

# ANALISIS DE LA PRACTICA PEDAGOGICA EN UN SALON DE CLASES: UNA CONTRASTACION DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOHISTORICA

*Sonia Abarca Mora*

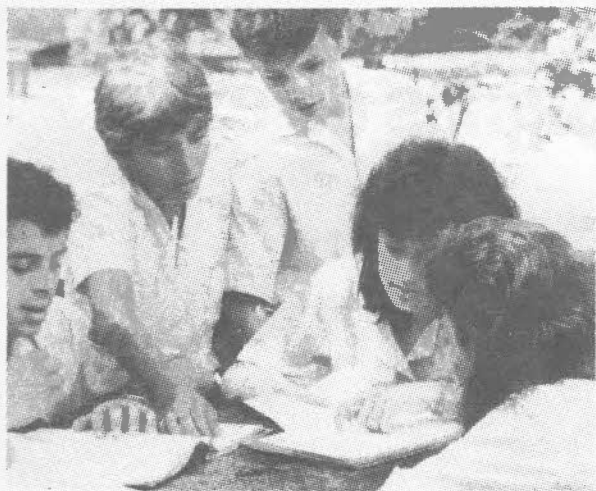
*Carlos Manuel Hernández Benavides*

*Guillermo Riba Bazo*



## Estructura de presentación

- I. Introducción
- II. El problema y las categorías de análisis:
  - La zona de desarrollo próximo
  - Los procesos de autorregulación
- III. Contexto sociohistórico en la teoría de Vygotsky
- IV. Una aproximación metodológica al campo de la educación:
  - Unidad de análisis
  - Estrategia
- V. Análisis y comentarios: interpretación de la práctica pedagógica a partir de una contrastación.
- VI. Bibliografía de consulta.



## Presentación

**E**ste trabajo es producto del interés común de los autores por incursionar en la Teoría Sociohistórica, desarrollada por Lev Semionovich Vygotsky y su aplicación en el campo de la educación.

Ese interés también deviene de una temática que surge y reta cotidianamente el quehacer ordinario de la mayoría de quienes directa o indirectamente se convierten en actores del proceso educativo.

En tal sentido, se procurará ofrecer una experiencia que no pretende juzgar ni concluir categóricamente en sus apreciaciones y comentarios, sino aportar un estudio provisional.

Como podrá observarse en su momento, se conjugan y contrastan algunas reflexiones a la luz de una teoría y una realidad complejas, al amparo de la meta de despertar el interés por este campo particular de estudio.

### I. Introducción

**E**l desarrollo histórico, en tanto proceso de cambio, es el marco de referencia y el aspecto central de la teoría sociohistórica, pues ubica y determina la macrodimensión en que se desarrolla el estudio de la práctica pedagógica en un momento y lugar (salón de clases) determinados. Este es el objeto de estudio que ocupará la atención del presente documento.

Al respecto Vygotsky indica que: «*ciertamente, la educación proporciona nuevos instrumentos intelectuales. Pero sin los contextos para su empleo esos instrumentos parecen herrumbrarse y tornarse obsoletos*» (Vygotsky, 1987: 130).

Puede afirmarse, entonces, que el salón de clases y su dinámica interior, no son actos aislados surgidos y desarrollados en forma autónoma, sino que están configurados y dirigidos por un contexto. Esta dinámica es analizada en el presente estudio a partir de dos categorías de análisis —rigurosas conceptualmente—, que permiten reflexionar alrededor del problema planteado: la zona de desarrollo próximo y la autorregulación.

En términos metodológicos el análisis resulta de la contrastación del instrumental teórico con la experiencia en el salón de clases, y se complementa con una «observación no participativa» y una «entrevista a informantes claves». Estas técnicas suministrarán la información que sustente las consideraciones o comentarios finales.

Deben considerarse también la complejidad y las limitaciones de un trabajo de esta naturaleza, tanto por la amplia temática como por las características del enfoque de Vygotsky con sus aportes a la educación, en especial, a la pedagogía.

