

CARACTERIZACIÓN DEL PARADIGMA SOCIOCULTURAL

OBJETIVOS

Al finalizar el capítulo, el alumno.

- 1) Analizará las características del paradigma sociocultural.
- 2) Analizará las proyecciones de aplicación del paradigma al campo educativo.

INTRODUCCIÓN

El paradigma *SOCIOCULTURAL* es, en comparación con los anteriores revisados, el de menos tradición en el campo educativo (al menos en occidente), lo cual hace difícil el análisis de su planteamiento psicoeducativo. Las proyecciones del paradigma, al contexto educativo, están en pleno desarrollo y quizá es muy temprano para determinar sus reales alcances. No obstante pueden hacerse algunos breves señalamientos en torno al mismo.

En primer término, el paradigma ha establecido lazos muy estrechos con el paradigma cognitivo (de hecho a partir de la revuelta cognitiva en los sesenta se redescubre a Vygotsky en occidente), como pueden observarse los estudios sobre estrategias autorregulatorias, zona desarrollo próximo y en evaluación dinámica. Sus vínculos con el paradigma cognitivo y la naturaleza propia del paradigma (estudio de los procesos cognitivos y de las influencias escolares y culturales) hacen muy promisorias su intervención en el campo psicoeducativo (véase más adelante en el presente capítulo).

El paradigma sociocultural está esquematizado en líneas muy generales, ya juicio de algunos está aún inacabado. Bajo tales condiciones y a pesar de lo promisorio que pudiera parecer, son necesarias nuevas investigaciones propiamente psicoeducativas, inspiradas por una buena lectura del paradigma, para que se desarrollen prácticas educativas más amplias e integradoras a las que en la actualidad se ofrecen.

ANTECEDENTES

L. S. Vygotsky es el fundador de la teoría sociocultural en psicología. Con una amplia formación en el campo de la filosofía, la lingüística, la literatura y las artes, es conocido en esta disciplina. Su obra en esta ciencia se llevó a cabo entre los años 1925 y 1934, (año en que murió -a los 38 años- como consecuencia de una enfermedad infecciosa). Estos escasos 10 años de obra productiva dedicados a la psicología bastaron para que Vygotsky desarrollara uno de los esquemas teóricos más interesantes de su época, el cual a pesar de los años

transcurridos, sigue teniendo una gran vigencia hasta nuestros días. Dos hitos singulares caracterizan su obra: 1) la elaboración de un programa teórico, que intentó con acierto articular los procesos psicológicos y socioculturales y 2) la propuesta metodológica de investigación genética e histórica a la vez, con un alto nivel de originalidad (con ciertos paralelismos a los propuestos por los piagetianos, aunque también con marcadas diferencias).

A pesar de ello, se ha considerado que sus escritos psicológicos constituyen una teoría inacabada en el estado en que se encontraban hasta su muerte (a pesar de los esfuerzos de otros psicólogos soviéticos tan relevantes como Luria, Leontiev, Galperin y Elkonin, los cuales durante el tiempo que fue censurada la obra vygotskiana en la URSS no encontraron las condiciones apropiadas para continuar su obra) y de acuerdo con varios autores (v. Werstch, 1988; Pozo, 1989), algunos puntos de la misma merecen ciertas reflexiones, precisiones y análisis, que en su momento quizá fueron difíciles de realizar, pero que hoy en día comienzan a realizarse, merced a los trabajos teóricos y empíricos recientes elaborados tanto por psicólogos soviéticos como anglosajones.

Después del periodo estalinista, la obra de Vygotsky fue revalorada en la Unión Soviética (sus obras salieron nuevamente a la luz a partir de 1956, luego de permanecer oficialmente prohibidas desde los años treinta) y existe un enorme interés en desarrollar la teoría (desde esos años hasta la fecha), extendiéndose su influjo hasta la psicología occidental.

En Estados Unidos a pesar de que algunas de sus obras fueron traducidas desde hace casi tres décadas, sólo es hasta los ochenta, cuando se ha manifestado una tendencia creciente por retomar sus ideas e hipótesis básicas de gran potencial heurístico, con el fin de comprobarlas o desarrollar más allá las líneas de investigación propuestas por él. Cabe mencionar, que algunos de estos trabajos se han llevado a cabo y siguen realizándose con mucho dinamismo en campos como la cognición cotidiana (everyday cognition), la psicolingüística, la psicología evolutiva, las investigaciones interculturales, y la educación, por autores como J. Bruner, M. Cole, S. Scribner y el grupo del Laboratorio de Cognición Humana Comparada, J. Wertsch, M. Hickmann, B. Rogoff, J. Lave, N. Minick y A.L. Brown, por citar sólo a los más representativos.

