

**La zona de desarrollo próximo como
un instrumento para la reflexión y la
acción educativas**

Malva Villalón Bravo*

* Doctora en Psicología Educacional, Universidad de Barcelona. Profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El objetivo central del artículo es analizar los planteamientos de Vygotsky a partir de uno de los conceptos básicos de su teoría, la zona de desarrollo próximo, considerándolo desde su propio trabajo así como, bajo la perspectiva de algunos estudios más recientes. El análisis sitúa, en primer lugar, el aporte de esta teoría en un contexto crítico de la psicología científica y de la relación entre la teoría e investigación psicológica con los problemas concretos. Por ello, destaca el planteamiento vygotkiano en el contexto de una ciencia social más unificada, que integra los procesos psicológicos y sociales en un marco interpretativo común.

El concepto básico que se desarrolla es proyectado a la interacción educativa, recogiendo las investigaciones y estudios que analizan el proceso educacional desde esta perspectiva conceptual, teniendo en consideración tanto el proceso social y socializador que implica como la construcción de procesos cognitivos resultantes de la interacción educativa.

This article aims at analysing Vygotsky's main statement through one of his theoretical basic concepts, the proximal developmental zone, considering it from his own work and from some recent studies. This analysis starts by placing the contribution of this theory in a scientific psychological critical context and in the relationship between theory and scientific research with real problems. Because of this, Vygotsky's statements stands out in the context of a unified social science, integrating the social and psychological processes in a common interpretative frame. The basic concept developed is projected to educational interaction, taking up research studies which analyse the educational process from this conceptual perspective, considering both the socializing process implied, and the construction of cognitive processes resulting from educational interaction.

1. Conocimiento psicológico y Educación

La psicología surge como disciplina científica a comienzos de este siglo, con la tarea de contribuir a la descripción y explicación de los fenómenos psíquicos y de la conducta. Al distanciarse de la filosofía, los trabajos de investigación empírica y de reflexión teórica desarrollados por diversos especialistas, tales como W. James, G. Stanley Hall o J.M. Baldwin, van delimitando un campo de trabajo y unos métodos de investigación que le son propios, contribuyendo a formalizar esta nueva disciplina. Al interior de ella comienzan a diferenciarse distintas áreas, que se relacionan con campos de investigación y aplicación específicos del conocimiento psicológico, como son el desarrollo, el aprendizaje, la educación, el trabajo, la clínica.

Sin embargo, diversos críticos, que incluyen a destacados especialistas de la disciplina, como es el caso de Bruner (1976), han cuestionado el éxito de la psicología científica en el logro de los objetivos propuestos. Entre los argumentos planteados está la dificultad de integrar los resultados, no siempre concordantes y a veces contradictorios, de las múltiples investigaciones empíricas realizadas en los distintos campos de la psicología. También las dificultades provenientes de la consolidación de concepciones teóricas alternativas acerca del psiquismo humano, un nivel en el que tampoco es posible una integración, y que, más bien, ha dado lugar a una atomización y fragmentación del campo de estudio de la psicología.

Por otra parte, la aplicabilidad de estas concepciones teóricas y de los resultados empíricos aportados por la investigación, no siempre ha respondido a las expectativas planteadas desde un nivel práctico. Los modelos teóricos existentes no logran dar cuenta de la complejidad de los fenómenos analizados y los resultados de los estudios empíricos no son fácilmente generalizables a los problemas concretos que se plantean en este nivel. Esta situación ha afectado el desarrollo de las distintas áreas de la psicología, incluyendo a la Psicología Educacional. En este campo, ha existido un cuestionamiento de la utilidad de la investigación desarrollada y una puesta en duda de su capacidad para fundamentar científicamente la actividad educacional (Coll, 1990).

Entre las alternativas propuestas para enfrentar esta crisis, se ha planteado la necesidad de superar el relativo aislamiento en el cual se ha desarrollado la psicología como disciplina científica. Se considera que este aislamiento en el desarrollo del trabajo teórico y empírico ha tenido, como consecuencia, una tendencia al reduccionismo, haciendo excesivamente unidireccionales los aportes hechos por la psicología a la educación. Se ha ignorado el conjunto de características de los fenómenos educativos y se han tratado las variables psicológicas de manera independiente del contexto. Wertsch (1985) señala, sin embargo, que este reduccionismo no ha sido una característica exclusiva de los psicólogos, sino que es compartido por todas las ciencias sociales. Es así que los psicólogos han tendido a considerar el entorno sociocultural desde la perspectiva del funcionamiento psicológico individual, en tanto que los sociólogos han considerado que los hechos psíquicos individuales pueden ser comprendidos desde los fenómenos sociales, en un enfoque que conduce a un aislamiento interdisciplinar, que no favorece la cooperación ni una comprensión mutua entre diferentes especialistas.

