para desarrollar diferentes tipos de acciones (intelectuales, comunicativas, etc.) es indispensable lograr el dominio: primero de manera interpsíquica, y luego intrapsíquica (manejo interior de las acciones). La acción exterior se vuelve representación mental.



Galperin (1959, 1969, 1987) en su teoría y método de “la formación de acciones mentales” diferencia cinco niveles de formación de la acción: a) La base orientadora de la acción: conocimiento de la tarea y de sus condiciones; b) Apoyo de la acción en objetos materiales (dibujos, diagramas, cálculos, etc.); c) La acción basada en el lenguaje hablado social con apoyo de las representaciones gráficas; d) La acción conducida por el lenguaje externo, sin apoyo en objetos. El habla se utiliza en la ejecución de la tarea. En esta etapa la acción debe ser desplegada y no abreviada; e) La acción se realiza en el plano mental. La acción se transforma en representación mental.

Para dominar una nueva acción es necesario partir de un plan denominado “orientación fundamental de la acción”. En el plan o modelo de orientación se debe mostrar el objetivo final de la tarea y determinar el orden de ejecución de las partes de la acción. Así, desde el principio, el sujeto se imagina la tarea en su totalidad y la forma de su realización; comienza a actuar de acuerdo al plan escogido, como también a su individualidad y a sus habilidades. El segundo nivel, apoyo de la acción en objetos materiales, es una objetiva representación de las propiedades y relaciones entre las cosas. En el tercer nivel, el sujeto, al realizar la acción material, debe apoyarse en los objetos materiales y utilizar el habla. En el cuarto nivel, ya no se apoya en los objetos materiales sino en el habla. Esto no significa una necesidad indispensable de comentar la acción, o comunicar sobre ella; significa la adquisición de una nueva acción –“la forma verbal”–. De este modo el habla puede verse como una forma material de la acción y no como la simple enunciación de ella. En el quinto nivel, ya se puede operar mentalmente; se ha asimilado la acción.

El objetivo no consiste simplemente en formar la acción sino en formarla con determinadas propiedades fijadas de antemano. La realización de la acción material lleva a lograr una “experiencia operacional”, y adquirir una capa-

cidad de encontrar un resultado por diferentes vías. En el proceso del paso de la acción material a la acción realizada mentalmente (acción interna), el lenguaje juega un gran papel; por medio de él, la acción se verbaliza, se convierte en verbal. El lenguaje es un medio que permite no solamente asimilar los objetos, reconocerlos y recordarlos, sino también planificar y regular la acción.

El lenguaje tiene importancia en la orientación y regulación de la acción, en el paso de la acción materializada a la forma representativa (esta última presupone una orientación en el plano ideal). Se ha determinado el lugar del lenguaje con relación a la acción: en la etapa inicial del desarrollo del niño, el lenguaje sigue a la acción, luego se acerca más y más al momento inicial de la acción y comienza a dirigirla en calidad de *lenguaje para sí* (o como lenguaje egocéntrico al principio o como lenguaje interior posteriormente). En mi investigación sobre el *Papel del lenguaje en la solución de tareas espaciales por niños de edad preescolar* (Montealegre, 1990, 1998) muestro como es indispensable provocar en el niño la necesidad objetiva de *mediatizar verbalmente la acción*, y asegurarle al niño los medios simbólicos, los apoyos materiales, indispensables y accesibles a él, para la planificación verbal completa y desplegada.

Galperin (1969) considera que la calidad de la acción mental o intelectual es alta, si existe mayor generalización, abreviación y dominio. La *generalización* de una acción significa distinguir entre sus diversas propiedades aquellas necesarias para ejecutarlas adecuadamente. La *abreviación* permite formar la nueva noción o concepto de la realidad, por medio de la retención de los contenidos de la acción y del logro de un movimiento de orientación basado en relaciones objetivas. El *dominio* ocurre sólo en el curso de la acción; lo importante es poder discernir lo fundamental y lograr una internalización de las operaciones o del procedimiento en forma abstracta.

Con relación a la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades, Galperin, Zaporózhets y Elkonin (1987) consideran que el “método de la formación por etapas de las acciones mentales” asegura la dirección del proceso de la asimilación, partiendo de las propiedades fijadas de antemano o de la estructuración de la “base orientadora” completa de la acción. Por medio del método se logra: primero, la conversión de la forma “material – objeta” en “mental – objetal”; y segundo, la abreviación y sistematización.

