

El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica

Michèle Venet*, Enrique Correa Molina**

Resumen

La formación por competencias exige que las universidades traten no solamente de las teorías que apoyan las diferentes visiones de la educación y de la enseñanza, sino también de sus aplicaciones contextualizadas en las escuelas. Más aún, se espera que durante su formación los estudiantes sean capaces de integrar la teoría con la práctica. Sin embargo, esta integración constituye una dificultad para ellos. En ese sentido, algunos autores proponen la práctica reflexiva como herramienta de integración teoría-práctica. Así, pensamos que el concepto vygotkiano de zona de desarrollo próximo podría ser utilizado como un instrumento psicológico susceptible de favorecer la reflexión sobre la práctica de las estudiantes de nuestro programa de Licenciatura en Adaptación Escolar y Social de la Université de Sherbrooke, Canadá. Para verificar nuestra hipótesis, trabajamos con veinte estudiantes de esta licenciatura su práctica, según el concepto de ZDP. Nuestros resultados muestran que este concepto constituye un instrumento psicológico eficaz para favorecer la integración teoría-práctica.

Palabras clave: aprendizaje, estudiante universitario, formación profesional, formador de docentes, zona de desarrollo próximo.

The Zone of Proximal Development Concept: A Psychological Instrument for Improving Pedagogical Practice

Abstract

Competency-based training requires universities to not only look at the theories that underpin different visions of education and teaching, but also at their application in a school context. Moreover, it is hoped that during their education, students will be able to integrate theory and practice; however, this poses a problem for them. To overcome the difficulty in integrating theory and practice, some authors have proposed the use of reflective practice, and we therefore hypothesized that the concept of the zone of proximal development (ZPD), created by Soviet psychologist Lev Vygotsky, could be used as a psychological instrument to promote reflection on practice for students undertaking our Bachelor's Degree in School and Social Adaptation at Université de Sherbrooke, Canada. To test our hypothesis, we worked on the practice of 20 students from this course according to the concept of ZPD. The results show that the concept is an effective psychological instrument for promoting the integration of theory and practice.

Keywords: learning, university student, professional training, teacher trainer, zone of proximal development.

O conceito de zona de desenvolvimento próximo: um instrumento psicológico para melhorar sua própria prática pedagógica

Resumo

A formação por competências exige que as universidades tratem não somente das teorias que apoiam as diferentes visões da educação e do ensino, mas também de suas aplicações contextualizadas nas escolas. Ainda, espera-se que, durante sua formação, os estudantes sejam capazes de integrar a teoria com a prática. Contudo, essa integração constitui uma dificuldade para eles. Nesse sentido, alguns autores propõem a prática reflexiva como ferramenta de integração entre a teoria e a prática. Assim, pensamos que o conceito vygotkiano de zona de desenvolvimento próximo (ZPD) poderia ser utilizado como um instrumento psicológico suscetível de favorecer a reflexão sobre a prática das estudantes do nosso programa de Licenciatura em Adaptação Escolar e Social da Universidade de Sherbrooke, Canadá. Para verificar nossa hipótese, trabalhamos com 20 estudantes dessa licenciatura sua prática segundo o conceito de ZPD. Nossos resultados mostram que esse conceito constitui um instrumento psicológico eficaz para favorecer a integração entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: aprendizagem, estudante universitário, formação profissional, formador de docentes, zona de desenvolvimento próximo.

* Doctora en Psicología. Directora del Departamento de Adaptación Escolar, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá.

Correo electrónico:
michele.venet@usherbrooke.ca

** Doctor en Psicopedagogía. Secretario de Facultad y vice decano de Formación continua y Desarrollo internacional, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá.

Correo electrónico:
enrique.correa@usherbrooke.ca

Recibido: 30 de octubre del 2014

Aprobado: 20 de noviembre del 2014

Cómo citar este artículo: Venet, M. y Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica.

Pensando Psicología, 10(17), 7-15. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>

Introducción

Al igual que en países como Francia y Bélgica, la finalidad de la formación docente en Quebec es la adquisición de competencias profesionales (Ministère de l'éducation du Québec, 2001). La noción de competencia implica la movilización de un conjunto de recursos, internos y externos, para responder a una situación en un contexto determinado (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2002), incluyendo así acción y conocimiento (Candelario-Sereno, 2006). En consecuencia, la universidad no puede limitarse a ofrecer una formación teórica sin preocuparse de su aplicación contextualizada en las escuelas. Sin embargo, como lo destaca Álvarez (2012), “la teoría y la práctica constituyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos encontrándose en una situación de permanente tensión [...]” (p. 383).

