

EL PENSAMIENTO DE
LEV SEMIÓNOVICH
VIGOTSKY
SU VIGENCIA
EN LA EDUCACIÓN



Colectivo de autores

*Organización para el Fomento del Desarrollo
del Pensamiento de la República de Cuba*

EL PENSAMIENTO DE
LEV SEMIÓNOVICH VIGOTSKY
SU VIGENCIA EN LA EDUCACIÓN

Colectivo de autores
Organización para el Fomento del Desarrollo
del Pensamiento de la República de Cuba

*Organización para el Fomento del Desarrollo
del Pensamiento de la República de Cuba*

EL PENSAMIENTO DE
LEV SEMIÓNOVICH VIGOTSKY
SU VIGENCIA EN LA EDUCACIÓN

AUTORES

*Dra. Raquel Bermúdez Morris
Dr. Lorenzo Miguel Pérez Martín
MSc. Dayana Traveso Valdés
Dr. Camilo Boris Armas Velasco
Dra. Misleidy Arzuaga Ramírez
Dr. Ovidio D'Angelo Hernández*

Biblioteca del Pensamiento Crítico
2016

Edición y Corrección: Raquel Bermúdez Morris
Lorenzo Miguel Pérez Martín

Diseño de Portada
y Diseño Interior: D.I Irina Gil León

Derechos de autor reservados
© Raquel Bermúdez Morris y coautores, 2016

Derechos de esta edición
© Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento, Inc.

Apartado 21779
San Juan, Puerto Rico 00931-1779
<http://ofdp.tripod.com>
ofdpint@gmail.com

Se prohíbe la reproducción sin el consentimiento expreso de los autores
y de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento, Inc.

El contenido de este libro, que se publica en ocasión del 15° Encuentro
Internacional de Educación y Pensamiento, fue elaborado en el marco
de las actividades de la Red Hispanoamericana de Colaboración
Educativa del Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento
de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

ISBN:
Biblioteca del Pensamiento Crítico, 2016
Impreso en Santo Domingo, República Dominicana

CONTENIDO

<i>Introducción</i>	9
<i>¿Por qué estudiar el pensamiento de Lev Semiónovich Vigotsky?</i>	
<i>Capítulo 1</i>	13
<i>Las ideas de Vigotsky acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores y de la educación</i>	
<i>Capítulo 2</i>	29
<i>El proceso de enseñanza-aprendizaje desde la concepción histórico-cultural</i>	
<i>Capítulo 3</i>	41
<i>El desarrollo del pensamiento lógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Experiencias y reflexiones desde las ideas de Vigotsky</i>	
<i>Capítulo 4</i>	52
<i>La formación de estrategias de aprendizaje desde el enfoque histórico-cultural</i>	
<i>Capítulo 5</i>	61
<i>Concepción histórico-cultural de la formación de proyectos de vida profesional en el contexto educativo</i>	
<i>Capítulo 6</i>	73
<i>Enfoque socio-histórico-cultural, humanista-crítico y complejo en la formación y práctica de competencias humanas</i>	
<i>Bibliografía</i>	84

INTRODUCCIÓN

¿Por qué estudiar el pensamiento de Lev Semiónovich Vigotsky?

Lev Semionovich Vigotsky nació el 5 de noviembre de 1896 en Orsha, capital de Bielorrusia y fue el segundo de los ocho hijos de una familia judía. Estudió Medicina, Lingüística, Arte, Filosofía y Psicología; y obtuvo el título en leyes en la Universidad de Moscú en el año 1917.

Sus intereses eran diversos, por lo que enseñó Gramática rusa y Literatura a los obreros en la Escuela del Trabajo; Psicología y Lógica en el Instituto Pedagógico; Estética e Historia del arte en el Conservatorio; dirigió la sección teatral de un periódico y fundó una revista literaria.