A continuación, presentaremos una breve descripción de lo que hemos denominado el paradigma sociocultural (o sociohistórico según otros), mediante la esquematización de algunas de las aplicaciones implicaciones al campo de la educación. Debe tenerse en cuenta, que de los paradigmas reseñados hasta aquí, éste es uno de los que menos tradición tienen en la psicología occidental, en las aplicaciones al campo educativo, pero que sin embargo ha despertado muchas expectativas y está generando un buen número de trabajos de investigación.

1. PROBLEMÁTICA

A pesar de que la Vygotsky se le conoce usualmente por sus trabajos sobre psicología genética, psicolingüística, o sobre los procesos de pensamiento e inteligencia, sus inquietudes en el campo de la psicología iban un poco más allá de todo esto. Según Wertsch (1988) y Lee (1987), la problemática que verdaderamente le interesó a Vygotsky era el *análisis de la*

conciencia en todas sus dimensiones. Según el autor soviético, para analizar adecuadamente esta categoría, era necesario estudiar los complejos vínculos de los procesos psicológicos y socioculturales (de ahí la explicación de los estudios sobre los tópicos antes citados).

De acuerdo con Riviere (1985), la psicología de la época de Vygotsky no le podía dar una respuesta satisfactoria para desarrollar un esquema explicativo de la problemática de la conciencia humana, por lo que Vygotsky se dio a la tarea primero de analizar las incapacidad de la disciplina, para realizar un trabajo serio en tomo a dicha categoría, para luego en segundo término, elaborar una propuesta científica que le permitiera explicar los fundamentos de la conciencia y de las creaciones de la cultura.

Según Vygotsky, la psicología de su época estudiaba los procesos psicológicos superiores en forma aislada, en su estado fosilizado (no en su proceso de evolución o genético) y de ninguna manera era capaz de estudiar la conciencia como un principio integrador subyacente a todos estos procesos psicológicos. Vygotsky consideraba que de hecho la psicología de su tiempo había evitado estudiar a la conciencia y por tanto, no podía comprender el sentido exacto de la naturaleza humana (Riviere, 1985; Vygotsky, 1977).

Al decidirse a estudiar la conciencia, Vygotsky se vio influido por la filosofía marxista posrevolucionaria y en particular por la teoría del reflejo de Lenin, según la cual la conciencia es un reflejo subjetivo de la realidad a través de la materia animada (Wertsch, 1988). En el interior de su obra, en el dominio netamente psicológico, Lee (1987) describe que la conciencia fue concebida de manera diferente a lo largo de su obra, empero señala que una constante sin duda en estas concepciones es la noción de organización o integración (Wertsch, 1988).

Para comprender el origen y desarrollo de la conciencia, Vygotsky se ocupó de estudiar los procesos psicológicos en la filogenia (determinados por factores biológicos, en ese sentido procesos psicológicos inferiores) y en la ontogenia humana (determinados primero por los procesos biológicos y luego con el lenguaje por los factores socioculturales, mediante los cuales se desarrollarían así los procesos psicológicos superiores). Gran parte de su obra se centró en tomo de la explicación del origen y desarrollo de las funciones psicológicas superiores (elementos subsidiarios de la conciencia humana, que los integra; véase Wertsch, 1988), otorgando un peso especial a los tópicos referentes al lenguaje, pensamiento e intelecto.

2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Como hemos dicho, las ideas de Vygotsky, fueron influidas por el materialismo dialéctico y esto se manifiesta muy claramente en sus concepciones teóricas y metodológicas.

Para Vygotsky, el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto del conocimiento se resuelve con el planteamiento *interaccionista dialéctico* (S ---- O), donde existe una relación de influencia recíproca entre ambos; a esta interacción en doble dirección Yaroshevsky (1979) le llama actividad objetual, puesto que transforma al objeto (la realidad) y al portador mismo de la actividad: al sujeto (hombre). En la actividad objetual, se materializan y

desarrollan las prácticas histórico-sociales (el proceso de producción). En este sentido, en el de la interpretación marxista, existe un salto dialéctico respecto a las teorías que entienden a la actividad del sujeto como una pura adaptación individual y biológica, hacia una concepción donde se ve la actividad como una práctica social sujeta a las condiciones histórico-culturales.