Es decir, que aunque los formadores universitarios estén conscientes de la necesidad de vincular la universidad con la realidad escolar (incluyendo, por ejemplo, prácticas progresivas en sus programas de formación o haciendo investigación-acción en las escuelas) y aunque el entorno escolar trate de contribuir a este esfuerzo (apoyándose en datos concluyentes o participando en investigaciones acción, por ejemplo), la línea de demarcación entre esos dos mundos es clara y parece difícil atravesarla en un sentido u otro.

En consecuencia, para las estudiantes¹ del programa de licenciatura en adaptación escolar y social de la Université de Sherbrooke, Canadá, puede resultar difícil realizar el esperado vínculo entre la teoría que estudian en sus cursos universitarios y la enseñanza que deben asumir durante sus prácticas. Nuestra experiencia de formadores nos permitió constatar que a menudo ellas no entienden cómo una teoría u otra les ayuda a enseñar de manera eficiente y adecuada. Podemos decir que, a pesar de que este comprende dispositivos especiales como cursos integradores y una clínica,² concebidos para facilitar esta integración, establecer vínculos entre teoría y práctica pareciera ser aún un ejercicio laborioso para nuestras estudiantes, quienes a menudo no ven la necesidad de tal ejercicio.

1 Puesto que, en nuestro programa, la mayoría son mujeres, utilizaremos el femenino para hablar de las estudiantes.

2 La clínica de nuestro programa es un dispositivo de intervención, formación e investigación en el que las estudiantes participan a partir del segundo año de su formación de 4 años.

Según Díaz (2011), la práctica reflexiva es la que permite realizar la articulación teoría-práctica en el contexto de la formación en alternancia. Así, debido a que el programa ofrece varias oportunidades para que las estudiantes reflexionen sobre su práctica, pensamos utilizar un concepto teórico como instrumento psicológico, en el sentido utilizado por Vygotsky, como lo veremos más abajo, para guiarlas en su reflexión. Elegimos el concepto de *zona de desarrollo próximo* porque nos pareció que este podría ayudarles a reflexionar sobre su propia práctica, pero desde un punto de vista teórico. Esto porque, como lo señala Vygotsky (1933/2012), las docentes deberían enseñar precisamente en esa zona. Además, el uso de un concepto como herramienta psicológica se inscribe directamente en el marco teórico vygotskiano porque permite comprender la manera como las estudiantes utilizan dicho concepto para desarrollarse en el plano profesional.

Marco teórico

El concepto de zona de desarrollo próximo

De acuerdo con Vygotsky (1934/1990), “la zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo” (p. 239).

Para entender el concepto de zona de desarrollo próximo, hay que situarlo en la teoría de Vygotsky que considera que desarrollo y aprendizaje están estrechamente ligados. Y para definir precisamente la relación entre estas dos dimensiones del alumno, es necesario determinar al menos dos niveles de desarrollo: el primero corresponde al desarrollo actual, alcanzado por el niño solo, y el segundo al desarrollo potencial, alcanzado por el niño bajo la dirección y la ayuda del adulto. La diferencia entre estos dos niveles de desarrollo es lo que Vygotsky (1934/1985) llamó la “zona de desarrollo próximo” (ZDP), la cual constituye un lugar privilegiado de mediación y, en consecuencia, de transmisión e interiorización de la cultura asociada, tanto con un medio ambiente, como con un tiempo determinado (Rogoff, 1998; Rogoff y Angelillo, 2002; Tudge y Scrimsher, 2003; Wertsch, 1990). Además, constituye el lugar de desarrollo de las funciones mentales superiores (memoria y atención voluntarias, razonamiento, metacognición), las cuales surgen en el contacto con la colectividad dentro del marco de la colaboración con otras personas y de las experiencias sociales, por lo que el lenguaje constituye la

herramienta principal de mediación en estas últimas (Tulviste, 1989). La mediación, que se produce por definición a nivel social, debería favorecer en el alumno el desarrollo de la función interiorizada correspondiente. Esto en la medida en que ella permite la aparición de puntos de intersubjetividad que dan nacimiento a los procesos de interiorización en la ZDP (Wertsch, 1984). En efecto, para Vygotsky, en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, en el plano interpsicológico, y más tarde a nivel individual, en el plano intrapsicológico (Vygotsky, 1934/1985). Eso es muy importante porque necesita que los docentes diferencien su propia acción de enseñanza de la comprensión efectiva de sus alumnos.