## II. El problema y las categorías de análisis

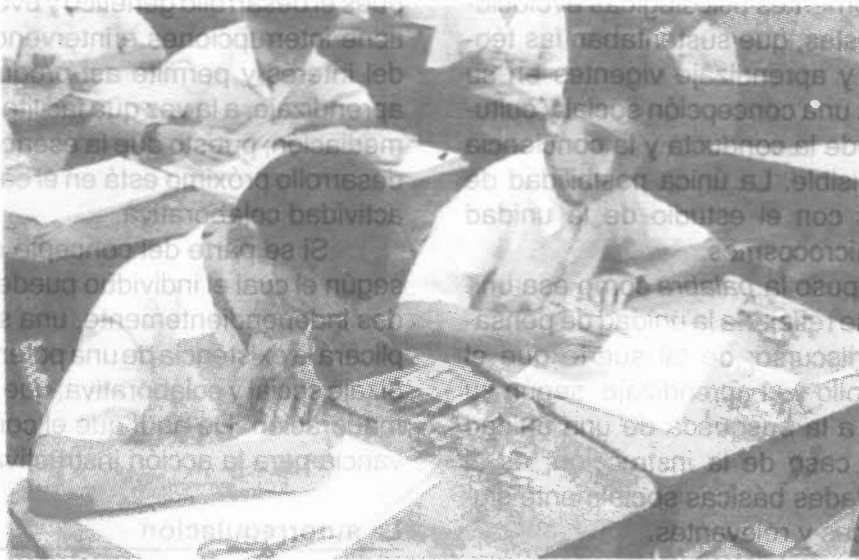
El enfoque y el instrumental analítico son delimitados y expresados por medio de categorías de análisis, que se convierten en «conceptos centrales», los cuales nos permiten aproximarnos y analizar la obra de Vygotsky.

Dentro de esta perspectiva, ofrecemos al lector, a partir de la práctica cotidiana, nuestras reflexiones y nuestra experiencia en torno al enfoque sociohistórico de Vygotsky, con la inclusión de conceptos como la «zona de desarrollo próximo» y «procesos de autorregulación».

Lo anterior representa el instrumental teórico que permitirá analizar y contrastar el problema objeto de estudio: la práctica pedagógica en un salón de clases.

### La zona de desarrollo próximo

«Vygotsky introdujo la noción de Zona de Desarrollo Próximo en un intento de resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación: la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las prácticas de instrucción» (Wertsch, 1995: 83).



El concepto zona de desarrollo próximo está ligado con un sistema social, proponiendo así un análisis más abarcador, contrapuesto al análisis de los test de inteligencia,

centrados casi exclusivamente en lo individual. La zona de desarrollo próximo se define como:

«la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto en colaboración con pares más capacitados» (Vygotsky, en Luis Moll, compilador, 1993: 189).

Su método constituye una ampliación funcional de doble estimulación, consistente en proponer a los sujetos una tarea que esté más allá de sus habilidades y herramientas existentes. De esta forma, se introduce un objeto (o varios), para

observar la forma en que éste se vuelve parte de la tarea de resolución, con lo cual se enfatiza el uso de nuevos medios y se observa la forma creativa de emplearlos.

Esto permitiría acceder a los procesos ocultos. La zona de desarrollo próximo supone la actividad en colaboración, por ello, se deduce que es una ampliación teórica del método funcional, que lleva implícito sus postulados más importantes. Su teoría educacional condensa y fusiona tres postulados básicos: *el análisis holístico, la mediación y el cambio*.

Con respecto al *análisis holístico*, Vygotsky fue crítico de las corrientes psicológicas evolucionistas y reduccionistas, que sustentaban las teorías de desarrollo y aprendizaje vigentes en su época. El proponía una concepción social y culturalmente mediada de la conducta y la conciencia como unidad indivisible. La única posibilidad de partir ese todo es con el estudio de la unidad básica, o sea, el microcosmos.

Para ello propuso la *palabra* como esa unidad irreductible, que reflejaría la unidad de pensamiento, acción y discurso; de tal suerte que el análisis del desarrollo y el aprendizaje, según su enfoque, conduce a la búsqueda de una unidad básica, que en el caso de la instrucción, es el conjunto de actividades básicas socialmente significativas, auténticas y relevantes.

Por lo tanto, los estudiantes en un salón de clase, aprenderán activamente al hablar, usar, probar, manipular, y dar sentido y propósito a toda la actividad socialmente significativa.

Por su parte, la *mediación* supone que la instrucción es un sistema definido de socialización del pensamiento, en el que se pueden destacar dos conceptos: la toma de conciencia y el control voluntario del pensamiento.

Es este ambiente el que le presenta al estudiante un interjuego de conceptos: *los científicos y los cotidianos*.

Los primeros son sistematizados por la escolarización, mediados social y semióticamente, aunque su puerta de entrada sean los conceptos cotidianos, por medio de los cuales los niños logran darle sentido y significación a las definiciones y explicaciones científicas.