Por tanto, según Vygotsky, la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento está mediada por la actividad que el individuo realiza sobre el objeto con el uso de *instrumentos socioculturales*, los cuales según Vygotsky pueden ser básicamente de dos tipos: las **herramientas** y **los signos**. Cada uno de estos instrumentos, orientan en forma distinta a la actividad del sujeto (véase figura 8). El uso de herramientas produce transformaciones en los objetos, o como diría Vygotsky (1979): las herramientas "están extemamente orientadas", Por otro lado, los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad, es decir, están orientados en el interior.



Figura 8. Esquema de las relaciones entre sujeto y objeto en la psicología de Vygotsky (basado en Pozo, 1989 p. 184).

A través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural, el sujeto construye-internaliza las funciones psicológicas superiores y la conciencia.

Overton y Reese (1974, citados por García, 1991) interpretan la postura de Vygotsky como dialéctica-contextual, y señalan que en ella, el Conocimiento tiene su origen en la interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto, dentro de un marco histórico-contextual del que forma parte el sujeto y que lo determina.

3. SUPUESTOS TEÓRICOS

Es difícil presentar un resumen de los aspectos fundamentales de una obra tan compleja y aún tan desconocida en nuestro medio, como lo es el paradigma sociocultural. Wertsch (1988) ha señalado que el núcleo teórico del programa vygostkiano está compuesto por los siguientes tópicos:

- 1) La convicción en el método genético o evolutivo.

- 2) La tesis que sostiene que las funciones psicológicas superiores tienen su raíz en las relaciones sociales.
- 3) La tesis de que sólo los procesos psicológicos superiores pueden entenderse mediante el estudio de la actividad mediada instrumental (uso de instrumentos).

Para Wertsch los tres temas están en interacción recíproca, sin embargo es el tema de la mediación el que considera de mayor relevancia en el paradigma, puesto que los dos primeros no pueden ser explicados si no se invoca a éste. En este sentido, expondremos primero algunas ideas respecto al tercer punto y luego nos remitiremos a hacerlo sobre los dos primeros temas.

El propio Vygotsky reconocía al tema de la *mediación* como central dentro de su obra y al mismo tiempo de importancia fundamental para la disciplina psicológica. De manera particular Vygotsky estaba interesado en el estudio de la importancia de la mediación de los instrumentos psicológicos o signos en las funciones psicológicas superiores y en la conciencia.

Es necesario remarcar que los instrumentos psicológicos o signos, no son productos de sus objetivos individuales, sino que tienen un origen social producto de la evolución sociocultural, el ejemplo más claro en este sentido es el lenguaje. Los individuos cuando entran en contacto con la cultura a la que pertenecen, los utilizan y los apropian. En el caso del lenguaje, primero es usado con fines sociales para influir en los demás (comunicación) y luego es utilizado para influir en uno mismo (lenguaje interno y pensamiento verbal).

A partir de una serie de estudios realizados por Vygotsky y sus colegas, se demostró que el desarrollo psicológico debe ser entendido como una serie de transformaciones cualitativas, asociadas con otras en el uso de herramientas psicológicas. En este sentido, se producen transformaciones en las formas de mediación, las cuales producen que los sujetos realicen operaciones más complejas (de orden cualitativamente superior) sobre los objetos. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en los estudios de Vygotsky sobre la formación de conceptos, referente al desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos.

Vygotsky identifica tres etapas en el desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos.

En la primera fase, propia de los niños preescolares, cuando se les pide que clasifiquen una serie de objetos frente a varios tipos de objetos que difieren en forma, color, tamaño, etc., estos proceden formando "compilaciones organizadas", las cuales consisten en agrupaciones de objetos sin ninguna base común, sino siguiendo una pura impresión perceptual o criterio subjetivo (por ejemplo, los niños diseñan colecciones figurales "esto y esto van juntos porque forman un camión").

En la segunda fase, los niños mayores forman colecciones que Vygotsky llamó "complejos", las cuales están basadas en criterios perceptivos comunes inmediatos, pero tienen el problema de ser inestables y variar rápidamente (por ejemplo: un grupo de formas triangulares pueden ser agrupados en forma correcta, pero de momento si uno de los triángulos es azul, el niño se dispersa y forma una nueva colección encadenada con el color al

cual puede llamar "los azules" y así sucesivamente). Los pseudoconceptos (a medio camino entre los cúmulos y los conceptos, donde se agrupan objetos o se usan palabras sin conocer exactamente el núcleo esencial que definiría al concepto) son ejemplos de estos tipos de colecciones, no sólo característicos de los niños sino también de los adultos.