Fue el fundador y creador del paradigma histórico-cultural en los años veinte del siglo XX. Lo principal de su obra se desarrolla en el contexto de la Rusia revolucionaria y es clave en la comprensión de su trabajo, el esfuerzo por emplear los principios del marxismo al estudiar las diferentes problemáticas psicológicas y los problemas prácticos que enfrentaba su país.

En 1924, en el Segundo Congreso de Psiconeurología celebrado en Leningrado, expuso el núcleo central de su teoría y tras el impacto que esto causó, comenzó a trabajar en el Instituto de Psicología de Moscú, donde estableció relaciones profesionales y de amistad con Alexander Luria y Alexei Leontiev. En ese mismo año, contrajo matrimonio con Rosa Nóievna Sméjova (fallecida en 1979), de cuya unión nacieron dos hijas.

Creó un laboratorio de Psicología en el Instituto Pedagógico, para estudiar a los niños de los jardines infantiles que presentaban retrasos en el aprendizaje, transformado luego en el Instituto de Defectología Experimental, de donde obtuvo material fundamental para su libro Psicología pedagógica, publicado en 1926.

En 1920, Vigotsky ingresó, por primera vez, en un sanatorio, enfermo de tuberculosis, y desde entonces transcurrieron períodos de mejorías y de recaídas durante los cuales intensificó su trabajo y su producción científica, consciente de que su vida sería breve, muriendo en 1934, a los 38 años de edad.

Pese a su corta existencia, la producción de Vigotsky fue muy extensa y abarcó más de 180 títulos, algunos de ellos aún no publicados, entre los que se encuentran obras de extraordinaria importancia: Pensamiento y Lenguaje, Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores y la colección de sus Obras

Completas, entre otros múltiples artículos, ensayos y reflexiones elaborados por este autor. El carácter prolífico de su obra y su temprano fallecimiento hicieron que se le denominara “el Mozart de la Psicología” (caracterización creada por Stephen Toulmin).

Muchos de sus escritos no se publicaron, o sufrieron modificaciones dictadas por la censura del sistema stalinista. Si bien en el período soviético sus concepciones fueron desarrolladas y continuadas por numerosos investigadores (Leontiev, Luria, Bozhovich, Levina, Morozova, Slavina, Zaporozhets, Zeigarnik, Galperin, Davidov y Zinchenko, entre otros), la Guerra Fría mantuvo desconocido su trabajo en occidente y no es hasta la década de los sesenta que su obra fue redescubierta en Europa y Norteamérica, por lo que sus proyecciones en estos contextos se encuentran aún en pleno desarrollo, siendo significativa la trascendencia que ha tenido en el campo de la investigación educativa.

Las ideas de Vigotsky acerca de la educación son sumamente interesantes y ofrecen una base original y sólida, erigida desde una concepción filosófica marxista, dialéctica y materialista por naturaleza. Sus trabajos mantienen una absoluta vigencia y sus ideas se erigen hoy en base conceptual-metodológica de un amplio campo de investigación en la Ciencia Psicológica a nivel mundial. Especialmente en los Estados Unidos, Latinoamérica y Europa sus postulados han sido redescubiertos, difundidos y asumidos por especialistas de reconocido prestigio en esta rama del saber, lo que se ha hecho notable desde los años 80 del pasado siglo.

La teoría elaborada por Vigotsky acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores denominada “teoría del desarrollo histórico-cultural de la psiquis humana” surge como contraposición a las concepciones biologistas sobre el desarrollo psíquico y a la psicología idealista, así como al conductismo de John Watson.

La idea fundamental de su obra es que el desarrollo de los seres humanos únicamente puede explicarse en términos de interacción social. El desarrollo consiste en la interiorización de instrumentos culturales (como el lenguaje) que inicialmente pertenecen al grupo humano en el que el niño nace, el cual le transmite los productos culturales a través de la interacción social. Por ende, la cultura tiene un papel preponderante en su teoría.