Ello explica por qué los conceptos cotidianos median en la elaboración de lo científico y, poste-

riormente, cuando éstos son internalizados dan significado a los cotidianos, de ahí su influencia recíproca. En consecuencia, el resultado de esta interacción de conceptos, permitirá que el individuo tome conciencia y control voluntario de ellos y los incorpore a su desarrollo cognitivo.

Puede señalarse, entonces, que la escolarización será significativa en la medida en que trascienda sus muros, en cuanto sepa nutrirse del análisis de lo cotidiano. Esto constituye un aporte básico para considerar una zona de desarrollo próximo.

El cambio, el análisis dialéctico de los procesos psicológicos, resulta igualmente relevante, pues el desarrollo genético y evolutivo no es lineal; tiene interrupciones e intervenciones resultantes del interés y permite así producir creativamente aprendizaje, a la vez que facilita nuevas formas de mediación, puesto que la esencia del concepto de desarrollo próximo está en el cambio, dentro de la actividad colaborativa.

Si se parte del concepto de desarrollo real, según el cual el individuo puede ejecutar actividades independientemente, una segunda etapa implicará la existencia de una potencialidad de aprendizaje social y colaborativa, que lo conduzca a una maduración. De aquí que el concepto cobre relevancia para la acción instructiva.

## La autorregulación

Una de las explicaciones más detalladas sobre el desarrollo de la autorregulación en el niño, proviene de las obras de Vygotsky.

En primer lugar, Vygotsky señala que la transformación de los procesos básicos o biológicos en procesos que conforman las capacidades psicológicas superiores, se logra gracias a una creciente capacidad de autorregulación de procesos y capacidades que se encontraban anteriormente vinculados al campo inmediato de los estímulos y, que por ello, son determinados por él.

Igualmente estos procesos crecientes de autorregulación, están sustentados por el hecho de que esta transformación se da al interior de la interacción social del niño y por medio del empleo creciente de instrumentos y signos culturalmente delimitados.

Así, en su ensayo **La génesis de las funciones mentales superiores (1960-1981)**, Vygotsky

ofrece explicaciones más detalladas en relación con el desarrollo de la autorregulación de las funciones cognitivas. Plantea que ese proceso se da a lo largo de cuatro «estadios».

La premisa básica subyacente en todo este desarrollo está relacionada con el creciente dominio que el niño ejerce sobre el campo de los estímulos, así como con la independencia que con el tiempo adquiere respecto de él. Esto implica, además, un dominio cada vez mayor de su propia conducta y del entorno por medio del uso de los signos.

En este proceso, un primer momento puede ser calificado como un *estadio de respuestas naturales y primitivas*, durante el cual el niño prácticamente está a merced del entorno, de ahí que responda a éste de manera simple y directa, según las limitaciones de su sistema nervioso. Son las contingencias del ambiente —mediadas por el adulto que lo cuida— las que determinan y controlan la conducta del niño.

En un segundo estadio, el niño logra cierta mediación y, para ello, emplea signos externos como apoyo a sus conductas y respuestas.

Como lo señalan R. Díaz y C. Neal (en Moll y otros, 1993: 160): «*durante este segundo estadio el niño es capaz, por ejemplo de oprimir una llave como respuesta a una determinada emisión de luz, empleándose una figura que expresivamente guía al niño en el proceso de selección de la llave*». Sin embargo, en este estadio el niño aún no domina las propiedades de mediación de los signos.

Durante el tercer estadio, los niños ya son capaces de regular sus propias conductas, mediante la organización activa de su campo de estímulos, con lo que logran la respuesta deseada.

Esto significa que los niños son más conscientes del papel y la función de los signos en la actividad cognoscitiva, pues ya no operan superficialmente con los signos, sino que saben que la experiencia de tales signos los ayuda a llevar a cabo la operación.

En esta progresión hacia la autorregulación, el cuarto y último estadio se caracteriza por la internalización de las relaciones externas entre los estímulos, los signos y las conductas.

Puede considerarse, además, que el planteamiento de Vygotsky acerca de un estadio final de «internalización de las operaciones externas»,

significa que el niño logra apropiarse de los signos externos y convertirlos en propios.

Ello está estrechamente vinculado con el concepto fundamental de este autor en torno a lo inter y lo intra psicológico, según el cual lo que antes era una propiedad —en términos vygotskianos, una «operación externa»—, mediante la internalización se convierte en una propiedad intra psicológica del niño, que a su vez define una forma diferente de responder y relacionarse con su entorno, una nueva manera de actuar con el mundo.

