

LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO REDIMENSIONADA DESDE LA PRÁCTICA: ESTEREOTIPOS Y ADECUACIÓN.

DraC. Gloria Fariñas León, glofaleon2009@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2290-3169/>

DrC. Juan Silvio Cabrera Albert, juansiporcuba@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5276-4123/>

Facultad de Psicología/ Facultad de Español para No Hispanohablantes. Universidad de La Habana

RESUMEN

El desarrollo personal-profesional de los maestros ante las exigencias del desenvolvimiento cultural y económico de la sociedad, debe experimentar un cambio sustancial en cuanto al entendimiento y realización práctica de la educación arraigados hasta hoy. Significa para ellos tener plena conciencia de determinados estereotipos de pensamiento, que, por obstaculizar la comprensión más cabal y profunda sobre los procesos del desarrollo humano, deben ser deconstruidos para la asimilación de otros de naturaleza pertinente, de acuerdo con la esencia compleja y dialéctica de los fenómenos y procesos a los que dedican su labor transformadora. El presente artículo caracteriza estereotipos fundamentales que presentan habitualmente los docentes, a la vez que aporta información comprobada relevante para el cambio, y de manera general la vía en que estos pueden ser superados. Se parte de los errores estereotipados en la comprensión del concepto de zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1978), hallados por los autores en sus investigaciones para ilustrar el giro fundamental que debe dar el pensamiento magisterial. Se aborda también, desde la misma perspectiva, la problemática de la enseñanza de la lengua, los estereotipos que la entorpecen y una alternativa de solución viable para aquellos grupos de trabajo que se empeñan en el perfeccionamiento continuo y profundo de la educación. Es difícil el cambio de mentalidad, si se desconocen los estereotipos que obstaculizan dicho desarrollo.

Palabras-clave: perfeccionamiento, enseñanza-desarrollo, ruptura de estereotipos, aprendizaje de la lengua.

SUMMARY

Teachers' personal and professional growth is undergoing a substantial change in relation to traditional understanding and practical development of education, caused by the present cultural and economic challenges generated by contemporary society. For many teachers, it implies the need to be aware of certain thinking stereotypes, which become obstacles for a deep and integrated understanding about human development processes. Such obstacles need to be removed in order to facilitate the awareness of appropriate thinking according to the dialectic and complex essence of processes and facts related to their educational transformative role. The present article characterizes the main stereotypes that teachers usually have and at the same time, it provides a relevant and proved approach for a change as well as concrete ways to overcome such stereotypes. It is based on mistaken stereotypes about the understanding of the *zone of proximal development* concept (Vygotski, 1978) found by the authors during their research, to illustrate the fundamental changes to promote among educators. Problems particularly

evolved in language teaching, including those stereotypes that obstruct the learning process, are also analyzed offering possible solutions for research groups from this field, involved in carrying out continuing educational reforms. Undoubtedly, changing the mentality turns to be challenging and difficult goal, if stereotypes that obstruct its development, are not properly considered.

Keywords: educational reform, teaching- development, stereotypes breaking, language learning

INTRODUCCIÓN

Las bases teórico metodológicas del enfoque histórico cultural se cimentaron sobre una nueva concepción de ciencia, en la que se buscaba la comprensión y explicación del aprendizaje-desarrollo humano, con una perspectiva dialéctica, es decir, integradora, dinámica y concreta, donde no cabía la separación de los puntos de vista científicos sino su unidad interdisciplinaria. Fueron destacadas, entre otras, la pedagogía y la psicología para establecer una relación mutuamente enriquecedora, pero orientada por el acto educativo, no por el psicologismo acostumbrado, incluso hoy en día.

Así el genio de Vygotski formuló dicho concepto metodológico concretando esta relación, para una visión enriquecedora y profunda del desarrollo humano concebida en el espacio enseñanza-aprendizaje intencionado. Sin embargo, su uso no ha sido el más adecuado, porque se han interpuesto creencias y hábitos rígidos de pensamiento (estereotipos), que han impedido mejores análisis y resultados. Debemos apuntar los fundamentales para llamar la atención de los interesados en este tema crucial para el perfeccionamiento de la enseñanza. Y aunque nos ceñiremos a ejemplos de la enseñanza de la lengua y a la autoorganización del aprendizaje por parte del alumno -tomados de nuestras investigaciones-, pueden ser válidos de manera general. Referiremos en cierta medida el contraste de los estereotipos con el modo en que adecuamos el concepto metodológico a la realidad del desarrollo, en nuestras investigaciones.

