

Apuntes sobre una conceptualización vygotskiana del Desorden de Atención con Hiperactividad

Arturo de los Santos Montes
Práctica privada

Resumen

Este trabajo es una conceptualización del Desorden de Atención con Hiperactividad (DAH) en los niños a la luz de la teoría de L. S. Vygotski. Se elaboran los subtemas: bases teóricas del modelo teórico vygotskiano --materialismo histórico (Engels y Marx) y dialéctica hegeliana--; función reguladora de la palabra y su desarrollo y relación con la atención y acción corporal; aplicación de la teoría de Vygotski al DAH; e implicaciones teóricas, terapéuticas y de investigación de esta conceptualización.

La idea central elaborada es considerar el DAH como reflejo de una pobre interiorización del lenguaje como herramienta simbólica de control interno y de autorregulación. El trabajo finaliza planteando el ejemplo de una herramienta terapéutica en que la mediación verbal e interacción social, vía el lenguaje, es de fundamental importancia para el manejo efectivo de este desorden.

Abstract

This work is a conceptualization of the Attention Deficit Disorder with Hyperactivity (ADHD) in children in the light of L. S. Vygotsky's theory. The following subtopics

¹ Versión revisada de la ponencia presentada en el XXV Congreso Interamericano de Psicología celebrado en San Juan, Puerto Rico del 9 al 14 de julio de 1995.

are examined: the theoretical basis of the Vygotskian model, that is, Engel's and Marx's dialectical materialism and Hegelian dialectics; the regulatory function of the word, its development and relation to corporal attention and action; the application of Vygotsky's theory to the ADDH; and the theoretical, therapeutical and research implications of the present conceptualization.

The central idea developed is the consideration of the ADDH as a reflection of a poor interiorization of language as a symbolic tool of internal control and autoregulation. The present work concludes by stating the example of a therapeutical tool in which verbal mediation and social interaction via the language is of primary importance in the effective handling of the Attention Deficit Disorder with Hyperactivity.

Introducción

El presente trabajo constituye un intento de conceptualizar el Desorden de Atención con Hiperactividad en niños a la luz de los conceptos fundamentales de la teoría de L. S. Vygotski y la escuela histórico-social soviética.

Debo señalar que dicha conceptualización es una teórica ya que para la época en que Vygotski (1896-1934) escribió no existía esta categoría diagnóstica. No obstante, la riqueza y profundidad de sus pensamientos acerca de las funciones psicológicas superiores y las investigaciones sobre la función de la palabra en el desarrollo de la inteligencia, incluyendo la atención y el movimiento corporal, nos proveen la oportunidad de realizar el osado intento de brindar algunas explicaciones teóricas de algunas de las dificultades más importantes de estos niños. Esta empresa, a mi juicio, merece una investigación profunda ya que podría ampliar la conceptualización actual de este desorden, fortalecer el tratamiento actual y/o el desarrollo de una nueva terapéutica.

Con el fin de facilitar la conceptualización, el trabajo

se ha esbozado en el siguiente esquema de cinco partes: las bases filosóficas de la teoría (histórico-social) vygotskiana, dos conceptos básicos de la teoría; la función reguladora de la palabra, su desarrollo, su relación con la atención y la acción corporal; la aplicación de la teoría vygotskiana al Desorden Atencional con Hiperactividad, y las implicaciones de esta conceptualización.

Bases filosóficas de la teoría histórico-social de Vygotski

Vigotsky elaboró todo su trabajo acerca de las funciones psicológicas del ser humano sobre las bases filosóficas del materialismo histórico de Engels y Marx, y de la dialéctica hegeliana. Afirmaba Hegel, sobre el cuestionamiento epistemológico de la realidad, que:

Toda diversidad y toda oposición de la conciencia con el objeto quedan desaparecidas ante la unidad revelada del concepto y sólo entonces se puede decir propiamente que la conciencia es razón. Pero la razón no puede quedar detenida en la fase de su diversificación en las conciencias individuales; sino con la historia, la conciencia individual se hace espíritu y engloba en sus fases, conducida dialécticamente (en continuo movimiento o de venir de tesis, antítesis y síntesis --el paréntesis es mío--) la existencia histórica, desde el estado de dependencia hasta el paulatino descubrimiento de la vida interior (Ferrater Mora, 1958).