Otro de los aportes fundamentales de Vygotsky en relación con el desarrollo de la autorregulación, está vinculado con el papel que juega el habla y sus consecuencias en la autorregulación.

La mayoría de los estudios sobre el desarrollo de la autorregulación (Wertsch, 1984; Reeve, 1987; Wood, Bruner, Ross, 1976), coinciden en dos características fundamentales en el docente que promueve el desarrollo de la autorregulación en el niño: tanto la verbalización de los planes, los objetivos y las actividades que se realicen en el salón de clases, como el abandono paulatino y prudente del papel regulador.

Como lo señalaban Vygotsky y Luria (1930), la asunción del papel regulador por parte del niño, se produce a partir del creciente uso del lenguaje como herramienta al servicio de la autorregulación.

Una breve revisión de las investigaciones tendientes a promover o ejercitar la autorregulación en los niños (Díaz, R. Neal, C. Armaya, M. en Moll, 1993), señala que tales estudios, si bien logran incrementar las capacidades de los niños para controlarse a sí mismos en contextos escolares específicos, no han logrado, sin embargo, que se desarrolle un mayor nivel de conducta autorregulatoria que sea aplicable o puesta en juego en otros contextos y situaciones diferentes.

### III. El contexto sociohistórico en la teoría de Vygotsky

El siguiente párrafo, pareciera orientar la dinámica de la unidad de análisis (el salón de clases) y el objeto de estudio del presente trabajo.

«no quería estudiar procesos (conductas) que estaban fosilizados; quería estudiar la

formación de los procesos analizando a los sujetos en actividad» (Vygotsky, 1978: 16).

El referencial teórico se orienta y estructura dentro de la perspectiva de la dinámica de cambio, que se sitúa, en dos aspectos medulares dentro de la teoría de Vygotsky. Estos son:

«*Lo social*»; que se considera constituido por dos elementos básicos en ese proceso colectivo: *la interacción* (la cualificación y dimensión que se le dé a ésta es lo que permitirá impactar el proceso de nuestro desarrollo). *La intercomunicación*, es el otro elemento mediado a través de la *palabra*, el cual es de especial importancia al permitir la *dialogicidad* sobre el marco de dicha interacción, restableciendo el trabajo comunitario para construir el aprendizaje colectivamente.

Se accede a este crecimiento intelectual mediante esa interacción e intercomunicación, pues se establece un escenario para el intercambio de ideas, en un marco guiado por un permanente cuestionamiento de la realidad.

No es casual que en el pensamiento de Vygotsky se le conceda gran importancia al desarrollo del lenguaje en los niños. El habla implica no sólo el poder comunicarse con los otros, significa y posibilita en el niño procesos básicos de planificación y regulación de su actividad.

El habla como signo que comparte una significación social, constituye uno de los elementos más útiles para que el niño logre dominar su entorno.

En este sentido, se sitúa el marco referencial para establecer que la educación no es un acto lineal, que se genera y reproduce en una sala escolar, sin tener la menor idea de lo que está sucediendo alrededor; menos aún sin dar cuenta de lo que está «pasando» en ese entorno, que es producto e insumo a la vez de un proceso social.

El otro aspecto sustantivo de la teoría es «*lo histórico*». Todo fenómeno tiene un origen caracterizado por cambios y un desarrollo que se reflejan en la escuela y se reproducen a través de los procesos mentales, configurados en las prácticas sociales e internalizados en las actividades. Es importante no sólo ser consciente de esta realidad sino aprovecharla en el proceso de formación.

Entendemos que no es simple historiografía que reproduce hechos, sino que explica y produce

conocimiento en razón de esa historia. El cambio es generador de nuevas opciones.

*«la historia se funda en las bases materiales a fin de explicar los acontecimientos que han afectado a una sociedad particular»* (Vygotsky, 1987: 76).

En tal concepción se observan dos variables que juegan un papel fundamental y que representan los elementos que conformarán el proceso de análisis como herramientas básicas: el referente histórico y el proceso de cambio. Desde esta perspectiva puede comprenderse el proceso educativo.

Esta forma de caracterizar o apreciar el proceso educativo —entiéndase como educación formal para el desarrollo cognitivo y como fenómeno social e histórico—, representa el velo que cubre el medio en el cual está inmerso dicho proceso, esbozado por elementos puntuales.

*«El foco está puesto en el sistema social dentro del que esperamos que los niños aprendan, con la comprensión de que este sistema social es creado mutua y activamente por el docente y los alumnos»* (Vygotsky, 1987: 24).