Finalmente en una tercera fase los sujetos forman conceptos verdaderos, pero como producto directo de la instrucción escolar (esto no quiere decir que basta ir a la escuela para formar conceptos científicos; estudios recientes han demostrado que es en realidad mucho más complejo de lo que parece; véase Pozo, 1989). Los conceptos verdaderos son los conceptos científicos, los cuales se adquieren mediante la reflexión, forman parte de sistemas y se relacionan de manera distinta con los objetos, basada en la internalización de la esencia del concepto.

Respecto del primer tema, Vygotsky consideraba que para estudiar objetivamente las funciones psicológicas superiores, era necesario investigar todo el proceso de construcción y evolución en los contextos del desarrollo filogenético y ontogenético. Con esta intención él propone el uso del **método** genético (véase más abajo).

Tocante al segundo tema, en primer término hay que partir de la idea de qué es lo que debe entenderse por funciones psicológicas superiores. En la evolución psicológica existen dos líneas de desarrollo la "natural" y la "social". El desenvolvimiento natural produce las funciones primarias comunes entre los animales y el hombre, en cambio el desarrollo social produce lo específicamente humano.

Wertsch (1988, p. 42) expone cuatro criterios para distinguir las funciones psicológicas elementales de las superiores, estos son:

- 1) El paso del control del entorno al individuo (regulación voluntaria).
- 2) El surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos.
- 3) Los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores.
- 4) El uso de signos como mediadores en las funciones psicológicas superiores.

Pensemos como ejemplo en la memoria. de la cual podemos distinguir dos tipos: la natural y la voluntaria. La primera es parte del equipo básico del sistema cognitivo humano (memoria sensorial), determinada en forma biológica y caracterizada por la formación de huellas mnémicas (icón) y muy cercana a los procesos perceptivos. Surge de la influencia directa de los estímulos (impresión del icón) no es consciente, es cuasiautomática, está determinada biológicamente por los sistemas sensoriales y no utiliza algún tipo de mediadores. En oposición existe otro tipo de memoria, como por ejemplo la denominada voluntaria, la cual puede ser regulada (con el fin de mejorar el recuerdo, se planean acciones mediadoras las cuales son realizadas a voluntad del sujeto) por el uso de instrumentos (por ejemplo, la elaboración verbal), los cuales pueden ser de origen sociocultural (la escritura).

Por tanto de acuerdo con el autor soviético, las *funciones psicológicas superiores*, representan un nivel cualitativamente superior en el orden psicológico, donde influye de manera determinante el contexto sociocultural.

Para Vygotsky, cualquier función aparece dos veces en dos dimensiones distintas; según lo expresa la *ley general del desarrollo*, enunciada por él mismo. En primer lugar en el plano social, interindividual o interpsicológico y luego posteriormente en el plano intraindividual o intrapsicológico. A partir de esta ley general de desarrollo, podemos explicar la génesis de las funciones psicológicas superiores, las cuales están sujetas a un proceso de internalización progresivo, que es además reconstructivo, puesto que en este proceso de transición de lo inter a lo intrapsicológico, se dan cambios estructurales y funcionales (lo intra no es una simple copia de lo inter, sino que hay una reconstrucción cualitativamente diferente).

4. PRESCRIPCIONES METODOLÓGICAS

Para comprender la pertinencia de la propuesta metodológica vygotskiana es necesario que primero hagamos algunos comentarios.

Según Vygotsky, el concepto de desarrollo debe entenderse como la serie de cambios cualitativos o de saltos dialécticos y no simplemente como resultado de meros cambios cuantitativo-acumulativos. Como ya hemos dicho, en el desarrollo ontogenético, los cambios cualitativos están asociados con diferentes formas estructurales y funcionales de la mediación. Por tanto, para comprender objetivamente los procesos de desarrollo de la conciencia humana (así como las formas del psiquismo animal), es necesario indagar los distintos dominios genéticos que se entrecruzan en el marco ontogenético, dentro de los cuales se incluyen el filogenético y el histórico-cultural.

De aquí se desprende la justificación del porqué Vygotsky tenía un especial interés por los procesos de desarrollo (sistemas funcionales, funciones superiores y conciencia) contra los productos del mismo. Igualmente otra característica del enfoque es el énfasis, no en los productos observables sino, en las estructuras subyacentes de los comportamientos (Vygotsky, 1979).

Con base en lo anterior, podemos decir, según Cole y Scribner (citados por Wertsch, 1988), que el método genético propuesto por Vygotsky no debe ser entendido en el sentido de método de desarrollo infantil, sino en un sentido muchos más amplio, como un método de métodos, donde se estudian los otros dominios además del ontogenético. Otro dominio, más que hay que considerar (incluido dentro del dominio ontogenético) es el denominado microgenético (génesis de un proceso psicológico determinado).