Al parecer, la influencia de la dialéctica hegeliana inspira a Vygotski a desarrollar la importancia de la relación entre pensamiento y lenguaje y considerarlo el objeto de la psicología. Sobre este punto Vygotski argumentó lo siguiente:

Interamericano de Psicología celebrado en San Juan, Puerto Rico del 9 al 14 de julio de 1995.

La significación de una palabra, que es la unidad básica de análisis de la psicología, es un fenómeno del pensamiento mientras esté encarnado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento (Vygotski, 1989).

Para Vygotski el lenguaje y el pensamiento provienen de raíces genéticas (en el sentido de origen) distintas (como lo revelan los estudios de Vygotski y Piaget de niños que realizaban actos inteligentes de aproximar la bola con una vara, sin aún tener lenguaje interiorizado), pero aproximadamente a los dos años éstos se encuentran, donde el intelecto se lenguajiza y el lenguaje (que anteriormente era exteriorizado como expresión efectiva o bien imitativa) se intelectualiza. A partir de este momento, Vygotski entiende que el lenguaje estructura el pensamiento y a su vez el pensamiento puede desarrollarse a través del lenguaje, donde no podrá separarse el uno del otro. Lo último se da a pesar de existir el pensamiento no verbal o sin que medien las palabras, como lo es el pensamiento mecánico, aunque éste tuvo que ampararse en el lenguaje para su desarrollo. Nótese la relación estrecha entre la palabra y el pensamiento, la cual se inscribe en la concepción dialéctica hegeliana.

Además de la dialéctica hegeliana, la influencia del materialismo histórico elaborado por Marx y Engels fueron piedra angular en el trabajo de Vygotski. Engels y Marx elaboraron la idea de que, mientras el animal utiliza la naturaleza exterior e introduce cambios físicos por accidente, el hombre la transforma mediante la creación de las herramientas y el trabajo y la puede llegar a dominar (Riviere, 1985). Vygotski, utilizando este mismo principio, estableció un paralelismo entre el uso de herramientas que hace el ser humano para transformar

la naturaleza y la internalización de los signos lingüísticos histórica y culturalmente determinados. Estos signos son utilizados por el hombre para reflexionar, para entenderse a sí mismo y para transformar la realidad interior (psíquica). De este modo, Vigotski conceptualiza y elabora el pensamiento marxista de que "la sociedad determina la conciencia y no la conciencia a la sociedad".

No obstante, este paralelismo entre la herramienta y el lenguaje no debe ser tomado como dos conceptos isomórficos ya que uno implica la transformación externa social y el otro la realidad interna intrapsíquica. Pero, a su vez, están en una relación dialéctica, por lo que podría argumentarse que la vida intrapsíquica de la que emerge la conciencia --en tanto esté mediatizada por el lenguaje como producto de la relación con los otros-- es una construcción social. En palabras de George Herbert Mead, en su artículo del "self", el "self crece dentro de una estructura social, por lo que es reflejo de ésta, por tanto, ésta es una estructura social de relaciones dentro de cada persona".

A mi juicio, la mayor aportación de la obra de Vygotski es la utilización del lenguaje para esclarecer aquello que reflexólogos de la época llamaban la "caja negra". Su contribución fue articular una explicación del origen de la cognición e intentar esclarecer el abismo entre lo social y lo individual (intrapsíquico), una dimensión que el material sólo había señalado. Por lo tanto, para Vygotski, fuera del lenguaje se hace imposible entender al ser humano y a la sociedad. En el acto de hablar (en tanto ve la palabra y pensamiento como unidad dialéctica) se encarna lo propio y lo ajeno, o bien, lo histórico personal y lo histórico social a la vez en una relación dialéctica. El Lenguaje para Vygotski es, pues, condición inherente de la constitución del sujeto (ontogénesis), de la sociedad (filogénesis) y de cada acto humano (micro-génesis).