La teoría advierte que todo fenómeno tiene elementos de cambio, cualitativos y cuantitativos. Cualquier cambio debe refrendar y considerar estos elementos en virtud de la experiencia y la práctica cotidianas y ventilarse a la luz del contexto socioeconómico, principalmente, en consideración de aquello que se quisiera hacer en el campo de la educación y —consecuentemente— con los estudiantes.

#### IV. Una aproximación metodológica al campo de la educación

Inicialmente, la experiencia suponía tratar de acercarse a una teoría tan compleja como la desarrollada por Vygotsky. Ello constituye una tarea y un reto importantes para psicólogos y estudiosos de la temática educativa. Así, conscientes de lo anterior, y como complemento a esta reflexión teórica, sustentada en algunos de sus principales postulados, se intenta una aproximación a una experiencia pedagógica concreta.

Para comprender y colocar en su justa dimensión el presente trabajo pueden tenerse como referencia dos aspectos importantes:

1. El énfasis está en el empleo de métodos cualitativos.
2. La localización de escenarios se considera fundamental, pues: «*los investigadores educativos estudian con frecuencia este tipo de grupos delimitados naturalmente y con un emplazamiento claro: clases, escuelas y distritos que constituyen a menudo sus unidades de análisis*» (Goetz y LeCompte, 1988: 105).

Es claro que la descripción sistemática de variables y fenómenos —o sea, un trabajo continuado—, permite perfeccionar las categorías conceptuales, así como descubrir y validar asociaciones entre fenómenos.

En este caso, el procedimiento e interés están determinados en el primer punto indicado anteriormente, así como sienta las bases para continuarlo en futuros trabajos, por los mismos autores o bien por el interés de otros investigadores en este tema. Puede reiterarse, entonces, que el procedimiento metodológico seguido se sustenta en las características propias de la investigación cualitativa.

Como lo señalan Taylor y Bogdan (1992), en relación con este tipo de investigación:

1. El investigador analiza el escenario y sus actores (las personas o los grupos) en forma holística, quienes en su estudio fenomenológico son considerados como un todo y no reducidos a variables.
2. En la investigación cualitativa los investigadores se identifican con las personas que estudian, para poder entender cómo ven las cosas. Es esencial experimentar la realidad tal y como los otros la experimentan.
3. Todas las perspectivas son valiosas, pues se busca una comprensión de los significados y las perspectivas de los otros, no «la verdad».
4. Los métodos cualitativos son humanistas, porque se rescata el aspecto humano de la vida social, así puede llegarse tanto a cono-

cer a las personas como a experimentar lo que ellas sienten.

5. Se subraya la validez, apoyada en un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente hace o dice en su vida cotidiana.

La investigación cuantitativa hace énfasis en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación. «*Esto no significa decir que a los investigadores cualitativos no les preocupe la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos aunque no necesariamente estandarizados*» (Taylor y Bogdan, 1992: 145).

Así, el investigador cualitativo se constituye en un «artífice», porque es alentado a crear su propio método. En este caso se incluye y detalla a nivel de procedimiento y en forma posterior a la clarificación de la unidad de análisis. Igualmente se siguen lineamientos orientadores pero no reglas. Los métodos sirven al investigador, pues éste no debe ser un esclavo de un procedimiento o técnica.

### Unidad de análisis: «salón de clases»

---

Constituye un grupo (13 niñas y 11 niños) de quinto grado de educación general básica, perteneciente a una escuela privada bilingüe, con la profesora encargada, una educadora pensionada, con 35 años de experiencia docente.

Los estudiantes proceden geográficamente de la zona central del país y su conformación socioeconómica en un estrato medio-alto (dados los costos de matrícula y mensualidad definidos por dicha institución).

### Estrategia

---

1. Se procedió a filmar una lección de 40 minutos de duración, con la colaboración del Centro de Filmación de la Universidad Nacional. El objetivo básico fue trascender el tiempo y el espacio y convertir dicha observación en un material de análisis y consulta posterior para futuros trabajos.

2. Para efectos de esta experiencia y para el análisis del problema, se utilizaron en el proceso metodológico la técnica de «*la observación no participante*» y la «*entrevista a informantes clave*», en este caso la maestra del grupo. «*Los informantes clave son individuos en posición de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador*» (Goetz y LeCompte, 1988: 134).
3. El análisis de contrastación se realizó con base en el instrumental teórico y la técnica de observación no participante y en relación con la dinámica interior, que sucedía en el escenario establecido para el análisis de la práctica pedagógica que se desarrolla en el salón de clases; lo que permitirá registrar los hechos en el terreno.