En este contexto crítico se ha planteado la necesidad de reflexión y búsqueda de propuestas más comprensivas e integradoras de los fenómenos psicológicos, sociales y culturales. La teoría de Vygotsky (1896-1934) ha sido considerada un aporte significativo en este sentido, por especialistas que provienen tanto del ámbito psicológico como de la sociología, la antropología y la educación. Se ha valorado su planteamiento de una ciencia social más unificada, que integra los procesos psicológicos y sociales en un marco interpretativo común. La integración entre ambos procesos se plantea a través de los sistemas de signos, especialmente del lenguaje humano, que adquiere un papel relevante en la transmisión de la cultura y en la formación y consolidación de los procesos psicológicos superiores.

Probablemente, entre los factores que más han contribuido a hacer de la propuesta de Vygotsky un aporte a las inquietudes actuales de las ciencias humanas esté su formación y su trabajo en una amplia gama de disciplinas, tales como la filosofía, el arte, la psicología. También el contexto sociocultural en el cual se desarrolló, en contacto con las corrientes de pensamiento más importantes del presente siglo en Europa y desde la experiencia de la revolución rusa,

que coincidió con su entrada en la edad adulta. El nuevo gobierno ruso se propuso enfrentar el serio problema de analfabetismo que enfrentaba el país en esa época así como la educación de los niños con necesidades especiales. En ambas tareas se solicitó la colaboración de Vygotsky y sus planteamientos teóricos surgen, tanto de su reflexión e investigación como de su participación en la formulación e implementación de las políticas educacionales de la Unión Soviética, en un contexto socio-cultural marcado por la diversidad de razas y culturas.

El propósito de esta exposición es analizar los planteamientos de Vygotsky a partir de uno de los conceptos centrales de su teoría, tanto desde su propio trabajo como desde la perspectiva de algunos estudios más recientes que se fundamentan en su propuesta. La elección de este concepto como eje central de la presentación se basa tanto en su importancia dentro la teoría vygotskiana, como en el hecho de que en él aparece de una manera clara la concepción del individuo y lo social como elementos constitutivos de un sistema interactivo único, en el que la cultura y el conocimiento se generan mutuamente (Cole, 1984). Este concepto permite poner en evidencia, además, la nueva forma en que este autor concibe las relaciones entre el desarrollo psicológico y la educación, así como el carácter que asigna al proceso de evaluación del aprendizaje.

2. La zona de desarrollo próximo

Vygotsky, al igual que otros especialistas en el tema del aprendizaje humano, concede un papel fundamental a la imitación como mecanismo de aprendizaje; pero, a diferencia de otros autores, ve la imitación humana como una construcción compartida, en la que el niño es capaz de realizar conductas que superan sus propias capacidades, con la guía del adulto. Esta imitación se da en lo que llama “la zona de desarrollo próximo”, definida como “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” (Vygotsky, 1988, p. 133). Es decir, esta zona define el nivel de funcio-

namiento potencial del individuo en desarrollo, un nivel que llegará a dominar, precisamente, gracias a esta actividad conjunta que ha realizado con el adulto. Éste presta al niño, junto a sus funciones naturales tales como sus movimientos manuales, sus funciones psicológicas superiores, como son el pensamiento, la atención y la memoria representativos. A través de la imitación, el niño puede desempeñarse en un nivel organizativo superior al que es capaz y el adulto completa la actividad propuesta con sus propios recursos, allí donde el niño no es capaz. Sin embargo, en los inicios del desarrollo, el niño lo vive todo como una experiencia concreta, sin distinguir los elementos representacionales, y es el adulto quien lo lleva a realizar esta distinción, de una forma progresiva. De esta manera, el niño se va apropiando de los instrumentos representacionales, especialmente del lenguaje, gracias a la actividad conjunta.