Dos conceptos básicos de la teoría vigotskiana: Evolución del concepto y lenguaje interiorizado

Para Vygotski el pensamiento y el lenguaje tienen raíces genéticas (orígenes) diferentes. El niño articula sonidos y balbucea como medio de expresar emociones, no pensamientos. Pero, por otro lado, el niño puede pensar inteligentemente antes de interiorizar el lenguaje, como cuando acerca una pelota con una vara. Esto implica una conexión analítica de que la vara puede ser utilizada para acercar el objeto. (Esta fase Piaget la conceptualizó como inteligencia sensorio-motriz.) A partir de los dos años las líneas separadas del pensamiento y lenguaje se unen para constituirse el lenguaje en su función referencial o de denominar (nombrar objetos). Luego, de lenguaje exteriorizado pasa a ser lenguaje egocéntrico, como paso intermedio para llegar más adelante a convertirse en lenguaje interiorizado. En otras palabras, el lenguaje egocéntrico se sumerge hasta convertirse en lenguaje interiorizado. Esta última es una forma sintética, abreviada, esquemática o condensada del lenguaje exteriorizado y, por ende, estructuralmente diferente.

Esta interiorización del lenguaje no se da por la mera exposición del sujeto a éste, sino que requiere que los esquemas del pensamiento estén aptos para interiorizar el concepto. No obstante, con cada palabra nueva que el niño interioriza va ayudando a que el pensamiento mismo se desarrolle a uno más avanzado. Sobre este punto Vygotski elaboró un esquema del desarrollo del concepto y, por ende, del pensamiento y de la del lenguaje, que va desde la significación más sincrética a los complejos, a los pseudoconceptos y, finalmente, a los conceptos.

¹ Estas etapas de la evolución del concepto tienen un paralelo con las etapas piagetianas del desarrollo cognoscitivo, a saber: la sincrética y la etapa sensorio-motriz, la de los complejos y la preoperacional, la de los pseudoconceptos y la operacional, y la de los conceptos y etapa lógico-deductiva.

Respecto a este análisis ontogenético Vygotski estableció que:

Es un hecho indiscutible de gran importancia que el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño. Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño, como demostrado en los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado.

El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje (Vygotski, 1985).

La función reguladora de la palabra, su desarrollo, su relación con la atención y la acción corporal

La idea principal de L.S. Vygotski, explicativa de la organización del acto voluntario, está basada en el análisis del desarrollo lingüístico del niño.

En la primera etapa del dominio del lenguaje, la madre se dirige al niño, orienta su atención (por ejemplo, "toma el balón", "levanta la mano", "¿dónde está la muñeca?", etc.) y el niño cumple estas instrucciones verbales. Al impartirle al niño estas instrucciones verbales, ésta reorganiza su atención, separando la cosa nombrada del fondo general y organiza con ayuda de su propio lenguaje los actos motores del niño. En este caso el acto voluntario está dividido entre dos personas: el acto motor del niño comienza con la alocución verbal de la madre y termina con las propias acciones del niño. Sólo en la etapa siguiente del desarrollo, el niño domina el idioma y comienza a darse órdenes verbales a sí mismo, al principio en forma extensa (en el lenguaje externo) y luego en forma abreviada (en el lenguaje interiorizado).

Por eso, el origen del acto voluntario es la comunicación del niño con el adulto; el niño debe al principio subordinarse a la instrucción verbal del adulto para, en las etapas siguientes, estar en condiciones de convertir esta actividad "interpsicológica" en un proceso interno "intrapésiquico" de autorregulación. La esencia del acto voluntario libre consiste en que su causa se encuentra en las formas sociales de comportamiento. En otras palabras, el desarrollo de la acción voluntaria del niño comienza con un acto práctico que el niño realiza por indicación del adulto. En la etapa siguiente comienza él mismo a utilizar su propio lenguaje externo, que en un principio acompaña la acción y que luego la precede, finalmente, en el estadio posterior del desarrollo. Este lenguaje externo del niño se "interioriza", se vuelve lenguaje interno y toma la función de regulación de la conducta. De esta forma surge la acción voluntaria consciente del niño, mediatizada por el lenguaje.

Veamos esta función reguladora del lenguaje más detalladamente. Vygotski observó cientos de niños de diversas edades y observó en los pequeños (por ejemplo, de tres a cuatro años) que:

... el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta. Cuando a los niños se les da una tarea, éstos hablan sólo de lo que están haciendo. Su acción y conversación son parte de una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado (Vygotski, 1979).