«...*la observación no participante sólo existe cuando la interacción se observa mediante cámaras...*» (Goetz y LeCompte, 1988: 153).

## V. Análisis y comentarios: interpretación de la práctica pedagógica a partir de una contrastación

No sólo parece de interés sino también esencial, que la pedagogía ofrezca direccionalidad al quehacer del educador, le determine caminos, le señale derroteros, le provea el marco de referencia para su relación con el estudiante y le muestre las tareas de enseñanza que debe cumplir. Ello sin omitir el referente histórico y el proceso de cambio que debe observarse en el proceso educativo como parte del sistema social, sistema que se crea «*mutua y activamente por el docente y los alumnos*».

Como se ha expuesto en el desarrollo del presente documento, interesa identificar y reflexionar acerca de las formas en que docente y estudiantes trabajan dos principios centrales en la escuela vygotskyana: autorregulación y zona de desarrollo próximo, para contrastar estos elementos con lo que se observa en el salón de clases como práctica pedagógica y que tan cerca está en relación con la referencia anterior.

«*La comparación, contrastación, agregación y ordenación constituyen el proceso mediante el cual el etnógrafo da comienzo a su descripción de base de una cultura. Las preguntas generales son: ¿Qué fenómenos son semejantes entre sí? ¿Cuáles van unidos y cuáles no? Las categorías más frecuentes suelen ser las primeras en aparecer*» (Goetz y LeCompte, 1988: 178).

### Procesos de autorregulación

Con respecto a la inquietud acerca del papel que juega el docente en los procesos que conducen a la autorregulación, puede señalarse que no se observó por parte de esta profesora, conductas que propiciaran la autorregulación. En primer lugar, las indicaciones y verbalizaciones tendientes a explicar a los estudiantes en qué consistía la tarea, fueron escasas.

Lo anterior está diametralmente opuesto a la primera y quizá más importante característica que debe tener todo docente que desea fomentar la autorregulación en sus estudiantes, esto es, la verbalización de los procedimientos que se van a seguir en la clase: explicitar a los alumnos los objetivos y las metas que se desean alcanzar con dicha actividad o tarea. Todo ello estuvo ausente en la clase.

Unido al papel fundamental de las verbalizaciones, Vygotsky (1987), plantea y enfatiza la importancia del habla en el desarrollo de la autorregulación, con el fin de asumir que el lenguaje, más allá de permitir la comunicación, posibilita en el niño la apropiación del entorno e incrementa su capacidad para planificar y regular su actividad. Esto significa autonomía y seguridad, aspectos básicos para el futuro desarrollo del niño.

Puede señalarse también que en esta clase, no se dio la posibilidad de los estudiantes de usar el lenguaje, de utilizar el habla para apropiarse de la actividad que debían realizar, por lo tanto, la dialogicidad perdió toda posibilidad de potenciar el proceso didáctico y, a la postre, se olvidó que los alumnos son sujetos de acción.

Un ejemplo ilustrativo se da en el momento en que uno de los subgrupos intenta pedir a la maestra mayores explicaciones de la tarea. Esta responde que las instrucciones ya fueron dadas y



que debían trabajar de acuerdo con lo señalado por ella, lo cual fue una acción evidente y sostenida durante el desarrollo de la lección. Rompiendo así con la posibilidad de estimular iniciativas de autorregulación y tendiendo a procesos de control de parte de ella.

El habla (esencial en el pensamiento de Vygotsky) como expresión e interacción, estaba centrada en la profesora, quien —en forma limitada— verbalizaba de manera individual y no a la totalidad del grupo, instrucciones sobre la tarea. Estas verbalizaciones resultaron insuficientes, si se consideran las reiteradas ocasiones en que repetía las indicaciones en los subgrupos.

El habla implica no sólo el poder comunicarse con los otros, significa y posibilita en el niño procesos básicos de planificación y regulación de su actividad. Igualmente, como signo que comparte una significación social, el habla constituye uno de los elementos más útiles para que el niño logre dominar su entorno.

El profesor contribuye al desarrollo de la autorregulación cuando, como lo señala R. Díaz et al. (en Luis Moll, compilador, 1993:169) se da «*un abandono paulatino y atinado, por parte del adulto del papel regulador*». En el caso del grupo observado, la profesora perpetúa su papel regulador, retiene o no brinda en forma clara la información necesaria para emprender y resolver la tarea.