En particular en la ontogénesis, Vygotsky propuso tres métodos (Wertch, 1988; Vygotsky, 1979):

- 1) El *método de análisis experimental-evolutivo*: intervención artificial por parte del experimentador en el proceso evolutivo, para observar cómo se dan los cambios en los procesos.

- 2) El *método de análisis genético-comparativo*: uso de una interrupción "natural" del desarrollo (por ejemplo: deficiencia sensorial, patología, traumatismo, etc.), donde se observan los cambios en los procesos y se comparan con otros donde no ha ocurrido alguna alteración (proceso de desarrollo normal).
- 3) *Método microgenético*: estudio microgenético de un proceso psicológico (análisis longitudinal a corto plazo).

EL PARADIGMA SOCIO-CULTURAL	
PROBLEMÁTICA	El estudio de la conciencia.
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	Interaccionismo-dialéctico.
SUPUESTOS TEÓRICOS	Las funciones psicológicas tienen una génesis social (ley general del desarrollo). Mediación de instrumentos socio-culturales.
METODOLOGÍA	Método experimental-evolutivo Método genético comparativo Método microgenético

Cuadro 8. Resumen del paradigma sociocultural (sin proyecciones de aplicación).

5. PROYECCIONES DE APLICACIÓN AL CAMPO EDUCATIVO

Las aplicaciones de la teoría vygotskiana al campo de la educación son muy recientes. Gran parte de ellas se han basado en el concepto de Vygotsky de "zona de desarrollo próximo" (véase más adelante) y en sus ideas sobre la internalización y autorregulación de funciones y procesos psicológicos. Sin duda ésta es una de las aproximaciones más interesantes para el caso educativo, pero hace falta una gran cantidad de trabajos para probar las conjeturas vygotskianas y para desarrollar más allá el marco teórico y empírico pertinente al campo educativo. A continuación vamos a esquematizar algunas ideas sobre las proyecciones educativas del paradigma.

Concepción de la Enseñanza

No existe una concepción de enseñanza vygotskiana al menos hasta el momento. Lo que sí queda completamente claro en Vygotsky es la importancia que tiene la instrucción formal en el crecimiento de las funciones psicológicas superiores. Para este autor el desarrollo

psicológico no es posible sin la instrucción. De hecho se considera que la instrucción reorganiza el avance de las funciones psicológicas mediante la zona de desarrollo próximo y permite al mismo tiempo la aparición de los conceptos científicos (Lee, 1987).

Metas y Objetivos de la Educación

A partir de los escritos vygotskianos sin existir un planteamiento explícito en relación con el problema de las metas educativas, podría argumentarse que la educación debe promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del alumno.

Para Vygotsky, los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educativos, ambos están vinculados desde el primer día de vida del niño, en tanto que éste es participante de un contexto sociocultural y existen los "otros" (los padres, los compañeros, la escuela, etc.), quienes interactúan con él para transmitirle la cultura. La cultura proporciona a los integrantes de una sociedad las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social; uno de gran relevancia para los individuos son los signos lingüísticos, (el lenguaje) que mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del sujeto cognoscente (funciones psicológicas superiores). La educación (cultura), entonces, es un hecho consustancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico cultural del hombre y en el desarrollo ontogenético, genera el aprendizaje y éste a su vez al desarrollo.

De manera específica, la enseñanza debe coordinarse con el desarrollo del niño (en sus dos niveles real y potencial, aunque sobre todo este último) para promover niveles superiores de avance y autorregulación. El concepto de "*zona de desarrollo próximo*" (ZDP, la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño expresada en forma espontánea o autónoma y el nivel de desarrollo potencial manifestada gracias al apoyo de otra persona) es crucial y entremezcla el desarrollo cognoscitivo y la cultura (esto es, se producen conocimientos y formas sobre cómo enseñarlos), las cuales según la expresión de M. Cole (1985) se van "autogenerando mutuamente".

Concepción del Alumno

El alumno debe ser visto como un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Las funciones cognoscitivas superiores de hecho son producto de estas interacciones sociales, con las cuales además mantienen propiedades organizativas en común.

El alumno es, en ese sentido, una persona que *internaliza* (reconstruye) el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano interindividual y pasa posteriormente al plano intraindividual (ley general del desarrollo, véase Vygotsky, 1978). Los conocimientos, habilidades, etc., que desde el principio fueron transmitidos y exorregulados (regulados por otros); después el

educando los interioriza y es capaz de hacer uso de ellos de manera *autorregulada*. En este sentido el papel de la interacción social con los otros (especialmente los que saben más: experto, maestro, padres, niños mayores, iguales, etc.) es considerado de importancia fundamental para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural.