Cuando Vygotski le pedía a los niños de 3 a 4 años que realizaran ciertas tareas en silencio y luego hablando, notaba que muchos mejoraban su ejecutoria al darles dicha libertad. Sus trazados eran más coordinados cuando se les permitió que hablaran mientras copiaban el modelo. O bien, observó la tendencia de los pequeños a hablar para poder organizar y controlar sus actos. Por ejemplo, a una niña de cuatro años y medio se le pidió que alcanzara un dulce de un armario con la ayuda de

un taburete y un palo como posibles herramientas. Vygotski observó lo siguiente:

Se sube a un taburete, observa silenciosamente, palpando con el palo una estantería, y la niña dice "Encima del taburete". (Mira al experimentador y coge el palo con la otra mano.) "¿Es éste el dulce?" (Duda.) "Lo podré alcanzar desde el otro taburete; me pondré de pie y lo cogeré." (Agarra el segundo taburete.) "No, no llego. Podría usar el palo." (Coge el palo y golpea suavemente el dulce.) "Ahora se moverá." (Golpea el dulce.) "Se cayó, yo no podía alcanzarlo con el taburete, pero el palo funcionó" (Vygotski, 1979).

Muchos niños, al pedirse que trabajaran en silencio, fueron más deficientes en sus ejecutorias e incluso algunos no lo podían realizar.

Estas observaciones de múltiples experimentos llevaron a Vygotski (1979) a concluir que "los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y de sus manos." Esta relación entre el lenguaje y acción es una que pasa por ciertas etapas progresivas en el curso del desarrollo del niño. En el primer estadio el lenguaje acompaña a las acciones del pequeño y refleja las actitudes de la resolución de problemas de forma caótica y desorganizada. En un estado posterior, el lenguaje se acerca cada vez más al punto de partida del proceso de modo que acaba por preceder a la acción.

Si fuéramos a hacer un esquema visual de este proceso sería el siguiente:

Etapas
Percepción ----- > Acción

(La acción está determinada por la percepción y el lenguaje está desvinculado del pensamiento. Ejemplo: Sólo sonidos por expresión emocional y/o imitación, como en el caso de un niño antes del año.)

Etapas 2

Percepción -----> Acción

Lenguaje
egocéntrico

(La acción está todavía determinada por la percepción. El lenguaje es expresión simultánea de la acción y en ocasiones ayuda a organizarla, pero no la precede. El lenguaje aquí es egocéntrico puesto que está todavía en vías de interiorizarse.

Etapas 3

Percepción ----->

Lenguaje
interiorizado
(Esquema sintético
de regulación que
precede a la acción.)

(Análisis, síntesis
planeación)

Acción (Es precedida por el lenguaje o pensamiento.)

Etapas 4

(Adolescentes,
y
adultos)

Lenguaje
(Pensamiento en
ausencia de la
percepción)

Simbolización,
imaginación,
silogismo, pensamiento
algorítmico,
lógico-deductivo

Acción

(De actuar y/o pensar precedida por el pensamiento. Pensamos acerca del pensamiento mismo).

Un ejemplo adicional de este proceso que acabo de ilustrar lo muestran los niños pequeños en el acto de dibujar. Los pequeños sólo ponen nombre a sus dibujos una vez lo han terminado, necesitan verlos antes de decidir qué son. A medida que van creciendo, adquieren la capacidad de decidir por adelantado aquello que van a dibujar. Este desplazamiento del proceso de denominación significa un cambio en la función del lenguaje. En un principio, el lenguaje sigue a las acciones, está provocado y dominado por la actividad. Sin embargo, en los estadios superiores, cuando el lenguaje se desplaza hacia el punto de partida de una actividad, surge una nueva relación entre la palabra y la acción. Ahora el

lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción; la función planificadora del lenguaje hace su aparición junto con la ya existente función del lenguaje de reflejar el mundo externo. Al igual que un molde da forma a una sustancia, las palabras pueden transformar una actividad en una estructura. No obstante, dicha estructura puede ser modificada o remodelada cuando los niños aprenden a utilizar el lenguaje de modo que les permita ir más allá de las experiencias presentes al planear una acción futura.