El rol de la educación

De acuerdo con Vygotsky (1930/1990), “la educación es el domino artificial de los procesos naturales de desarrollo” (p. 69). Eso quiere decir que el rol de la escuela es enseñar los conceptos científicos. Los conceptos cotidianos son los que se forman de manera espontánea con la experiencia, en oposición a los conceptos científicos que pertenecen necesariamente a un sistema y se adquieren a través de una toma de conciencia de su propia actividad. El ejemplo que da Vygotsky (1934/1990) es el del lenguaje: el niño se apropia del lenguaje oral de manera espontánea, sin esfuerzo particular, por el hecho de su exposición cotidiana a las comunicaciones orales que le rodean; pero cuando viene el tiempo de aprender a leer y escribir, tiene que comprender que a cada sonido le corresponde un símbolo; tiene que comprender que los verbos que ya sabía utilizar de manera más o menos correcta se conjugan siguiendo reglas precisas, y tiene que volverse consciente de la estructura del lenguaje.

Los dos tipos de conceptos son importantes en el desarrollo y se completan recíprocamente, porque “la debilidad de los conceptos ‘cotidianos’ se manifiesta [...] en la ‘incapacidad para la abstracción’, [...] [mientras que] la debilidad del concepto científico estriba en su ‘verbalismo’, en su insuficiente saturación de lo concreto” (Vygotsky, 1934/1990, p. 183). Por esta razón, no es posible enseñar directamente los conceptos científicos que se asimilan en la memoria como simples palabras pero no como conceptos vivos en el pensamiento. Aunque la concepción de Vygotsky se aplica a niños y no a adultos, nuestra experiencia docente nos permite observar el mismo fenómeno en nuestras estudiantes. Además, nuestro método de investigación constituye

al mismo tiempo una forma de enseñanza propicia a la apropiación del concepto en sí, porque como la reflexión se hace a partir de la experiencia de las estudiantes, se permite un ir y venir constante entre los conceptos cotidianos y el concepto científico de zona de desarrollo próximo.

El rol del maestro

“La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1934/1990, p. 243).

Así planteada la utilidad de la enseñanza, Vygotsky discute de la buena manera de enseñar en al menos dos partes de *Pensamiento y lenguaje* (1934/1990). Primero, él estima que es imposible “transferir mecánicamente el significado de la palabra de una cabeza a otra con ayuda de otras palabras” (p. 185), porque el problema no es el sentido de la palabra misma, sino el hecho de que el niño no conoce el concepto expresado por la palabra. Entonces es necesario recurrir a métodos “más sutiles, más complicados y más indirectos” (p. 186), ya que “el camino que va desde el primer conocimiento que establece el niño con un nuevo concepto hasta el momento en que la palabra y el concepto se convierten en propiedad suya, es un complicado proceso psíquico interno” (p. 187). Más aún, cuando Vygotsky estudia el desarrollo de los conceptos científicos, escribe: “El maestro, al tratar el tema con el alumno, daba explicaciones, proporcionaba conocimientos, hacía preguntas, corregía, obligaba al propio alumno a dar explicaciones” (p. 248). Es durante esas interacciones, esos momentos de colaboración, que se forman los conceptos en el plano interpsíquico. Pero cuando está solo, en el plano intrapsíquico, el niño tiene que aprovechar el resultado de la colaboración anterior con su maestro. Esta concepción implica que la colaboración prepara la comprensión de los conceptos, pero que esta última pertenece al niño y que esa es una realidad a veces difícil de entender para nuestras estudiantes.