Este concepto fue planteado por su autor como una nueva forma de llevar a cabo la evaluación del nivel de desarrollo, centrándolo más en el potencial evolutivo que en las capacidades ya alcanzadas por el sujeto, y como una nueva manera de realizar la práctica educativa. Se trata de superar el carácter de la evaluación y la educación tradicionales, a través de un mecanismo que permita captar los procesos del desarrollo y el potencial de aprendizaje en el mismo nivel en que éste ocurre, esto es, en el funcionamiento inter-psicológico, entre el educador y el sujeto que aprende. Se toman en consideración los procesos de aprendizaje que ya se han completado, pero también aquellos que están en vías de formación, accediendo al curso interno del desarrollo, que no precede a la intervención educativa sino que es el resultado de ella. Aquellas funciones que se encuentran en un momento dado en la zona de desarrollo próximo, serán el nivel de desarrollo real en el futuro cercano, como señala el propio Vygotsky: "Lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo" (1988:134).

Una comprensión plena del concepto de la zona de desarrollo próximo, implica una revisión del papel de la imitación en el aprendizaje y en la evaluación de los niveles de aprendizaje alcanzados, ya que ésta se convierte en un paso previo a la construcción del nivel de funcionamiento intra-psicológico. Ambos procesos, la enseñanza y la evaluación se plantean en un nivel diferente: la zona de desarrollo

potencial, y no se limitan al desarrollo real alcanzado por el individuo. Esta postura implica también plantear una nueva relación entre desarrollo psicológico y educación, ya que ésta última deja de ser un campo de aplicación para la psicología, constituyéndose en un hecho consustancial al propio desarrollo humano (Álvarez y Del Río, 1990). Es decir, para que el niño aprenda habría que establecer tareas que estén inmediatamente por sobre su nivel de desarrollo real y dirigir la instrucción hacia su nivel de desarrollo potencial. En el proceso de interacción con un adulto o un compañero con un mayor grado de capacitación, el aprendiz va alcanzando niveles de conocimiento superiores y estructurando sus propios procesos mentales.

3. La reflexión y la acción educativas desde la perspectiva de la zona de desarrollo próximo

A través de esta exposición se ha intentado destacar el carácter integrador de la propuesta de Vygotsky. El desarrollo humano aparece como un fenómeno intrínsecamente social y educacional, siendo “la adquisición de la cultura, incluidos sus prácticas y sistemas de símbolos, lo que hace posible el pensamiento y la actividad creativa” (Edwards y Mercer, 1988:37). Se postula que el funcionamiento intelectual tiene lugar inicialmente en el plano social, incorporándose posteriormente al plano individual e intrapersonal. La interacción directa entre el educador y el aprendiz aparece como un hecho central de la educación, que no se agota solamente en la enseñanza de un conjunto de contenidos, sino que implica, simultáneamente, el traspaso activo de los procesos psicológicos aplicados.

Este marco conceptual ha dado lugar a una serie de estudios que analizan el proceso educacional desde esta perspectiva, considerando tanto el proceso social y socializador que implica, como la construcción de procesos cognitivos que resultan de la interacción educativa. Es el caso del estudio de análisis de las actividades de aula realizado por Edwards y Mercer (1988), en una serie de escuelas primarias inglesas, centrándose en el problema de cómo ocurre, y frecuentemente no ocurre, el proceso de traspaso del conocimiento y la construcción de un conocimiento compartido entre el maestro y sus alumnos.

Este estudio pone en evidencia la contribución de esta teoría para una mejor y más plena comprensión de la realidad educacional. A través de su investigación se examina el proceso de socialización cognitiva que ejerce la educación a través de la acción y el habla con el niño, mostrando las dificultades que surgen cuando no se logra establecer un marco contextual común entre el profesor y los alumnos, marco que es básico para una participación exitosa en el discurso educacional. Se destaca el carácter implícito de las reglas a través de las cuales se presenta el conocimiento en la escuela y las dificultades para la comprensión mutua que se derivan de este hecho.

Otra serie de estudios significativos, dentro de esta línea, está constituido por los desarrollados por Rogoff (1990), en los que se describen distintos procesos de “participación guiada” entre adultos y niños y entre niños con distinto nivel de experiencia que se dan en contextos reales. Se analiza el papel del adulto en el establecimiento de “puentes” entre lo conocido y lo nuevo, así como la utilización de la comunicación no verbal y verbal en el establecimiento de un nivel de intersubjetividad. Se analiza también el papel del adulto en la estructuración de las actividades de aprendizaje y la transferencia progresiva de responsabilidades en la resolución conjunta de problemas. Este ha sido también el problema abordado en los estudios realizados por Wertsch y otros (1980), a través del análisis del papel del adulto en la regulación de la actividad de resolución de problemas de niños de diversas edades. Los resultados muestran un progresivo cambio de responsabilidad del adulto hacia el niño en la resolución del problema y en el uso cada vez más efectivo de las orientaciones aportadas por los adultos.