Para Vigotsky las funciones psíquicas inferiores son resultado del desarrollo filogenético, siguen un proceso natural, común al hombre y a los animales, que incluye aspectos de maduración biológica, y las superiores, específicamente humanas, son consecuencia de un proceso de mediación cultural, a través de instrumentos, en condiciones de interacción social y dependen de leyes histórico-sociales.

Ambas líneas de desarrollo, la natural y la social se interpenetran, el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural por lo que se convierte en un proceso condicionado históricamente. A su vez, el proceso de condicionamiento histórico-social ocurre en un sujeto que ha alcanzado un desarrollo orgánico determinado.

Vigotsky no pudo investigar y comprobar todas sus ideas. Su corta vida le impidió entregar una visión más desarrollada y amplia de sus postulados. Sin embargo, la profundidad, originalidad y pertinencia de su legado dio lugar a numerosos trabajos posteriores, que, desde su enfoque personal, se encargaron de continuar su obra.

Sus trabajos reflejan el pensamiento y el quehacer de un hombre de estos tiempos, con una clara y definida proyección hacia el futuro, más que el modo de pensar y hacer de un hombre de su época. Sus postulados no sólo constituyen la base psicológica de la concepción materialista dialéctica del hombre y de su desarrollo, sino que han sido sustento de otros enfoques, que los asumen, enriqueciendo sus propias propuestas.

Su concepción del aprendizaje como proceso de apropiación de la experiencia histórico-social, que ocurre en espacios de intersubjetividad, en los cuales el estudiante interactúa con los objetos, mediante instrumentos, guiado por el educador, quien proyecta, conjuntamente con él, su desarrollo, a partir una evaluación dinámica de sus potencialidades, le concede un papel creativo y transformador no solo al educador, sino también al estudiante, que participa activamente en el cambio de su entorno social y en su propio cambio, en los cuales la conciencia tiene un rol primordial.

La solución al problema de la relación entre educación y desarrollo, que otorga un lugar relevante y rector a la educación pero que no deja de considerar el desarrollo real y potencial alcanzado por el alumno, así como los métodos utilizados en la investigación psicológica en el ámbito educativo constituyen herramientas teórico-metodológicas valiosas para los educadores.

El Enfoque Histórico Cultural ha tenido una fuerte repercusión en el quehacer científico de los psicólogos y pedagogos, especialmente en el campo educativo. A esta base conceptual metodológica se han integrado, a partir de su reinterpretación, algunas ideas de otras teorías fundamentalmente constructivistas y humanistas, que han enriquecido las propuestas, desde la actividad científica, de algunos investigadores.

En los últimos años se evidencia un resurgir de los estudios de la teoría de L.S.Vigotsky que se manifiesta en la creación de las Cátedras de Vigotsky y en un buen número de eventos y publicaciones referidas a su pensamiento, así como en la toma de conciencia de la necesidad de continuar profundi-

zando en esta teoría desde lecturas contemporáneas. Las ideas de Vigotsky dejaron abiertas múltiples aristas a la investigación psicológica y pedagógica, que necesitan ser estudiadas para continuar enriqueciendo la teoría y la práctica educativa.

En Cuba la obra de Vigotsky se conoce desde los años 60 del pasado siglo y ha sustentado la investigación y la práctica de numerosos psicólogos, fundamentalmente en el ámbito educativo. Se ha ido incorporando en los currículos de la formación inicial de los docentes, así como en la educación de postgrado; y hoy constituye la base psicológica que sustenta la educación en todo el país.

La cátedra de Vigotsky de la Universidad de La Habana ha contribuido de manera significativa a la investigación y profundización de su obra, a su divulgación y a su aplicación en las prácticas de la Psicología y de la Pedagogía cubanas. El trabajo que realizan los miembros de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP-Cuba) se fundamenta en el Enfoque Histórico Cultural y este libro es expresión de la coincidencia de nuestras ideas con el pensamiento de L.S. Vigotsky, a la vez que tributo a sus valiosos aportes.