La regulación sigue estando en manos de otros, en este caso, en las de la maestra.

Este aspecto clave es señalado por R. Díaz (en L. Moll, compilador, 1993), cuando indica que el proceso que va de la regulación por parte de otros a la autorregulación (es decir, de la resolu-

ción conjunta a la resolución independiente de un problema o tarea), no se produce de manera fortuita o automática, sino que implica interacciones de enseñanza muy específicas de parte del docente.

Es fundamental la idea de Vygotsky en torno a que las capacidades de autorregulación, se logran dentro del contexto de las interacciones que el niño mantiene con el mundo de los adultos. Son favorecidas cuando estos últimos logran apartarse gradual y atinadamente de la actividad conjunta y así propiciar, favorecer y estimular al niño cuando asume el papel autorregulador.

Los estudios sobre la ejercitación del habla autodirigida como una forma de permitir la autorregulación en los niños, en términos generales se han caracterizado por propiciar al niño técnicas verbales que pueda utilizar en la planificación, acción y supervisión de sus conductas (véase, por ejemplo, Camp (1977), Kendall y Braswell (1985), Meador y Ollendichk (1984), citados por Luis Moll, compilador, 1993).

En este sentido, lo que se espera con el uso de tales técnicas, son tres aspectos: en primer lugar, que los niños incrementen la conciencia de sus propias acciones, en segundo lugar, que disminuyan las respuestas impulsivas y, finalmente, que se promueva un modelo general de conducta más reflexiva y autónoma.

### Zona de desarrollo próximo

---

**P**ara incursionar en el problema desde esta categoría de análisis, lo observado en el salón de clases, permite señalar que la docente a cargo se limitó a la dirección y posterior evaluación del trabajo realizado por los niños, en una forma casi automática.

No pudo observarse, con claridad, el tipo de plenamiento preparado por la maestra para el desarrollo del sujeto cognoscente, expresado en métodos y formas para abordar creativamente el aprendizaje.

Igualmente, no fue posible observar en esta clase suficiente ayuda por parte de la maestra, quien parecía más preocupada por el tiempo y la disciplina de la clase, que por la realización de una tarea que condujera a la construcción de respuestas creativas, de nuevos significados y de valores comunes.



Esas respuestas creativas y nuevos significados, pueden ser contruidos colectivamente por medio de lo que favorece uno de los aspectos determinantes de la zona de desarrollo próximo: la *actividad colaborativa*, que con el manejo que se hizo del grupo prácticamente quedó anulada. Asimismo, se soslayó la posibilidad de potenciar el aprendizaje colectivo y, por ende, el social.

El uso de nuevos medios que motiven y produzcan en el estudiante alguna curiosidad para su aprendizaje no estuvo presente. Su pedagogía resultó de tipo tradicional y pasiva, directiva y consecuentemente sujeta a un marco rígido en su conducción.

Por otra parte, aunque el trabajo en la zona de desarrollo próximo puede ser propiciado, además, *por un compañero adelantado*, en este caso particular no es posible afirmar que algunos de los niños asumieran ese papel. Esto porque en primer lugar, la distribución de los grupos fue al azar y no con una clara intención de ubicar a los niños más adelantados junto a otros menos aventajados, con el fin de que ayudaran a estos últimos en su desempeño. Así se pudo haber facilitado la instrucción dentro de la zona de desarrollo próximo.

No obstante lo anterior, la zona de desarrollo próximo supone entre sus aspectos importantes la actividad en colaboración, como una forma de articulación dentro de la función del aprendizaje. Esto no se percibió.

En el cerrado ambiente que se observa, el estudiante encontrará una limitación abiertamente expuesta, pues aunque se supone que éste, aprenderá activamente al hablar, usar, probar, manipular, lo cual crea y da sentido y propósito a toda actividad de aprendizaje; estas formas no se dieron.

La instrucción es un sistema definido de socialización del pensamiento. Su punto de encuentro es el lenguaje por medio de los conceptos científicos y cotidianos, si no hay interacción no hay diálogo, y no hay encuentro a través del lenguaje. Se supone que el diálogo es organizado y dirigido hacia objetivos claramente establecidos.

Hasta aquí se destacan algunos de los ingredientes protagónicos que intervienen en la aproximación del objeto de estudio de un curso: docente, método y estudiante.

Sin embargo, en el salón de clases ocurre más que esto, el contacto entre los miembros del

grupo está mediado por emociones, contenidos, ideas previas, control, autoridad, poder, significados, conceptos, mitos, etc.