El rol de los instrumentos psicológicos en la investigación

Para Vygotsky (1930/1990), “los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales [...] dispositivos sociales [...] [que modifican] la evolución y la estructura de las funciones psíquicas, y sus propiedades determinan

la configuración del nuevo acto instrumental” (p. 65), es decir, que el instrumento va a influir sobre el pensamiento de las personas. Así mismo pone el lenguaje, el simbolismo algebraico y las obras de arte como ejemplos de instrumentos psicológicos. Estos son característicos de las funciones psíquicas superiores, que diferencian al ser humano de las otras especies animales. “La inclusión del instrumento en el proceso de comportamiento provoca en primer lugar la actividad de toda una serie de funciones nuevas relacionada con la utilización del mencionado instrumento y de su manejo” (Vygotsky, 1930/1990, p. 67). No cambia el objeto estudiado, lo que cambia es la naturaleza del acto de pensar. Cuando el ser humano utiliza un instrumento psicológico se domina a sí mismo y amplifica sus posibilidades. En nuestro estudio, consideramos el concepto de zona de desarrollo próximo como un instrumento psicológico susceptible de ayudar a las estudiantes a reflexionar con mayor profundidad en su práctica docente.

Así, en consideración a lo expuesto, nuestra pregunta de investigación se formula en los siguientes términos: ¿de qué manera el concepto de zona de desarrollo próximo puede ayudar a nuestras estudiantes en adaptación escolar y social a analizar y comprender mejor su propia práctica pedagógica?

Método

Nuestra investigación es de tipo cualitativo y descriptivo. Esto se justifica por el hecho de trabajar con el actor y no sobre el actor; en este caso, una parte del estudiantado de nuestro programa de formación docente, y con base en material significativo para cada una de las participantes. Nuestro enfoque metodológico toma además en cuenta la dimensión naturalista del trabajo de cada estudiante puesto que se trata de analizar con ellas un aspecto de su práctica profesional.

Muestra

Se compone de veinte estudiantes de segundo año de licenciatura en adaptación escolar y social de la Université de Sherbrooke que aceptaron voluntariamente participar en el estudio.

Procedimiento

Al principio del año académico convocamos a las estudiantes para explicarles el desarrollo del estudio y

discutir con ellas aspectos teóricos del concepto de zona de desarrollo próximo. Después, al final de su práctica en las escuelas, se organizaron en grupos de dos, tres o cuatro personas para discutir su comprensión del concepto a partir de su experiencia en el aula de clase. Dependiendo del tamaño del grupo, esos encuentros duraban entre dos y tres horas.

Herramientas

La herramienta psicológica

Como lo explicamos en el marco teórico, utilizamos el concepto científico de zona de desarrollo próximo como herramienta psicológica. Nuestra hipótesis es que este les podría ayudar a las estudiantes a profundizar en su reflexión acerca de su propia práctica pedagógica. Este concepto nos pareció particularmente apropiado porque la enseñanza en adaptación escolar y social exige una excelente comprensión del nivel de los alumnos y de lo que pueden aprender. El concepto de zona de desarrollo próximo debería conducir a las estudiantes a determinar el nivel que los alumnos pueden alcanzar con su ayuda y no solamente enseñarles lo que ellos ya saben y dominan en el plan intelectual.

La herramienta práctica

Para facilitar los encuentros de explicitación, les solicitamos a las estudiantes filmarse en su clase y elegir dos secuencias de 15 minutos de enseñanza, una en la que ellas consideraban estar en la zona de desarrollo próximo de sus alumnos, y otra en la que se consideraban fuera de la zona. Dejar que las estudiantes eligieran ellas mismas las secuencias que servirían de material de discusión permitiría, a nuestro juicio, crear un clima de confianza en el que ellas se sintieran más cómodas durante el encuentro y discutir con más sinceridad su enseñanza. Es importante señalar que nuestra pregunta inicial: “¿Piensas haber enseñado en la zona de desarrollo próximo de tus alumnos?” incitaba la verbalización del fundamento de la acción y no se interesaba en juzgar la calidad de su enseñanza. Por ejemplo, a una participante que empezó la discusión diciendo: “Voy a servir de cobayo. Voy a empezar con la mala [secuencia]”, la investigadora le respondió: “Ok, Ok, pero no estamos aquí para evaluar lo que hicieron. Estamos aquí para comprender cómo entienden ustedes lo que hicieron”. Nuestra intención era aliviar la

presión inherente al hecho de mostrarse en acción con sus alumnos, especialmente cuando no se tiene mucha experiencia. Es por la misma razón que les solicitamos dos secuencias, una en la zona y una fuera de la zona, pues nuestra intención era observar cómo se apropian ellas el concepto de zona de desarrollo próximo.