En el primer capítulo se presentan las ideas fundamentales desarrolladas por Vigotsky acerca del desarrollo psíquico humano y su relación con la educación. En él se ha querido destacar la concepción sistémica de su teoría, conformada por la ley genética fundamental del desarrollo cultural, por los principios del condicionamiento histórico y de la naturaleza social de la psiquis humana, por los conceptos y por los métodos de investigación que propone para su estudio y transformación, en la dialéctica de sus múltiples y variadas interrelaciones, en la espiral de su aprendizaje y en el devenir de su desarrollo ontogenético.

Los siguientes capítulos reflejan resultados de investigaciones realizadas en Cuba, cuyo sustento teórico-metodológico reside en las ideas vigotskianas. De este modo, se fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo del pensamiento lógico y la formación de estrategias de aprendizaje, de proyectos de vida y de competencias, desde el Enfoque Histórico Cultural.

Esperamos que su lectura familiarice a los educadores con los aspectos esenciales de su concepción y motive el estudio de sus obras originales, para profundizar en su pensamiento, comprenderlo mejor, asumirlo creativamente y aplicarlo en la práctica pedagógica de los sistemas educacionales de nuestros países.

Dra. Raquel Bermúdez Morris
Presidente de la Organización para el Fomento
del Desarrollo del Pensamiento (OFDP) de Cuba

Marzo de 2016

CAPÍTULO 1

La ideas de Vigotsky acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores y de la educación

*Dr. C. Raquel Bermúdez Morris*¹

*Dr. C. Lorenzo Miguel Pérez Martín*²

Los sistemas de educación de cada país asumen determinada concepción psicológica que orienta su práctica educativa. A su vez, cada educador refleja, de manera consciente o no, su concepción de la educación y del desarrollo humano en su labor profesional pedagógica, la que puede coincidir o no con la oficialmente declarada.

Lograr que los educadores asuman el Enfoque Histórico Cultural (EHC) del desarrollo psíquico humano como guía que oriente su práctica educativa implica la apropiación de una concepción de la educación, del aprendizaje y del desarrollo humano vigotskiana y de un proceder metodológico consecuente con esta.

De ahí la necesidad de defender la idea de que la teoría vigotskyana ha de estudiarse desde el sistema de leyes, principios, conceptos y métodos que la conforman, y no desde algunos de sus elementos aislados. No es posible comprender la esencia de un enfoque, concepción o teoría estudiando algunos de sus aspectos por separado y mucho menos orientarse en la práctica desde algunos elementos del sistema, en lugar de hacerlo desde la complejidad que implica la integración de sus componentes en un todo.

Esto exige la comprensión de la esencia de las leyes, los principios, los conceptos y los métodos de investigación que conforman la teoría histórico-cultural y de sus interrelaciones dialécticas, así como el desarrollo de las competencias requeridas para su efectiva aplicación en la labor profesional pedagógica.

¹ Licenciada en Psicología, Dra. en Ciencias Psicológicas, Profesora Titular e Investigadora Titular del Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA) del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” de La Habana. Miembro fundador de la Cátedra de Vigotsky de la Universidad de La Habana, miembro de la Sección de Psicología Educativa de la Sociedad Cubana de Psicología y Presidente de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP) de Cuba.

² Licenciado en Psicología, Dr. en Ciencias Psicológicas, Profesor Titular del Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA) del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” de La Habana. Miembro fundador de la Cátedra de Vigotsky de la Universidad de La Habana, Presidente de la Sección de Psicología Educativa de la Sociedad Cubana de Psicología y miembro de la junta directiva de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP) de Cuba. directiva de la OFDP de Cuba.

A su vez, esas esencias han de asimilarse en la dialéctica de sus relaciones con las concepciones filosóficas y sociológicas que se poseen, para comprender sus interrelaciones sistémicas y superar los análisis simplistas a través de determinaciones lineales, en los cuales se pierde valor tanto en la explicación psicológica de los fenómenos, como en sus determinaciones socio-históricas.

El objetivo de este capítulo es analizar cada uno de estos componentes del sistema y sus interrelaciones dialécticas.