En nuestros estudios sobre los maestros (Fariñas, 2005, 2020; **Cabrera**, 2004, 2021), observamos que los estereotipos de linealidad o simplificación sobre los fenómenos y procesos del aprendizaje-desarrollo, como los analizados más abajo, acaparan en alguna medida el estado de la práctica. Estos se fundamentan en una visión plana de la zona de desarrollo próximo, en otras palabras, como si su requerimiento consistiera en simplemente plantear tareas con niveles de orientación o ayuda según las necesidades,

hasta que el estudiante logre la independencia exigida. Esto es verdad de cierto modo, pero solo si se analiza con una orientación más amplia que exprese la complejidad de lo que aquí acontece. La conceptualización de Vygotski, no puede ser entendida literalmente, además utiliza una metáfora espacial. Él la plantea como una metáfora espacial:

“[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1978, p.38).”

Profundizada más adelante, cuando agrega:

“Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie, de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño¹ está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (Ibid., p.40).”

Es preciso tener en cuenta la multidimensionalidad de la actividad de aprendizaje - desarrollo, vivenciada por el estudiante en su ZDP, durante el proceso de comunicación maestro-alumno, alumno-alumno básicamente; para lo cual es preciso atender los siguientes parámetros, que planteamos en forma de cuestionamientos para movilizar la reflexión del lector:

- ¿Cuál es el clima de aprendizaje propiciado en las relaciones interpersonales del grupo?
- ¿Qué tipo de tareas se plantean a los estudiantes y qué le exigen?
- ¿Qué indicadores del desarrollo muestran los estudiantes durante la actividad de aprendizaje, en sus diferentes momentos dinámicos (comprensión-expresión-realización)?

¹ El estudiante en general.

- ¿Qué modo de orientar y retroalimentar (método) emplea el maestro para favorecer adecuadamente el curso del aprendizaje-desarrollo en cada estudiante?

Estas cuatro consideraciones hablan sobre la calidad de la interpretación que se tiene sobre la zona de desarrollo (en ocasiones, en lo adelante ZDP). Todo nuestro análisis conducirá a la ampliación y profundización de la utilización de la conceptualización sobre la zona de desarrollo próximo como la unidad compleja dialéctica (aprendizaje-desarrollo).

DESARROLLO

La condición social fundamental del tránsito entre aprendizaje-desarrollo (ZDP), está constituida por las relaciones de cooperación e independencia (Vygotski, 1978) y el clima democrático de expresión y los modos personales de hacer entre los alumnos. Significa que el límite de la libertad de expresión y realización está dado por la responsabilidad de cada uno de los miembros del grupo, cuestión que debe ser observada cuidadosamente por el maestro, porque este es el asiento de los restantes valores que pueden regir el comportamiento del estudiantado en diferentes circunstancias. En nuestros análisis captamos ciertas confusiones en los maestros dadas por la necesidad de un control formal o mecánico del quehacer grupal (estereotipo) e individual. Las llamadas de atención al grupo (Fariñas y de la Torre, 2001), necesitan ser sustituidas por acciones productivas como la promoción del análisis de las tareas y su solución correcta en plenaria o en equipo, no obstante, esta u otra recomendación no puede ser asumida como una receta, pero sí como una tendencia a lograr paulatinamente. No existe la panacea. Las investigaciones (Fariñas, 2019), muestran la diversidad de formas y medios que puede encontrar el maestro para asignar al estudiante la responsabilidad de su aprendizaje y la contribución al de los demás, aún en aquellos casos en que el desarrollo sea insuficiente.

Esta es una oportunidad -no externa a los cursos o materias- de instaurar la personalización de la enseñanza (Cabrera, 2005; 2012) en la práctica educativa diaria; que no implica la atención individual constante que atemoriza a los maestros por la carga y fatiga que puede representar para su labor. En estos tiempos resulta indiscutible la

esencialidad de la personalización de la enseñanza, para lo cual hay que buscar alternativas de solución.