La reflexión compartida

Como anotamos en el apartado anterior, organizamos a las estudiantes en grupos pequeños. Esta parte del método de recolección de datos se inscribe en el tema de la reflexión compartida. Si bien la reflexión en solitario puede generar una toma de conciencia sobre su propia práctica, es en la confrontación con otros referentes (en este caso, pares e investigadores) que la persona analiza en mayor profundidad los fundamentos, las premisas que rigen su acción. Además, esta mirada cruzada forma parte del enfoque de la argumentación práctica (Correa y Gervais, 2010; Fenstermacher, 1996) utilizado en nuestro estudio y que consiste en estimular la explicitación de la acción en compañía de un “otro” que cuestiona y asegura a la vez, sin caer jamás en el juicio de la acción o de la palabra del que explicita su acción. En resumen, cada estudiante mostró dos secuencias de enseñanza, una en la zona y otra fuera de la zona, sin importar el orden de presentación. Cada secuencia fue discutida a partir de la pregunta enunciada anteriormente. Estos encuentros de explicitación fueron filmados y transcritos integralmente por un asistente de investigación.

Plan de análisis

Para analizar las transcripciones, elegimos tres temas mayores que derivan de la definición misma del concepto de zona de desarrollo próximo. El primer tema es el de la naturaleza de las tareas propuestas a los alumnos, porque, según Chaiklin (2003), las actividades incluidas en la zona de desarrollo próximo tienen que favorecer el desarrollo intelectual del niño. El segundo tema es el de la dificultad de la tarea, porque, como lo precisa Vygotsky (1934/1985), una tarea demasiado fácil o demasiado difícil no se sitúa en la zona. Una tarea o actividad situada en la zona de desarrollo próximo necesita que el niño pueda realizarla con ayuda de un adulto, y no solo. El tercer tema es el de la calidad del acompañamiento. Si bien Vygotsky no precisó realmente lo que es una buena enseñanza, al menos nos

dio algunas ideas de lo que se puede hacer en colaboración con el niño.

Resultados

La presentación de nuestros resultados se organiza según la clasificación temática que acabamos de presentar. Es decir, se hace de acuerdo con lo que las estudiantes comprendieron a propósito de la naturaleza de la tarea, del nivel de dificultad y del acompañamiento de los alumnos.

La naturaleza de la tarea

En el plano teórico, la naturaleza de la tarea apareció como una preocupación menor para las estudiantes que participaron en nuestro estudio. Sin embargo, la mayor parte de ellas eligió tareas muy interesantes, capaces de contribuir al desarrollo intelectual de sus alumnos. El aspecto que permitió una mejor comprensión del concepto de ZDP fue la toma de conciencia de su parte en relación con la noción de desarrollo. Podemos decir aquí que la virtud (o el valor) del concepto fue permitir que las estudiantes tomaran conciencia de sus intenciones implícitas. Por ejemplo:

Investigadora: ¿En tu acompañamiento, qué te permite decir que estás en la zona de desarrollo próximo de tus alumnos?

Sophie: Hmmm... Quizás si los alumnos se equivocan, sabes... no, en realidad no estoy segura.

Investigadora: El problema se hace a partir de tus preguntas, pienso que no das ninguna respuesta.

Sophie: Pienso que es importante no dar respuestas...

Investigadora: Ok, todos los niños participan en la resolución del problema, ¿y qué más? Hablemos del tipo de preguntas que les haces.

Sophie: ¿Respecto al proceso...?

Investigadora: Sí, exactamente... hay muchas preguntas respecto al proceso, ¿por qué eso indica que tú te sitúas en la zona de desarrollo próximo de los alumnos?

Sophie: Bueno... porque si son o no capaces de responder, ahí tú lo ves directamente...

Investigadora: Sí, pero ellos pueden darte una buena respuesta independientemente del proceso, mientras que te interesa el proceso. En ese caso, ¿qué haces tú con el acompañamiento?

Sophie: Bueno... yo hago el proceso con ellos y es de esa manera como yo me doy cuenta de si ellos com-

prenden bien... ellos ven la buena manera de proceder, entonces cuando ellos responden a mi pregunta significa que ellos hicieron bien el proceso en sus cabezas al mismo tiempo que yo, entonces ellos van a responder...