Además, la actividad humana no puede examinarse aparte del sistema de relaciones sociales, de la actividad de la sociedad. *En toda actividad humana se asimila la experiencia socialmente elaborada*: los procesos de orientación en el mundo objetal y sus transformaciones; los objetos de la cultura humana (materiales y simbólicos); las diversas esferas del conocimiento, de las ciencias, de la tecnología, etc.

La asimilación o apropiación cultural incluye en su génesis, de manera esencial, las interacciones sociales. Así, en la actividad de estudio, es vital el maestro, o los padres, o un par significativo, con el objetivo de lograr en el estudiante la elaboración y perfeccionamiento del estudio y posteriormente la realización autónoma. En la actividad comunicativa o en la actividad laboral las personas interactúan con el objetivo de establecer relaciones o unir esfuerzos para lograr un resultado común.

## LA ACTIVIDAD INTELLECTUAL HUMANA

Luria (1975/1985), al analizar el desarrollo intelectual, enfatiza la actividad orientadora-investigativa en el ser humano. Esta actividad empieza a ocupar un lugar rector en los vertebrados superiores. Aunque es un elemento componente de todo comportamiento, comienza a destacarse e independizarse llegando a anteceder y sustentar el comportamiento. El sujeto por medio de la actividad orientadora-investigativa demora sus reacciones inmediatas y forma una imagen previa de la acción.

Para Luria, el individuo en el proceso de la actividad orientadora-investigativa: cristaliza la tarea concreta; crea la estrategia general; precisa la táctica de las acciones que puede conducir al éxito; destaca los métodos resolutivos o las operaciones que pueden llevar al cumplimiento de la tarea; y determina mecanismos de control, que permitan cotejar el efecto de la acción con la intención inicial. Si el efecto no conduce al resultado debido, automáticamente se ponen en marcha nuevas búsquedas de la ejecución que continúan hasta lograr el cumplimiento adecuado.

La actividad orientadora-investigativa conserva un estrecho nexo con la percepción. En el ser humano, el carácter directo del comportamiento intelectual cede su paso a nuevas formas: la formulación de la tarea en el discurso; la asimilación de los principios abstractos del cumplimiento de la tarea; la transmisión de la estrategia de la actividad, apoyándose no en las imágenes directas, sino en esquemas discursivos abstractos; y el carácter independiente, de los programas y planes de la acción, de la situación inmediata.

En estas nuevas formas de comportamiento intelectual, las tareas complejas se realizan primero en el plano mental y luego se ejecutan en los actos externos. Si antes la actividad intelectual se subordinaba por completo a la percepción directa, ahora la percepción cambia bajo el influjo de los esquemas abstractos *operándose el salto de lo sensorial a lo racional*.

En el ser humano, la actividad intelectual presenta el siguiente desarrollo: primero, en el pequeño la actividad práctica concreta se subordina a las leyes de la percepción directa, inmediata; segundo, va cambiando el carácter sensoriomotor inmediato de las acciones y se destaca una fase especial de *orientación previa en la situación* (esta fase se solidifica entre los cuatro y los cinco años de edad); y tercero, en niveles posteriores, entre los seis y los siete años en adelante, la orientación circunstanciada mediante ensayos activos directos adquiere el carácter de operación intelectual interna.



Sin embargo, es incorrecto suponer que el desarrollo de formas complejas de comportamiento intelectual se obtiene, solamente, por el paso de la actividad práctica a la operación intelectual interna. En el niño, en su camino para dominar la situación es de gran importancia el adulto. Muy temprano, el acto del niño se transforma en acto social: el pequeño trata de adueñarse del objeto mediante la intervención del adulto y posteriormente cuando asimila el lenguaje, se establece una comunicación verbal con el adulto.

Al analizar la actividad intelectual ligada a la actividad de estudio, Davídov y Márkova (1978/1987) afirman que todas las formas y especificidades de la actividad intelectual tienen modelos objetivos socialmente dados y son asimilados por el ser humano tanto en la enseñanza espontánea como en la dirigida (el papel de la enseñanza dirigida crece constantemente en el curso de la historia). En otras palabras, el desarrollo intelectual transcurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje (proceso de apropiación o asimilación). La etapa inicial de la asimilación consiste en formar la base orientadora de las acciones. De lo correcta y completa que sea la base orientadora de la acción, depende en gran medida el éxito de toda asimilación. En el proceso de asimilación, se transforma la base orientadora de la acción en conocimiento, conceptos y dominio.