Indica Vygotski (1989) que "... este uso evolutivo superior de interiorización del lenguaje ayudará a vencer la acción impulsiva del ser humano, con la que nace". Este indica que un bebé al nacer es totalmente activo, mueve constantemente sus piernas y brazos, sus ojos son guiados por el mundo perceptual externo e interno (sensaciones). A medida que va creciendo por maduración biológica, pero principalmente por la interiorización del lenguaje, va controlando su acción mediante la estructura que éste le provee y por la relación con los otros. Hasta la percepción cambia mediante el lenguaje. Por ejemplo, en la lectura, las letras que son vistas por el niño como una Gestalt (un todo) no son interpretadas perceptualmente en un orden. El símbolo "b" en un momento es visto como un "palito" con una "barriguita" hacia la derecha (el sentido de espacio visual se estructura por medio de el lenguaje).

Otro ejemplo de la función estructurante del lenguaje lo constituye la capacidad que tienen los esquimales de percibir 20 tipos diferentes de blanco en la nieve. Esta agudeza de discriminación visual se debe, en gran medida, a la categorización que han tenido que hacer por la realidad de su entorno y la sobrevivencia, mediado por el lenguaje. (Por ejemplo, el blanco a punto de derretirse, el blanco duro, el blanco acuoso, etc). "Mediante la interiorización de estas categorizaciones se afina la percepción y se establecen conexiones neuronales nuevas

y diferentes del que no está dentro de dicha cultura" (Luria, 1984).

Aplicación de la teoría vygotskiana al Desorden Atencional con Hiperactividad

Si fuéramos a plantear en una oración la aplicación de la teoría de Vygotski al fenómeno del Desorden de Atención con Hiperactividad diríamos que el problema fundamental de estos niños es que no han logrado desarrollar la función autorreguladora de la palabra. Desde este punto de vista el habla del niño con este desorden es aún muy egocéntrico, es decir, todavía está en vías de interiorizarse. Su acción permanece aún muy vinculada a las percepciones externas y/o internas (en el sentido de sus necesidades en el presente inmediato). Puesto que su lenguaje aquí está tan amarrado a la acción (en vez de precederla, como sería en el niño "normal"), se le hace difícil retardar su respuesta para pensar, planificar, responder racionalmente en vez de emocionalmente y utilizar experiencias pasadas para emitir conductas adaptativas al ambiente (hogar, escuela, comunidad). Como bien plantea Barkley (1993), el problema de estos niños no es tanto de atención sino que se les hace difícil inhibir su respuesta ante un evento. Su falta de atención, diría Vygotski, es más bien el resultado o reflejo de su estructura psicolingüística carente de la función autorreguladora y no el problema en sí.

Las investigaciones de Barkley (1993) postulan cuatro dificultades primordiales en el niño con este desorden, a saber:

1. Dificultad para manejar adecuadamente las emociones. Estos niños se frustran y sienten coraje con gran facilidad. Si están alegres se excitan y se tornan hiperactivos. Sus miedos son más intensos y sus corajes sumamente explosivos.

2. Dificultad en prolongar el tiempo de sus respuestas. Es decir, se les dificulta inhibirse, esperar, ya que expresan inmediatamente lo que quieren o sienten en forma impulsiva. Estos niños tienen una pobre noción del tiempo en el sentido de planificar, por ejemplo, las tareas escolares.

3. Dificultad para la reconstitución o uso de las experiencias pasadas en la toma de decisiones en el hogar, escuela y vida cotidiana. Por ejemplo, el niño repite la conducta por la que fue castigado como si ignorara esta experiencia pasada y no pudiera inferir la consecuencia futura.

4. Dificultad para la interiorización del lenguaje. La mayoría de los niños con este trastorno tienen un lenguaje expresivo o fluidez lingüística menor que los llamados niños "normales".

Desde una perspectiva vigotskiana, estas dificultades tienen un factor común: que el niño no ha interiorizado totalmente el lenguaje y, por ende, no lo utiliza como herramienta- simbólica de control interno. Veamos brevemente más de cerca cada una de las dificultades mencionadas a la luz de esta hipótesis.