Brown y Reeve (1987) sugieren que los niños también pueden ser creadores de sus propias zonas de competencia, aunque la explicación a ello sería necesario analizarla de acuerdo con el papel de uno o ambos de los siguientes argumentos: 1) que los niños hayan probablemente internalizado de alguna o de otra forma la audiencia (el papel de los otros), después de verse implicados en situaciones interactivas que involucrasen la generación de zonas *y/o*, 2) que no depende en forma exclusiva de la influencia externa, sino de la construcción del conocimiento *y/o* de la organización interna del propio aprendizaje.

Concepción del Maestro

El maestro es un experto que enseña en una situación esencialmente interactiva, promoviendo zonas de desarrollo próximo. Su participación en el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimientos, habilidades, procesos) en un inicio debe ser sobre todo "directiva", mediante la creación de un sistema de apoyo que J. Bruner (véase Linaza, 1984) ha denominado "*andamiaje*" por donde transitan los alumnos (y sin el cual ellos no podrían aspirar a niveles superiores de desempeño y ejecución) y posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o internalización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de un simple "espectador empático". Para crear y negociar zonas de desarrollo próximo, el maestro debe ser experto en el dominio de la tarea y ser sensible a los avances progresivos que el alumno va realizando.

En la concepción sociocultural podemos hacer extensiva la noción de maestro a cualquier otro guía o experto que mediatice o provea un tutelaje, aun en situaciones de educación informal o extraescolar que propicia un aprendizaje guiado (Cole, 1985). En este sentido hay que hacer mención del paralelismo existente entre aquellos estudios que han investigado a través de un análisis microgenético las interacciones diádicas madre-hijo (que supone una cierta instrucción) (los estudios de Bruner y Cols, citados en Linaza, 1984; los realizados por McLane, 1987 y Wertsch, 1988), los estudios realizados sobre aprendizaje cooperativo en grupos pequeños de niños, bajo el paradigma de la "enseñanza recíproca" (Brown y Palincsar, 1984) y los estudios realizados en escenarios naturales de corte más bien etnográfico (v. Cole o Rogoff) sobre la llamada "enseñanza proléptica", (v. más abajo) donde se ha demostrado la involucración de la noción de ZDP y la gran similitud de las actividades realizadas con aquellas que se supone debe realizar un maestro en el aula que oriente su práctica de acuerdo con la postura vygotskiana.

Concepto del Aprendizaje

De acuerdo con los escritos vygostkianos, el "buen aprendizaje" es aquel que precede al *desarrollo*. Entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica (de influencia recíproca, de unidad de contrarios dialéctica). La instrucción o enseñanza

adecuadamente organizada, puede conducir a crear zonas de desarrollo próximo; es decir a servir como un "imán" para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el actual. Estas modificaciones, a su vez pueden promover progresos en el desarrollo cognoscitivo general. Como han señalado algunos, la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado (Del Río y Álvarez, 1990, Palacios, 1989; Vygotsky, 1978)

Dos procesos revalorados en la concepción del aprendizaje desde la óptica de la ZDP son la conducta de imitación (necesaria para el proceso del traspaso de competencia del experto al novato) y el uso del discurso lingüístico (preguntas, demandas, peticiones, apoyos, explicaciones, etc.).

Metodología de la Enseñanza

La metodología básica de enseñanza de los vygotkianos se fundamenta en la *creación de zonas de desarrollo próximo* (ZDP) con los alumnos para determinados dominios de conocimiento. El profesor debe ser un experto en ese dominio de conocimiento particular y manejar procedimientos instruccionales óptimos para facilitar la negociación de las zonas. La creación de las ZDP, se da dentro de un contexto interpersonal maestro-alumno (experto-novato en general) y el interés del profesor consiste en trasladar al educando de los niveles inferiores a los superiores de la zona, "prestando" un cierto grado necesario de competencia cognoscitiva y guiando con una sensibilidad muy fina, con base en los desempeños alcanzados por los alumnos; es decir el proceso va de la exorregulación a la autorregulación.

La tarea instruccional se realiza por medio de la provisión de apoyos estratégicos a los alumnos, para lograr una solución superior del problema a aprender, también por el planteamiento de preguntas claves, o por la inducción del autocuestionamiento del niño, etc. Por lo tanto en las fases iniciales de enseñanza, el maestro toma un papel más directivo y provee un contexto de apoyo (andamiaje) amplio; a medida que aumenta la competencia del alumno en ese dominio, reduce su participación sensiblemente. El educando durante todo este proceso debe ser activo y manifestar un alto nivel de involucramiento en la tarea. En resumen, la instrucción escolar debe preocuparse menos por las conductas, conocimientos "fosilizados" o automatizados y más por aquellos en proceso de cambio.