La tarea de aprendizaje es otra condición clave para concebir un aprendizaje que no se quede al margen del desarrollo de los procesos mentales (pensamiento, lenguaje, atención, afectos, voluntad, imaginación, memoria, etcétera). El secreto de su concepción y realización radica fundamentalmente en la movilización de estos con determinados requisitos. Al decir de Vygotski (2015) es el aprendizaje el único que puede movilizar el desarrollo, pero este no se alcanza verdaderamente hasta que no haya interfuncionalidad entre los procesos de la personalidad como los mencionados. O sea, el aprendizaje reproductivo no da lugar a la interfuncionalidad demandada, según las investigaciones de este autor, tesis corroborada por los seguidores ulteriores del enfoque histórico cultural. Hay que pensar entonces en un sistema de tareas que exija de manera integral y sistemática la imbricación de los diferentes procesos. Sistema que puede ser utilizado por los maestros para el control y evaluación del proceso aprendizaje-desarrollo completo. El espacio concebido como zona de desarrollo próximo, es de contradicciones, luego no pueden esperarse soluciones lineales, y esto constituye otro estereotipo frecuente entre los maestros. No hay que procurar el desarrollo progresivamente cuantitativo del estudiante, porque más no es sinónimo de mejor, y, por otra parte, el acervo es básico, pero no produce por sí solo el desarrollo, pues este es un salto cualitativo no sujeto a programación externa sino a la dinámica entre las condiciones externas (educación) y las internas (subjetividad) producidas por los procesos mencionados. Esta es una de las razones que identifican al desarrollo como un espacio complejo dialéctico (ZDP). No valen entonces los programas cargados de contenidos que se reproducen para ser olvidados más tarde, y por consiguiente, sin incidencia esencial para el desarrollo de la personalidad en el estudiante.

La interfuncionalidad de esos procesos de la personalidad, tiene modos de expresar su desenvolvimiento, cosa que el maestro suele dejar de lado porque atiende los resultados inmediatos del aprendizaje y no los procesos mentales que los ocasionan, otro estereotipo de simplificación del maestro, cuya solución es la no fragmentación proceso-resultado. El indicador rector en este caso es la corrección o incorrección del resultado solamente. Situación que cambia cuando se aprecia adecuadamente la zona de

desarrollo próximo, ya que esta exige como condición, la interrelación: aprendizaje-desarrollo, proceso-resultado, frecuentemente fragmentados o disociados por la enseñanza vigente.

Los indicadores psicológicos utilizados por nosotros en las investigaciones y prácticas docentes cotidianas, son tomados de la obra de los histórico- culturalistas, especialmente de Galperin (1972; 1978), aunque son referidos en distintas obras de este autor, trabajados con diferentes contenidos de aprendizaje, empero con una misma finalidad: el desarrollo integral, no fragmentario o unilateral del estudiante. Entre ellos, concientización, criticidad, generalización, creatividad que expresan la unidad de los procesos afectivos y cognitivos que fundamentan la interfuncionalidad mencionada. El indicador de resultado que estereotipa el quehacer del maestro (correcto-incorrecto), puede ser superado por estos indicadores cualitativos (psicológicos), para un análisis profundo, y por ende verdadero, del desarrollo estudiantil. De otra manera la verdadera personalización de la enseñanza es un mero sueño abstracto.

La observación de la relación tareas-indicadores del desarrollo, es esencial. Las tareas deben ser diseñadas para provocar los indicadores, por lo cual es conveniente una visión sistémica de las mismas, no una visión puntual tarea-indicador, pues no existe una relación lineal entre estos. Es mejor hablar del balance entre los distintos tipos de tareas según induzcan los indicadores según las necesidades de los estudiantes (grupales e individuales) y del objeto del conocimiento en cuestión.

La deconstrucción de los estereotipos por parte del maestro es primordial, pues no se puede insertar una lógica compleja dialéctica en una lógica simplificadora y formal. Esta es una tarea personal del maestro y de todos aquellos que diseñan y realizan los cursos de formación o superación de los maestros. Cuando el maestro está preparado para asumir que la relación de la secuencia del aprendizaje de cada estudiante, no es sincrónica con la secuencia pedagógica que sigue (Fariñas, 2020), y logra actuar en correspondencia con este hecho, está completamente preparado para diseñar y realizar la enseñanza de manera más cabal y profunda (objetivos-contenidos/tareas-método-control/retroalimentación/evaluación), en función real del desarrollo del estudiante. Mientras tanto puede aproximarse paulatinamente, sin perder de vista el logro total

necesario, lo cual es un itinerario inviolable, si es que se quiere centrar la enseñanza en el aprendizaje-desarrollo del estudiante. Esta creencia sobre el sincronismo acción educativa-aprendizaje, es otro estereotipo frecuente de linealidad arraigado en no pocos docentes. El estudiante se educa a sí mismo (es un hecho bio-socio-psicológico), en cuya correspondencia, el maestro debe ser el responsable de organizar todas las condiciones necesarias para que esto suceda (Vygotski, 2005).

Autoorganización

Otro elemento importante para la deconstrucción de los estereotipos de linealidad, es la observación de la zona de desarrollo próximo como un lugar de contradicciones, donde tampoco ocurren relaciones lineales, tipo: tarea-ayuda-solución independiente.