Desde esta perspectiva, la evaluación del aprendizaje se plantea como un proceso dinámico, en el cual interesa conocer la capacidad del niño de incorporar las orientaciones del adulto frente a la solución de un problema determinado. No se trata de eliminar la evaluación tradicional, centrada en el nivel del desarrollo real, sino de complementarla con una evaluación del desarrollo potencial, en un contexto de enseñanza-aprendizaje. Esta última información resulta más relevante desde un punto de vista educativo, ya que permite orientar la intervención pedagógica para hacerla más efectiva. Evaluación y enseñanza se conciben como un proceso integrado.

A partir del análisis de algunos de los estudios existentes en torno al concepto de zona de desarrollo próximo, Álvarez y Del Río (1990) advierten, sin embargo, del peligro de una comprensión limitada y sesgada de este concepto, lo que la aleja del sentido que quiso darle su autor y de lo que resulta su mayor valor. Se trata de un énfasis en los aspectos más individuales y mentales de este concepto así como de sus elementos verbales, en desmedro de su carácter social y externo. A juicio de estos autores, es necesario tener en cuenta el carácter dinámico e interaccional de este concepto y entenderlo más bien como una interfaz, en la que se encuentran y modifican las zonas de desarrollo del que enseña y del que aprende, simultáneamente.

La investigación desarrollada por Newman, Griffin y Cole (1989) se sitúa dentro de esta perspectiva crítica, considerando la zona de desarrollo próximo como una zona de construcción de conocimientos, en la que la actividad conjunta entre profesores y alumnos da lugar a una continua redefinición de objetivos y estrategias, resultado de la interpretación que cada uno hace de la actividad del otro. El objetivo de la zona de desarrollo próximo no se limita, así, al traspaso del conocimiento previo del adulto al niño, abriéndose más bien como un espacio creativo para ambos.

Otros ámbitos en los que el concepto de zona de desarrollo próximo ha sido aplicado desde una perspectiva instruccional es la adquisición del habla, la lectura y la escritura (Garton y Pratt, 1989). Desde la perspectiva de estos autores, estos sistemas de comunicación y representación se adquieren a través del proceso global de la alfabetización, que integra tanto la adquisición del lenguaje hablado como del escrito, subrayando la continuidad e implicación de ambos procesos en el dominio progresivo del lenguaje, así como su vinculación al proceso de desarrollo cognitivo general del individuo. Su propuesta integra los conceptos de zona de desarrollo próximo de Vygotsky y de andamiaje de Bruner, planteando estrategias a través de las cuales el progreso del niño en el habla y en la escritura puede ser guiado con éxito a través de la interacción con los miembros más competentes de la propia cultura.

A través de estos trabajos, el concepto de zona de desarrollo potencial propuesto por Vygotsky aparece como un instrumento efecti-

vo de replanteamiento de las relaciones entre los procesos psicológicos y las tareas educativas, una zona de construcción del conocimiento que valora las contribuciones del educador y el aprendiz en un proceso compartido, social e individual, psicológico y cultural a la vez. Los estudios presentados forman parte de líneas de investigación, que se han abocado a la tarea de aplicar y ampliar esta perspectiva a la comprensión y realización del proceso educativo.

Bibliografía citada

- ÁLVAREZ, A. y DEL RIO, P. (1990). "Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo". En: COLL y otros, op. cit.
- BRUNER, J. (1976). cit. por Edwards y Mercer, op. cit.
- COLE, M. (1984). "La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente". En: *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.
- COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1990). *Desarrollo psicológico y Educación, II, Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid, Ed. Paidós/MEC (ed. original en inglés, 1987).
- GARTON, A. y PRATT, Ch. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Madrid, Ed. Paidós. (ed. original en inglés 1989)
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1989) *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York, Oxford University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cap. 6. Barcelona, Editorial Crítica. (ed. original en ruso, 1935).
- WERTSCH, J.; MC NAMEE, G.D., MC LANE, J.B. y BUDWIG, N.A. (1980). "The Adult-Child Dyad as a Problem-Solving System". En: *Child Development*, 51, pp. 1215-1221.
- WERTSCH, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Ed. Paidós.