Uno de las metodologías más promisorias, con varios trabajos de investigación y aplicación a escenarios artificiales y naturales, es la propuesta por A. Brown y sus asociados, denominado "*enseñanza recíproca*" (Brown, Palincsar y Armbruster, 1984; Brown y Palincsar, 1989).

La enseñanza recíproca está basada en la idea de tutelaje experto o "andamiaje" experto propuesta por Bruner (Linaza, 1984) así como en el aprendizaje cooperativo y se supone que permite trabajar zonas de desarrollo próximo en los niños, puesto que rápidamente se involucran en actividades que por su propia cuenta son incapaces de hacer.

Se forman grupos pequeños de alumnos (tratando de que haya diferencias de competencia académica o cognitiva entre ellos) y junto con ellos participa el experto (maestro) en el

dominio que va a ser enseñado (usaremos como ejemplo la enseñanza de habilidades de comprensión de textos). Se planea una serie de actividades, donde se les deja claro a los niños las habilidades de lectura que habrán de aprender como la forma en que se aplican eficientemente. El maestro funciona como guía, tutor y modelo y hace participar a todos los individuos del grupo por turnos y permite fomentar al mismo tiempo todo tipo de interacciones y comentarios espontáneos de aquéllos. El maestro trata de "enseñar" (aunque no hay una enseñanza directa en sentido estricto, más bien induce, modela en función de las competencias que vayan mostrando los niños) por ejemplo, alguna estrategia como clarificar, resumir o hacer preguntas de interés sobre el texto leído en común. De igual modo intenta dejar claro la forma correcta en que son realizadas las habilidades (gracias a las propias intervenciones de los individuos) y proporciona retroalimentación sobre las ejecuciones y los progresos de los alumnos. Los estudiantes proponen, ejercitan y practican las habilidades que se intentan enseñar y exponen frente al grupo sus ejecuciones. Todas las acciones del maestro con los alumnos del grupo pequeño se realizan en un tono de diálogo común.

Se procede de esa manera, hasta que el maestro permite fungir como guía a uno de los niños, y así sucesivamente los hace participar a todos y a retroalimentarse ellos mismos. Al final el maestro funciona sólo como un observador empático de los alumnos, puesto que se supone que ellos han alcanzado la competencia necesaria al internalizar las habilidades enseñadas.

Otros estudios de corte etnográfico han identificado diferencias pero sobre todo grandes semejanzas en estos puntos, al estudiar cómo enseñan los expertos a los novatos a realizar actividades de trabajo adulto (por ejemplo: tejido, sastrería, etc.) en contextos naturales de aprendizaje y aculturación. A este tipo de situación de aprendizaje se le ha denominado *enseñanza proléptica*. En este tipo de enseñanza, los expertos (generalmente adultos) tienen como tarea principal la realización de las actividades de su oficio y sólo como segunda labor la de iniciar al novato y supervisar su progreso (situación inversa respecto a la de instrucción formal). De inicio es el adulto quien toma la responsabilidad total de la actividad, mientras que los niños son simples observadores o espectadores e incluso pueden llevar acabo otras actividades un tanto distantes. Poco a poco el novato se vuelve responsable de una pequeña parte del trabajo (por iniciativa propia o del experto). Cuando el novato llega a ser más hábil, el experto cede responsabilidades, desde un modelo de la conducta apropiada y en ocasiones guía al niño a incrementar su nivel de participación. Esta situación prosigue en forma paulatina hasta que el novato alcanza niveles superiores de desempeño y maestría.

P. Greenfield, después de estudios de la enseñanza proléptica, ha identificado cinco elementos comunes en la situación de instrucción explícita (formal) e implícita (no formal):

- 1) El grado de ayuda o andamiaje es adaptado al nivel actual del aprendiz.
- 2) La cantidad de apoyo o andamiaje decrece cuando la habilidad del aprendiz aumenta.
- 3) Para un aprendiz, en cualquier nivel de habilidad, se le ofrece mucho apoyo si la dificultad de la tarea crece y se le reduce el andamiaje si la dificultad disminuye.

4) El andamiaje es integrado con el modelamiento.

5) La ayuda o andamiaje son internalizados, mediante lo cual permite la ejecución habilidosa independiente.