La ZDP se comporta -y debe comportarse- de manera autoorganizada, lo cual no significa, y esto es crucial, organización inmanente. Justamente, uno de los estereotipos típicos de simplificación es “dejar libre” al estudiante para que exprese “espontáneamente” sus potencialidades -en esto radica la visión inmanente-, el estereotipo opuesto, también de linealidad, consiste en presionar al estudiante en las soluciones consideradas correctas. Ambas posturas son estereotipadas porque son hábitos rígidos o de orientación unilateral que violentan la verdadera naturaleza de los procesos, coartan su complejidad dialéctica, que la característica esencial de la ZDP. Razón por la cual, desvirtúan el trabajo de cooperación-independencia que exige la dinámica de esta zona. En otras palabras, ni cooperación ni independencia absolutas.

La autoorganización es condición para la cooperación, asimismo, para el dominio del comportamiento propio y la independencia crítica del sujeto, cristalizados en el proceso de aprendizaje-desarrollo. Galperin en distintas obras (citamos 1972), profundizó el estudio de las condiciones y mecanismos complejos de la interiorización en la zona de desarrollo próximo a los fines de su dirección, luego reinterpretados desde la perspectiva de la autoorganización (Fariñas, 2018; 2019).

La autoorganización del aprendizaje-desarrollo debe producirse de manera consciente y planificada hasta su transformación en lenguaje interior (expresión tácita), que es cuando puede incidir más eficazmente en el dominio del comportamiento propio y la independencia. Es decir, la proyección temporal es el eje que ensarta dialécticamente los

momentos del aprendizaje: comprensión-expresión-ejecución; y si estos desencadenan la interfuncionalidad de los procesos mentales, debe ocurrir el desarrollo integral de la personalidad, lo cual no sucede de forma monolítica. Decía Vygotski sobre esta dinámica:

“El desarrollo [...] constituye un proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades [...] (1987, p. 151).”

En otras palabras, el profesorado debe romper estereotipos de linealidad y simplificación como los tratados anteriormente, para asumir la naturaleza autoorganizada y dialéctica del aprendizaje-desarrollo de sus alumnos y el suyo propio. En resumen, se trata de invertir la lógica para problemáticas como esta, de una lógica formal a una dialéctica.

El caso particular de la enseñanza de las lenguas

Las lenguas en todas las variantes de su enseñanza, tienen como objeto de atención específico el papel del estudio de la lengua en el desarrollo del lenguaje, y por consiguiente del pensamiento. No hay otra disciplina académica que lo trabaje de manera tan específica, puesto que la lógica -de naturaleza más general- igualmente tiene que ajustarse a las leyes del desarrollo de la unidad pensamiento-lenguaje.

En este caso también podemos analizar actitudes rígidas de maestros y directivos que pueden identificarse como estereotipos de simplificación. Entre los más generalizadas:

- El desarrollo del lenguaje es cuestión de las asignaturas de lengua materna y extranjera.
- El desarrollo del pensamiento, y por ende de la reflexión, es de modo principal cuestión de las asignaturas de ciencias.

Puntos de vista y prácticas que restringen la comprensión del desarrollo humano y las posibilidades aún no aprovechadas que tienen las disciplinas de las lenguas para la visión interdisciplinaria de la enseñanza y del abordaje del desarrollo integral del estudiantado.

Muestra de ello en el campo específico de la Didáctica de Lenguas, lo constituye la desestimación de lo que, para muchos autores, constituye uno de los pilares fundamentales del paradigma “Aprender a Aprender”, un aspecto medular del proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador: los estilos de aprendizaje (Stouch C., 1993; Cabrera J.S. 2004; Fariñas G. y Cabrera J.S, 2020)

La concepción de un proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua centrado en los estilos de aprendizaje no solo presupone la necesaria reconceptualización de los conocimientos, habilidades y valores, apuntando al qué del proceso docente- educativo, sino también precisa definir la vía, el cómo desarrollar el proceso para alcanzar los objetivos propuestos, lo que nos conduce inevitablemente al componente dinamizador de las relaciones entre los protagonistas del proceso: el método. Para el profesor, por ejemplo, los estilos de aprendizaje pueden convertirse en una vía eficaz para atender las diferencias individuales y personalizar sus métodos de enseñanza, haciéndolos compatibles con los métodos de aprendizaje de sus alumnos. Para el estudiante, esta sería una forma para perfeccionar sus métodos de aprendizaje a través de estrategias versátiles que le permitan adecuarse al estilo y los métodos de enseñanza de sus profesores, y también para comprender cómo aprende. Por su parte para el grupo, los estilos significarían una vía para sus miembros comprenderse mejor entre sí, pudiendo desarrollar interaprendizajes que le posibiliten no solo concientizar y respetar los estilos de cada uno, sino perfeccionarlos asimilando lo mejor de cada persona.