En la edad escolar inicial, la actividad de estudio empieza a influir sobre el desarrollo intelectual: la lectura, la escritura, el cálculo preparan al niño para un complejo y prolongado trabajo de estudio. La actividad de estudio es la actividad rectora del desarrollo en el escolar.

En los grados medios y superiores, con los fundamentos psicológicos anteriores, los niños asimilan las bases de la ciencia y cultura contemporáneas. En el proceso de la actividad de estudio, en estos grados escolares, surge y se forma la base del pensamiento abstracto, teórico; el plano interno de las acciones; el carácter voluntario de los procesos psíquicos, etc.

En la adolescencia, se dominan los eslabones de la actividad de estudio (planteamiento del problema, realización de las transformaciones objetales activas, cumplimiento de las acciones de autocontrol y autocalificación); y los motivos (motivaciones) de estudio. En el adolescente, el dominio de la propia actividad hace que sea más racional y adecuada al objeto y a las transformaciones objetales. El nuevo tipo de actitud de los adolescentes se forma eficazmente en la actividad de estudio conjunta y desplegada. Estos medios de colaboración en el trabajo escolar conjunto reestructuran las características de la actividad intelectual de los adolescentes.

En el caso del adulto, la actividad de estudio está ligada al pensamiento lógico-verbal o pensamiento teórico. Davídov (1968, 1988) y Davídov y Márkova (1987) llaman al pensamiento conceptual: pensamiento teórico. Este pensamiento opera mediante conceptos científicos, los cuales son asimilados durante la enseñanza escolar. Las operaciones mentales que desarrolla el adulto, en la actividad de estudio y en la actividad laboral, se pueden equiparar a la actividad del científico, encarnada en el experimento real (situaciones creadas artificialmente, secuencia experimental, etc). En otras palabras, el adulto lleva a cabo un *experimento mental* expresado en abstracciones, en la selección del material a observar, etc. Luria (1975/1985) llama a este pensamiento: lógico verbal. Para su estudio incluye métodos tales como la clasificación de objetos o conceptos, el hallazgo de relaciones lógicas o analógicas, la ejecución de operaciones sencillas de deducción lógica, usando figuras de silogismos y muchos otros. Por medio del pensamiento lógico-verbal, el ser humano, sobre la base del código lingüístico, adquiere la posibilidad de superar la percepción directa inmediata, sensorial del mundo externo, de reflejar las relaciones y enlaces complejos entre los objetos, de formular conceptos, de sacar determinadas conclusiones, y de resolver complejísticas tareas teóricas.

Davídov y Márkova (1981/1987) afirman que la estructura de la actividad de estudio

incluye los siguientes componentes: a) la comprensión por el escolar de las *tareas de estudio*, éstas deben llevar a dominar las relaciones generalizadas en el área de los conocimientos estudiados, a dominar nuevos procedimientos de acción. La asimilación de la tarea de estudio está estrechamente relacionada con la *motivación de estudio*, con la transformación del estudiante mismo, con su desarrollo psíquico, con sus cambios, sus reestructuraciones, etc.; b) la realización, por el escolar, de las *acciones* de estudio, con una organización correcta del proceso las acciones del alumno se pueden orientar a individualizar las relaciones generales, los principios rectores, las ideas clave del área dada de conocimiento, a modelar estas relaciones, a dominar los procedimientos; c) la realización, por el alumno mismo, de las acciones de *control y evaluación*.

Elkonin (en Dávídov & Márkova, 1981/1987), afirma que la unidad de análisis de la actividad de estudio es la tarea de estudio. La principal diferencia entre ésta y otras tareas consiste en que su finalidad y resultado es la transformación del propio sujeto actuante y no la transformación de las cosas con las que actúa el sujeto.

La tarea de estudio como tarea humana lleva al planteamiento de la acción mediada por instrumentos (instrumentos materiales o instrumentos psicológicos denominados signos); y a uno de los problemas más difíciles: la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades.

En la actividad de estudio para la apropiación de conocimientos y habilidades son indispensables, entre otras, las acciones intelectuales (acciones cognitivas) de *comprensión del texto* y de *memorización*.

El texto oral o escrito al activar, en el ser humano, procesos cognitivos de esquemas, de

conocimientos discursivos, de conocimientos acerca de la realidad y el mundo, de modelos mentales, conduce a la comprensión, al descubrimiento, a la abstracción de sus componentes esenciales, y a la interpretación o explicación. Estos procesos cognitivos llevan al lector no solamente a captar el sentido del texto sino a la construcción de significados (Montealegre, Almeida & Bohórquez, 2000; Montealegre, 2004).