Podríamos decir que el niño con este trastorno se encuentra en una etapa previa a lo esperado para su edad. Este se encuentra en una etapa previa de:

Percepción interna y/o externa ----> conducta

lenguaje,

en vez de:

Percepción interna y/o externa ----> lenguaje

conducta

Está en una etapa previa debido a que todavía su habla es egocéntrica (en vías de interiorizarse), a que actúa emocionalmente --ya que sus acciones siguen inmediatamente al evento--, y a que su lenguaje sólo expresa la

emoción de la acción y denomina (describe) lo que está haciendo, en vez de pensar para luego actuar. Es decir, piensa y habla lo que actúa, al igual que los niños más pequeños. Es por ello que, por lo general, son rechazados por los otros niños porque no tienden a evaluar las consecuencias sociales de sus actos. Por ejemplo, deja expresarse al otro porque habla inmediatamente que tiene un deseo...

(Percepción de deseo interno o de interés por algo ----->

acción
||
V
lenguaje)

<-----lenguaje o habla a la vez

sin medir la consecuencia de que el otro también desea hablar. O bien, al tener coraje lanza el puño o habla obsceno, lo cual es un esquema de

Percepción de coraje interno -----> acción,

donde el lenguaje o habla sólo manifiesta el coraje o acción pero como proceso de mediación o autocontrol del acto. Este tampoco se motiva fácilmente, necesita reforzadores inmediatos puesto que, para que se motivara por un logro a largo plazo, necesitaría la simbolización, es decir, el articular lingüísticamente las consecuencias positivas de su conducta y el poderlas mantener en una imagen mental sostenida. Puesto que el lenguaje está todavía atado a la acción, es la acción misma su fuente de motivación.

Los eventos futuros son como algo irreal que no le llenan ya que la simbolización o autodiálogo planificador (de causa y efecto) es el que puede llevarlo a visualizar las consecuencias positivas de los actos presentes. Es por esta falta de internalización del lenguaje en su función ejecutiva que al niño con el Desorden Atencional con Hiperactividad se le hace difícil utilizar experiencias anteriores para dar respuestas adaptativas en el presente.

Indica Vygotski que el lenguaje interiorizado se caracteriza por ser esquemático, abreviado, compacto, con múltiples conexiones de sentido, significados y experiencias pasadas. Es el que establece estas conexiones. Por tanto, si el niño no tiene todavía un lenguaje interiorizado florido tendrá dificultad en este proceso de reconstitución que menciona Barkley. Vygotski considera que el niño con un lenguaje interiorizado inmaduro:

... en su proceso de selección será uno externo y se hallará centrado mayormente en la esfera motriz.... El niño que en un principio resolvía los problemas de forma impulsiva, con la interiorización del lenguaje va ahora a actuar a través de una conexión establecida internamente entre el estímulo y la(s) palabra(s) auxiliar(es) correspondiente(s). El movimiento que en un principio sigue al estímulo sirve ahora tan sólo para completar la operación ya preparada. De esta forma, la atención debería darse en primer lugar entre las principales funciones de la estructura psicológicas que subyace el uso de herramientas lingüísticas (Vygotski, 1989).

No quisiera terminar esta parte del trabajo sin señalar dos elementos que no podré elaborar aquí por razones de espacio. Una de ellas es que la teoría vygotskiana puede también constituir un marco explicativo del Desorden Atencional sin Hiperactividad. Esta indica que hay niños que tienen una tendencia a rigidizar la estructura interiorizada o habla interna y tienen dificultades para la acción exteriorizada; es decir, sobrefocalizan en su estructura interna perdiendo así el vínculo funcional con la experiencia externa (mundo exterior). Vemos aquí que, obviamente, hay una diferencia estructural y cualitativa entre el niño con el Desorden de Atención con Hiperactividad y sin hiperactividad. Podríamos decir que el primero está más centrado hacia afuera (la externalización) y el otro hacia adentro (internalización rígida). Nótese que el niño con el Desorden de Atención con Hiperactividad es muy inquieto

--en palabras de Vygotski, kinestético-- y el otro en cierto modo hipoactivo, más desconectado de lo exterior. El otro punto que deseo señalar es que Vygotski, y principalmente Alexander Luria --su más destacado discípulo--, elaboró toda una teoría neuropsicológica sobre estos trabajos del maestro (Luria.).