Concepto de Evaluación

La evaluación debe dirigirse no sólo a los productos del nivel de desarrollo real de los niños, que reflejan los ciclos evolutivos ya completados (como lo hacen los *testpsicométricos* comunes y las pruebas de rendimiento escolar), sino sobre todo para determinar el nivel de desarrollo potencial (las competencias emergentes que son puestas de manifiesto por las interacciones con otros que les proveen contexto) y si es posible establecer lo que algunos autores han denominado "la amplitud de la competencia cognitiva" en dominios específicos de conocimiento. En este sentido debe hablarse de una "*evaluación dinámica*" (véase Feuerstein, Ludoff, Brown y Minick), un concepto radicalmente distinto al esquema tradicional estático de relación entre examinador y examinado de fuertes connotaciones empiristas, que exige una separación o un alejamiento extremo entre ambos, para lograr la objetividad en la evaluación.

Este tipo de evaluación tan original constituye una de las propuestas más interesantes de Vygotsky y se realiza mediante la interacción continua entre examinador-examinado, prestando ciertas "ayudas" (previamente analizadas y que son de distintos niveles) según el grado de desempeño de cada examinado, etc., con la intención de determinar el desempeño real y potencial del sujeto. Por tanto, el fin básico de la evaluación dinámica consiste en diagnosticar el potencial de aprendizaje o bien la amplitud de las zonas de los niños. De igual manera, la evaluación dinámica no sólo serviría para determinar el nivel potencial de aprendizaje, sino también las líneas de acción por donde deberían verse encaminadas las prácticas educativas que jalonasen el desarrollo cognitivo (Brown y Reeve, 1987; Brown y Ferrara, 1985).

RESUMEN

El paradigma sociocultural está interesado en el estudio de la conciencia y de las funciones psicológicas superiores. Vygotsky parte del marxismo para desarrollar su programa teórico-metodológico y, por ende, el supuesto epistemológico medular en su planteamiento es el interaccionismo dialéctico, donde juega un importante papel la actividad del sujeto cognoscente mediada por el uso de instrumentos socioculturales.

En la concepción teórica de Vygotsky se intenta desarrollar una articulación precisa de los procesos psicológicos y los factores socioculturales; un concepto clave en este sentido, lo constituye la mediación semiótica, la cual transforma las funciones psicológicas naturales en superiores. Para estudiar todo el proceso de desarrollo de la conciencia y de las funciones psicológicas superiores Vygotsky, propone el uso del método genético en tres dominios: el filogenético, el histórico y el ontogenético.

Respecto de las aplicaciones del paradigma al ámbito educativo, hay que señalar que hay varios puntos innovadores en él. El primero se refiere al papel causal otorgado al aprendizaje (vinculado con la enseñanza) en el desarrollo ontogenético; el segundo se refiere a la propuesta de la noción de zona de desarrollo próximo en la enseñanza (cultural y escolar), la cual ha generado algunas propuestas concretas psicoeducativas (enseñanza recíproca); y el tercero vinculada con el concepto anterior, la evaluación dinámica, una propuesta de medición y evaluación totalmente novedosa que se centra en considerar los procesos en camino de desarrollo y/o el llamado potencial de aprendizaje.

AUTOEVALUACIÓN

Los siguientes ejercicios y preguntas fueron formulados con el propósito de contribuir al logro de un aprendizaje significativo. Conteste cuidadosamente y de ser posible confronte su punto de vista con el asesor del módulo.

1. ¿Cuál es la problemática fundamental del paradigma sociocultural?
2. Explique las diferencias existentes entre los supuestos epistemológicos del paradigma constructivista y el sociocultural.
3. Analice y ejemplifique cada una de las etapas que Vygotsky señala para el desenvolvimiento de conceptos espontáneos y científicos.
4. ¿Cuáles son los métodos que propone Vygotsky en el dominio ontogenético?
5. Investigue los objetivos generales de un grado de la educación básica y analice la forma como se incorpora el aspecto cultural.
6. Elabore un cuadro comparativo acerca de la concepción del alumno que se tiene en este paradigma y los abordados en capítulos precedentes.
7. Explique la concepción de maestro presente en el paradigma sociocultural y sus posibilidades de realización en el contexto educativo del país, puede hacerlo a partir de un nivel determinado, o bien, de su centro laboral.
8. Identifique dos ejemplos en donde sea posible encontrar la aplicación de la metodología de "enseñanza recíproca". Anotando sus características principales.
9. Explique qué es la evaluación dinámica y defina si es posible aplicarla en todos los campos del conocimiento. Ejemplifique.