Por eso, el docente al interactuar con un grupo de estudiantes debe visualizar el acto didáctico como un asunto de muchas aristas que se interrelacionan entre sí, pues, «*el funcionamiento de la mente es una especie de unidad unitaria*» (Wertsch, 1995: 135), en donde la inteligencia de cada estudiante, es una herramienta lo suficientemente versátil para satisfacer las demandas que lo retan, y que forman parte de su realidad inmediata. La zona de desarrollo próximo constituye, entonces, el espacio estéril o fértil para cultivar su pensamiento.

Es por eso que al elegir actividades o ejemplos para la instrucción, debería considerarse hasta qué punto pueden lograrse los mejores resultados con miras al desarrollo de uno o más conceptos significativos.

En este sentido el enfoque sociohistórico y cultural de Vygotsky redimensiona el quehacer docente, cuando reclama en forma explícita que el salón de clases debe ser entendido «*en la especificidad institucional, cultural histórica de funcionamiento mental, y no en rasgos universales*» (Wertsch, 1995: 136).

El contenido del filme nos refleja el recuerdo de un pasado que nos retrotrae al futuro, a través del salón de clases y que nos advierte que el tiempo no ha pasado por el carácter rígido, directivo y lineal que conduce a una pasiva relación enseñanza-aprendizaje, profesor-estudiante, en el cual se muestra una práctica que debe ser superada, en virtud de una acción en general repetitiva y memorística y consecuentemente de plena rutina, conduciendo a una inamovilidad del desarrollo educativo.

Como consideración final, esta experiencia nos pone de manifiesto dos aspectos que son de importancia:

1. No se puede exigir a un educador que procure impulsar prácticas pedagógicas que desconoce y que su estructura cognitiva lo conduce por una senda muy definida y delimitada, en primer lugar, por circunstancias que concurren en su formación y, por otra parte, le asisten aspectos que impiden su propia

autorregulación, por ejemplo, se le dan planes elaborados, libros definidos, directrices establecidas por alguna alta burocracia, metodologías de expertos que no han sido plenamente socializadas. De tal manera que el resultado es predecible, puesto que se actúa de una forma prácticamente automática.

2. El trabajo del investigador se limita únicamente a la observación y al análisis del problema. Este debería acompañar al educador en sus luchas y retos cotidianos, en la búsqueda y construcción de soluciones. Debe formar parte en la creación de una red de apoyo para el mejoramiento y la actualización de la práctica pedagógica.

## VI. Bibliografía de consulta

---

- Abarca, Sonia (1996). «Vygotsky: La pertinencia de sus ideas en el ámbito psicoeducativo». **Revista Costarricense de Psicología**. Año 12, N° 23, San José Costa Rica.
- Camp, B.W. (1977). «Verbal mediaton in young agressive boys». **Journal of abnormal Psychology**, 86. 145-153.
- \_\_\_\_\_, Bloom, G.E., Herbert, F. and Doornick, W. (1977). «Think aloud. A program for developing self-control in young agressive boys». **Journal of Abnormal Psychology**, 7. 169-177.
- Castorina, José y otros (1996). **Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate**. México. Ediciones Paidós.

- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid, España. Ediciones MORATA.
- Moll, L. y otros (1993). **Vigotksy y la educación. Implicaciones y aplicaciones educativas de la psicología sociohistórica**. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Reeve, R.A. (1987). **The functional significance of parental scaffolding as a moderator of social influence on childrens cognition**. Paper presented at bienal meeting of the Society in Child Development, Baltimore.
- Reviere, Angel (1988). **La psicología de Vygotsky**. Madrid. Editorial Visor.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. España. Editorial Nova Grafik.
- Vygotsky, L.S. (1978). **Mind and Society**. The development of Higher Psychological Processes. Harvad University Press.
- \_\_\_\_\_. (1987). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Cuba. Ed. Científico Técnica.
- \_\_\_\_\_. (1996). **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona. Ediciones Paidós.
- \_\_\_\_\_. y Luria, A.R. (1930). **Ensayos sobre la historia del conocimiento, el mono, el hombre primitivo y el niño**. Moscú y Leningrado. Gosudarstvennoe Izdatel'stvo.
- Wertsch, James (1984). **The zone of proximal development: Some conceptual issues**. En Rogoff y Wertsch (1984).
- \_\_\_\_\_. (1995). **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Wood, D., Bruner, J. and Ross, S. (1976). «The role of tutoring in problem solving». **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 17. 89-100.