Mediante la acción intelectual de memoria se observan los mecanismos del sujeto para memorizar, así como sus operaciones y métodos mnemotécnicos: procesos de mediatización, de recordación lógica, de estrategias de agrupamiento (códigos, índices de recuerdo y planes de recuerdo), de utilización de conocimientos semánticos y episódicos (Montealegre, 2003).

Cada una de estas acciones intelectuales puede adquirir una fuerza impulsadora propia y se convierte en actividad: la actividad de comprensión del texto (discurso), la actividad de memoria.

## CONCLUSIÓN

En este trabajo, al precisar la actividad humana, podemos concluir que esta teoría es un logro muy importante no solamente en la psicología histórico-cultural, sino en la ciencia psicológica en general, al mostrarnos claramente: a) la concepción filosófica en la cual se apoya; b) las acciones prácticas y mentales en el ser humano; c) el influjo de la cultura en el desarrollo de las funciones psíquicas; d) la asimilación o apropiación social; e) el desarrollo de la actividad humana: el objeto de la actividad; el producto subjetivo (la imagen psíquica); el papel de las acciones en su aspecto intencional y operacional; y f) el origen social y el carácter mediatizado de la psiquis humana.

## REFERENCIAS

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Davíдов, V. (1968). En cuanto al problema de la correlación de los conocimientos abstractos y concretos en la enseñanza. *Cuestiones de Psicología*, 6 (en ruso).
- Davíдов, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progreso.
- Davíдов, V. & Márkova, A. (1981/1987). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En M. Shuare y V. Davíдов (compiladores), *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (pp. 316-337). Moscú: Progreso.
- Davíдов, V. & Márkova, A. (1978/1987). El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. En M. Shuare, & V. Davíдов (comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (pp. 173-193). Moscú: Progreso.
- Galperin, P. (1959). Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales. *La ciencia psicológica en la URSS, Vol. I* (pp. 446-463). Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR (en ruso).
- Galperin, P. (1969). Stages in the development of mental acts. En M. Cole & I. Maltzman (Eds.), *A handbook of contemporary soviet psychology* (pp. 249-273). Nueva York: Basic Books.
- Galperin, P. (1987). Sobre la investigación del desarrollo intelectual. En M. Shuare y V. Davíдов (compiladores), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (pp.125-142). Moscú: Progreso.
- Galperin, P., Zaporózhets, A. & Elkonin, D. (1987). Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. En M. Shuare & V. Davíдов (comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (pp. 300-315). Moscú: Progreso.
- Leóntiev, A.N. (1981). *Problemas del desarrollo de la psiquis*. Moscú: Universidad de Moscú (en ruso).
- Leóntiev, A.N. (1983). Teoría psicológica de la actividad. En A.N. Leóntiev, *Selección de Obras de Psicología*, Tomo II, (pp. 94-261). Moscú: Pedagogía (en ruso).
- Leóntiev, A.N. (1989). Actividad, conciencia, personalidad. En A. Puziréi (comp.), *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leóntiev, A. Luria* (pp. 265-326). Moscú: Progreso.
- Luria, A.R. (1975/1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Luria, A.R. (1975/1987). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Montealegre, R. (1990). Papel del lenguaje en la solución de tareas espaciales por niños de edad preescolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22, 239-252.
- Montealegre, R. (1998). El experimento formativo en el estudio del lenguaje egocéntrico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 261-277.
- Montealegre, R., Almeida, A. & Bohórquez, A.C. (2000). Un modelo interactivo en comprensión lectora. *Acta Colombiana de Psicología*, 3, 9-22.
- Montealegre, R. (2003). La memoria: operaciones y métodos mnemotécnicos. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 99-107.
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: Sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 243-255.
- Shuare, M.O. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso.
- Shuare, M.O. & Shuránova, I. Y. (1996). Lev S. Vygotski: Nuevos desarrollos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23, 561-568.
- Vygotski, L.S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas, II*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L.S. Vygotski, *Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zínchenko, V.P. (1985). Vygotski's ideas about units for the analysis of mind. En J.V. Wertsch (Comp.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zínchenko, V.P. (1993). La teoría histórico-cultural: experiencia de amplificación. *Cuestiones de Psicología*, 4, 5-19 (en ruso).