Investigadora: Si entonces tú los llevas justamente a reflexionar, no solamente sobre los resultados, sino también sobre el proceso, ¿qué efecto puede tener eso sobre los alumnos?

Sophie: Bien eso...

Alice: Eso desarrolla el razonamiento...

Sophie: Así es, eso desarrolla el razonamiento...

Aquí la comprensión viene de una compañera de la estudiante que reflexiona sobre su práctica, pero tenemos varios ejemplos de cuando es la propia estudiante quien toma conciencia de lo que quería hacer con sus alumnos. Puede ser “quería que adquiriera confianza en sí mismo” o “quería que entendiera la estructura del texto”. Aquí, las estudiantes toman conciencia de sus intenciones implícitas. La utilización del concepto les permite verbalizar lo que querían hacer con sus alumnos, situación de la que no estaban totalmente conscientes antes del encuentro. Por ejemplo, durante la discusión una participante se dio cuenta de que su problema en la secuencia no era la naturaleza de la tarea sino su acompañamiento: “Pensaba que el problema era la tarea; pero no. Me parece que es mi manera de acompañar a mis alumnos”. Así, ella reconoce que la tarea era propicia al desarrollo de sus alumnos pero que no supo acompañarles para que la comprendieran. Aquí se ve claramente que la estudiante supo utilizar el concepto de zona de desarrollo próximo para analizar su práctica.

La dificultad de la tarea

El concepto de ZDP fue utilizado como instrumento psicológico por todas las estudiantes en relación con la dificultad de las tareas. Todas pensaban que el éxito inmediato de sus alumnos era la señal de una intervención situada en la zona de desarrollo próximo de sus alumnos.

Investigadora: ¿Se puede decir que Sophie había evaluado bien el nivel de sus alumnos para enseñar en su zona de desarrollo próximo?

Mélissa: No creo. Sinceramente, pienso que no... porque si realmente hubiese estado en la ZDP de los alumnos, ellos habrían respondido mucho más rápido a sus preguntas.

Mélissa considera la vacilación (*hesitation*) de los alumnos como prueba de que la actividad propuesta era demasiado difícil para ellos y que, en consecuencia, no se situaba en su zona de desarrollo próximo. Sin embargo, al continuar discutiendo entre ellas y con la investigadora, muy rápidamente se dieron cuenta de que la zona de desarrollo próximo implicaba un acompañamiento y que, frecuentemente, tendían a proponer actividades que sus alumnos eran capaces de hacer solos. De la misma manera, Mélissa piensa que enseñó en la ZDP de sus alumnos más avanzados porque ellos habían encontrado la respuesta correcta.

Mélissa: Tenía 15 alumnos, y sobre los 15, creo que solamente 3 o 4 no encontraron la suma exacta.

Investigadora: ¿Para obtener este resultado, fueron totalmente autónomos o necesitaron tu ayuda? ¿Dirías que estabas en su zona de desarrollo próximo?

Mélissa: ¡Claro!

Alice: ¡Sí, claro!

Investigadora: Pues, no... no me parece claro.

Mélissa: ¡Pero no, no! No estaba en su zona porque no tuvieron ninguna dificultad. Habría tenido que aumentar la dificultad para estar en su zona.

Vemos que el concepto mismo ayuda a las estudiantes a modificar su concepción de una buena actividad porque están de acuerdo con el postulado vygotskiano según el cual la enseñanza tiene que adelantar el desarrollo. Es necesario precisar aquí que, cuando se indagó a esas mismas estudiantes un año más tarde, todas demostraron haber prestado mayor atención a la dificultad de las actividades que les proponían a sus alumnos durante su práctica del tercer año. Además, el nivel de dificultad de la tarea provocó otros tipos de reflexiones en las estudiantes. En particular, aunque de manera indirecta, se cuestionaron respecto a la apropiación de los nuevos conceptos en el plano intrapsíquico de los niños.

Amy: Entonces, la docente suplente me dijo: “Sé que eso es demasiado difícil para J., pero eso es lo que la profesora me dejó para él”.

Investigadora: ¿Dirían ustedes que la actividad era demasiado difícil para J.?

Amy: ¿Para que lo haga solo?

Patricia: No, no solo. En el concepto de ZDP tienes que acompañar al alumno. Ahí, vemos que fue capaz hacer el trabajo con tu ayuda. Entonces, pienso que sí... sí, está exactamente en su ZDP.