Por razones obvias, en este trabajo no podemos incluir dicha conceptualización. No obstante, en síntesis, este modelo establece no solamente la importancia del sustrato biológico, y particularmente neurológico, en el entendimiento holístico de los procesos psicológicos, sino la importancia del lenguaje como herramienta de reestructuración material y funcional del cerebro humano. Sus estudios con afásicos así lo sugieren. El trabajo de Luria rompe con el esquema tradicional de la escisión mente-cuerpo, legado cartesiano del dualismo psicofísico de mente (*res cogita*) y cuerpo (*res extensa*) como elementos separados que responden a realidades totalmente independientes. Podríamos decir que, incluso, al hablar de la biología como disciplina tendríamos que referirnos a una biología culturizada.

Implicaciones de la presente conceptualización

Considero que este modelo histórico-lingüístico pudiera ser un posible enfoque de investigación y de explicación teórica sobre el Desorden Atencional con Hiperactividad. A partir de esta óptica se podrían elaborar herramientas terapéuticas y someterlas a investigación seria sobre su efectividad. Por ejemplo, Meichenbaun y Goodman (en Ellis, 1981) afirman haber desarrollado una técnica de modificación cognoscitiva sistemática efectiva para niños impulsivos. En resumen, el primer estudio presenta una técnica de modificación cognoscitiva sistemática en la que: (1) el terapeuta modelaba una mediación verbal apropiada mientras realizaba un ejercicio programado y el niño observaba; (2) el niño hacía este mismo ejercicio mientras el terapeuta continuaba instruyendo al niño en voz alta;

(3) el niño realizaba el ejercicio mientras se autoinstruía en voz alta; (4) el niño realizaba el ejercicio mientras se hablaba en voz baja. (5) el niño realizaba el ejercicio mientras pensaba mentalmente (o se hablaba en silencio).

Los resultados del primer estudio indicaron que el programa de autodirección cognoscitiva fue eficaz para modificar la conducta impulsiva del niño. El segundo estudio examinó los diferentes efectos del entrenamiento autoinstruccional y del modelado. Se encontró que el modelado cognoscitivo más la autoinstrucción fue el método más eficaz para cambiar el tiempo de la decisión y para reducir los errores según las diversas medidas de comprobación adoptadas.

Esta herramienta terapéutica se fundamentó en los trabajos de Vygotski y Luria sobre las etapas del lenguaje interiorizado. Nótese que va desde las instrucciones del terapeuta (mediación verbal), a la repetición (habla desplegada), al habla en susurro (habla egocéntrica en vías de interiorizarse) y luego en silencio (habla interiorizada o interna).

Soy de opinión que la investigación sobre las posibilidades de este modelo como uno explicativo y de elaboración terapéutica podría ser de primordial importancia para el entendimiento de este trastorno . El mismo podría ser visto también en interacción con diversas herramientas. Por ejemplo, sería interesante ver si el uso de medicamento (como el Ritalin) facilita la interiorización de nuevos esquemas lingüísticos o el uso de la palabra en su función reguladora, así como estudios neuropsicológicos de los concomitantes neuroquímicos y estructurales de la palabra y de su polisemia (múltiples sentidos).

Referencias:

Barkley, A. R. (1993, October). A new theory of ADHD. *ADHD Report*.

Barkley, A. R. (1994, April). More on a new theory of ADHD. *ADHD Report*.

Ellis, A. & Grieger, R. (1981). *Manual de terapia racional emotiva*. Bilbao: Editorial Desclee.

Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje* (2da. ed.). Madrid: Editorial Aprendizaje Visor.

Mead, H.G. (S.f.). *Self as a social object*. Mimeographed.

Ferrater Mora, J. (1958). *Diccionario de filosofía* (4ta. ed.). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Seix Barral.

Riviére, A. (1985). *La psicología de Vigotski* (2da. ed.). Madrid: Editorial Infancia y Aprendizaje.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.

Vygotski, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2da. ed.). Barcelona: Editorial Crítica.