En el marco de las actuales tendencias en la Didáctica de Lenguas, el docente al diseñar las tareas comunicativas, además de tomar en cuenta aspectos esenciales relacionados con la actividad verbal a tratar, el material lingüístico disponible, la gradación de las dificultades y las etapas de desarrollo de hábitos y habilidades (Rodríguez Beltrán R., 1987), está llamado a considerar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes como vía para contribuir a la formación integral de su personalidad como futuros profesionales, para encauzar sus potencialidades de realización y enriquecimiento, para que aprendan no solo a conocer sobre la cultura acumulada por la humanidad, sino también a autoconocerse, autorregular su desarrollo y crecimiento personal. Ello brindaría infinitas posibilidades didácticas al posibilitar que el profesor conozca mejor sus alumnos, sus necesidades de aprendizaje; pueda adecuar la tarea a las preferencias del alumnado, la

diversidad de sus formas de acceder al conocimiento; plantee problemas con diferentes grados de dificultad; potenciando en los alumnos la flexibilidad de pensamiento y el uso de estrategias creativas en la búsqueda de la solución a los problemas; favorezca la autorreflexión de estos sobre el proceso de aprendizaje

CONCLUSIONES

Cualquier perfeccionamiento de la educación, en la actualidad, requiere determinados cambios de mentalidad en los profesores. Uno de los más importantes es la ruptura de diversos estereotipos del pensamiento, resultantes de la lógica formal y el enfoque positivista de la educación, que, simplificando la comprensión y explicación sobre el aprendizaje-desarrollo de los sujetos, han violentado las leyes de su curso y causado múltiples dificultades en estas dinámicas.

Los estudios de Vygotski y sus seguidores acerca de la esencia compleja dialéctica del aprendizaje-desarrollo, ha puesto al descubierto la naturaleza de estos procesos y las condiciones de su dirección en la enseñanza, por lo cual constituye una alternativa para producir ese salto cualitativo de la práctica pedagógica simplificadora, máxime cuando esta trata de emplearse a fondo en el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, como es el caso de la educación cubana y de otros países.

REFERENCIAS

- Cabrera, A., J.S. (2004) **Fundamentos de un sistema didáctico para la enseñanza del IFE centrado en los estilos de aprendizaje**. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba
- ----- (2011) **Los estilos de aprendizaje: un aspecto más en contra de la estandarización de la educación**. Colección Monografías, InterTech Cooperación, Universidad Politécnica de Valencia.
- Cabrera J. S. & Fariñas G. (2005). **El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual**. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (1), 1-10. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2731>
- Cabrera J.S., Fariñas G. y Díaz T. (2012) **Didáctica desarrolladora del Idioma Inglés con Fines Específicos: una propuesta centrada en los estilos de aprendizaje**, Editorial Académica Española, ISBN 978-3-8484-5407-5.
- Fariñas, G. (2005). **Psicología, educación y sociedad**. La Habana: Ed. Félix Varela. ISBN 959-258-953.4.
- _____ (2018). **Aprendizaje y desarrollo desde la perspectiva de la complejidad**. La Habana: Félix Varela. ISBN 978-959-07-2218-9
- _____ (2019). **Aprendizaje y desarrollo desde la perspectiva de la complejidad. La teoría en la práctica**. La Habana: Félix Varela. ISBN 978-959-07-2332-2
- _____ (2020). **Para una didáctica histórico culturalista del desarrollo humano**. La Habana: Félix Varela. ISBN: 978-959-07-2367-4.
- Fariñas, G y de la Torre, N (2001). ¿Didáctica o didactismo? En: **Educación**, No. 102, enero-abril. Segunda época. La Habana.
- Galperin, P. **Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales: seis conferencias**. Traducción y edición de Martínez G. La Habana: Ediciones Ligeras Universidad de La Habana, 1973
- Vygotski, L. (1978). Interaction between learning and development. In: GAUVIN, M.; COLE, M. Eds.). **Readings on the development of Children**. New York: Scientific American Books, p. 34-40.
- _____ (1987). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**, La Habana: Científico-Técnica.
- _____ (2005). **Psicología pedagógica**. Buenos Aires: Aique.
- _____ (2015). **Pensamiento y lenguaje**. México: Paidós.