Amy: Pero... es que la ZDP para mí es: “le ayudo, después me voy y va a ser capaz de resolver el mismo tipo de problema solo”.

Aquí vemos de nuevo que la discusión a partir del concepto ayuda realmente a las participantes a reflexionar. Para Patricia, las cosas son muy claras: la definición misma del concepto de ZDP implica un acompañamiento de la parte del adulto. Probablemente, para Amy también, ya que se preocupa de la capacidad del niño para hacer de nuevo la misma tarea de manera autónoma. Poniendo la cuestión en un contexto más amplio de la teoría, Patricia y la investigadora concluyen que, en algunas ocasiones, el niño necesita más tiempo y más explicaciones para apropiarse a un concepto y que, no obstante esas necesidades del alumno, la enseñanza se hizo en su ZDP.

El acompañamiento

El acompañamiento es el aspecto de la enseñanza que más preocupa a las estudiantes porque está ligado directamente a su práctica. Cuando se observan en los videos, generalmente son muy críticas de su desempeño. Unas piensan que hablan demasiado, otras que no hablan lo suficiente. Así lo expresa Alice en el siguiente extracto:

Investigadora: Alice dice que fue demasiado pasiva, que debería haber intervenido más rápidamente. ¿Qué piensan de eso?

Sophie: Estoy de acuerdo. Pero dices que ya habían trabajado ese ejercicio... quizás yo hubiera hecho lo mismo que tú... es más fácil darles la respuesta...

Alice: Sí, pero lo importante es ver lo que el alumno puede hacer.

Sophie: Lo que puede hacer... verdad. Es el niño que hacía las preguntas... En el fondo, habría hecho la misma cosa... porque ya trabajaron el texto.

Alice: Sí, ya lo habíamos hecho.

Sophie: A nosotros no nos gustan los silencios.

Investigadora: Exactamente. Los silencios nos parecen eternos... pero de hecho creo que en ese tiempo suceden muchas cosas en la mente del alumno.

Alice: Sí, hay que permitirles reflexionar.

En este primer ejemplo, la reflexión trata directamente de la actitud de la estudiante, pero en otras ocasiones el concepto mismo constituye la clave de la

reflexión. Así, Saskia estima que la ausencia de acompañamiento de su parte da la impresión de que la actividad no está en la ZDP cuando en realidad sí lo estaba:

Investigadora: Dices que no enseñaste en su ZDP porque tu acompañamiento no fue continuo.

Saskia: Sí.

Investigadora: ¿No es porque no entendieron?

Saskia: No, no. La actividad está en su ZDP... mirando la secuencia me digo que... sí, si les hubiera acompañado, al menos dos de mis cuatro alumnos habrían tenido éxito.

Todo esto es lo que nos permite afirmar que, en muchos casos, al apropiarse del concepto de zona de desarrollo próximo para alimentar y guiar su reflexión, nuestras estudiantes lo utilizaron como un instrumento psicológico a la manera descrita por Vygotsky (1930/1990).

Discusión y conclusión

Podemos decir que el concepto de zona de desarrollo próximo les permitió a las estudiantes realizar importantes reflexiones: sus intenciones implícitas de enseñanza, su tendencia a proponer actividades demasiado fáciles a los alumnos, el hecho de que enseñar en la ZDP no se traduzca en un éxito inmediato, y el efecto de su acompañamiento sobre los alumnos. Es decir, que hicieron un ir y venir constante entre sus concepciones espontáneas, cotidianas, basadas en su experiencia de la enseñanza, por una parte, y el concepto científico de ZDP, por otra.

Desde el punto de vista cognitivo, nuestro estudio se reveló útil para las participantes que, de hecho, se sintieron muy satisfechas por la experiencia. Esto significa quizás que hemos encontrado una manera eficaz de favorecer la articulación teoría-práctica durante la formación inicial docente. Aunque la concepción del desarrollo conceptual propuesta por Vygotsky se aplica a los niños, y que él distinga de manera muy clara el aprendizaje de los adultos del de los niños, planteamos la hipótesis de que la comprensión y la apropiación de los conceptos científicos se desarrollan de la misma manera en los adultos jóvenes (todavía adolescentes, según Vygotsky). A las estudiantes les gustó mucho el proyecto de investigación y la mayoría declararon que este tipo de encuentros debería ser parte de su formación. Ahora bien, como el currículo de nuestro pro-

grama considera la estructura y el espacio para que los estudiantes discutan de su experiencia en las escuelas, podemos pensar que centrar la reflexión sobre un concepto preciso, como el de zpd, ayudaría a canalizar y estructurar el pensamiento.

Bajo una óptica vygotskiana, también tenemos que tomar en cuenta el aspecto afectivo de nuestro dispositivo de investigación. Primero, las estudiantes eran voluntarias y movidas por un deseo de mejorar o profundizar su comprensión del concepto de ZDP y de su relación con la práctica. Como expresó una de ellas: “Durante los cursos, el concepto parece hermoso, pero cuando viene el tiempo de aplicarlo es otra cosa”. Segundo, como lo precisamos en la descripción de nuestro método, tuvimos la precaución de crear un clima adecuado para que las estudiantes se sintieran bien durante los encuentros: grupos formados en función de las afinidades de las participantes, dos secuencias elegidas por ellas mismas, ausencia de juicio y una actitud empática por parte de la investigadora. Los encuentros se realizaron así en un clima de confianza y de discusión en torno a las ideas, pero también de los sentimientos. Como lo escribió Vygotski (1934/1990) al final de su libro *Pensamiento y lenguaje*:

El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva. Sólo ella tiene la respuesta al último “¿por qué?” en el análisis del proceso de pensar (p. 342).

Así, los dos aspectos del método en nuestra investigación: instrumento psicológico y clima de confianza, son indisociables; cosa que, a nuestro juicio, es precisamente lo que sucede tanto en el entorno universitario como en el escolar.

Referencias

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Candelario-Sereno, T. (2006). La formación del docente y los procesos de profesionalización para construir competencias para la enseñanza. *Congreso Estatal de la Investigación Educativa, Actualidad, Prospectivas y Retos*. Diciembre 4 y 5. Recuperado de: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/Formaci%C3%B3n%20docente%20y%20profesionalizaci%C3%B3n%20CANDELARIO.pdf>
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. En A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev y S. M. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context* (pp. 39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Correa, E. y Gervais, C. (2010). Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. En F. Yvon y F. Saussez (Dir.). *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 229-250). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Díaz, N. C. (2011). Entre la teoría y la práctica docente. *Proex: Revista del IFD "Dr Emilio Oribe"*. Recuperado de: <http://www.dfpd.edu.uy/ifd/melo/publicaciones/teoria.pdf>
- Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 617-634.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels: Construire les parcours de professionnalisation*. Paris: Organisation Eds D'.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a Collaborative Process. En W. Damon (Dir.). *Handbook of child psychology volume II cognition, perception, and language* (pp. 679-744). États-Unis: John Wiley y Sons, Inc.
- Rogoff, B. & Angelillo, C. (2002). Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. *Human Development*, 45, 211-225.
- Tudge, J. & Scrimsher, S. (2003). Lev S. Vygotsky on Education: A Cultural-Historical, Interpersonal, and Individual Approach to Development. En B. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Educational psychology: A century of contributions* (pp. 207-228). NJ: Lawrence Erlbaum
- Tulviste, P. (1989). Discussion of the works of L.V. Vygotsky in the USA. *Soviet psychology*, 27(2), 37-52.
- Vygotsky, L. S. (1930/1990). El método instrumental. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.), *L. S. Vygotsky : obras escogidas* (Vol. 3). Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- Vygotsky, L. S. (1933/2012). Analyse paidologique du processus pédagogique. En F. Yvon y Y. Zinchenko (Eds.). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 141-171). Moscou: mgu.

- Vygotsky, L. S. (1934/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. En J. P. Bronckart y B. Schneuwly (Dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1934/1990). Pensamiento y lenguaje. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.). *L. S. Vygotsky. Obras escogidas* (Vol. 3). Madrid: Centro de Publicaciones del m.e.c.
- Wertsch, J. V. (1984). The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues. *New directions for child development*, 23, 7-18.
- Wertsch, J. V. (1990). The Voice of Rationality in a Sociocultural Approach to Mind. En L. C. Moll (Ed.). *Vygotsky and Education, Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (pp. 111-126). Cambridge: Cambridge University Press.