Es por ello necesario estudiar el sistema teórico-metodológico del EHC, el cual se expresa en la ley genética general del desarrollo cultural; en los principios de la naturaleza social de la psiquis y de su determinación histórica; en los conceptos de situación social del desarrollo, mediación, internalización, aprendizaje, desarrollo, vivencia, evaluación dinámica, nivel de desarrollo actual y zona de desarrollo próximo; y en el método genético de investigación con sus variantes: análisis experimental evolutivo, análisis genético comparativo, y método microgenético.

La ley genética general del desarrollo cultural expresa que: *“... cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica”*³

El carácter de ley que Vigotsky le confiere al proceso de internalización o interiorización destaca la esencia de esta idea: el desarrollo psíquico se produce a partir de la interacción con los otros y, como resultado de esa interacción, lo que era parte de la realidad externa se convierte en realidad interna, lo que estaba en la subjetividad de los otros, pasa a formar parte de la subjetividad propia.

Lo externo, que es cultural, llega a ser interno mediante un proceso de construcción con otros que implica la transformación de lo cultural y a su vez, la transformación de las estructuras y funciones psicológicas. La utilización posterior de lo internalizado (producto cultural), ya transformado subjetivamente, se manifiesta en un proceso de externalización que provoca a su vez, la transformación de los procesos culturales.

Resulta necesario aclarar que Vigotsky entiende por cultura a toda la experiencia histórico-social, es decir, todo lo producido por la especie humana en su devenir, tanto en el plano material, como en el espiritual, o sea: los objetos; metodologías; técnicas; ideas; emociones y sentimientos; valores; obras de arte; música; teorías científicas, filosóficas, religiosas, etc.; en fin, el conjunto de logros que caracteriza a la humanidad como un todo y a cada pueblo en particular, lo que es asimilado activamente por cada sujeto en su proceso vital, desde que nace, hasta que muere y que permite, al

³ Vigotsky, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica, La Habana, 1987, p. 161.

mismo tiempo, su individualización y su pertenencia a un grupo humano concreto.

Esto indica una interacción dialéctica entre lo social y lo individual que no debe interpretarse como un acto de trasmisión cultural, unidireccional y mecánico, por cuanto el sujeto es un ente activo, constructor y transformador de la realidad y de sí mismo, y no un simple receptor-reproductor de esta.

Para la educación esta ley es básica, por cuanto destaca la necesidad del otro (adulto, educador, persona más capaz) que interactúe con el estudiante y posibilite que la experiencia histórico-social que él domina y que se encuentra en los objetos materiales y espirituales que le rodean y en las propias personas con las que se relaciona, sean interiorizados, asimilados o apropiados de manera activa por él y pasen a formar parte de la estructura y funcionamiento de su psiquis.

Esta ley explica el desarrollo psíquico humano y conduce a dos principios fundamentales del desarrollo psíquico: *la naturaleza social de la psiquis humana y su determinación histórica*. El primer principio expresa que el ser humano es social por naturaleza, nace como ser social y se desarrolla en las relaciones con los otros. La naturaleza social de la psiquis del hombre se explica porque surgió en la actividad social productiva (el trabajo) y en la comunicación entre los hombres (a través del lenguaje).

Por tanto, el ser humano no transita por un proceso de socialización, él ya está socializado desde su nacimiento, lo que necesita es de un proceso de individualización que le permita diferenciarse de los demás y tener su propia identidad personal, a partir de la conversión de lo intersubjetivo en intrasubjetivo.

Vigotsky señalaba: *“A diferencia de Piaget, estimamos que el desarrollo no va en dirección de la socialización, sino hacia la conversión de las relaciones sociales en funciones psíquicas... Nosotros preguntamos cómo el colectivo crea -en uno u otro niño- las funciones psíquicas superiores”*⁴

El segundo principio destaca que las características de las interacciones de cada ser humano con los objetos y sujetos cambian en dependencia de la cultura en la que nace y se desarrolla, la cual condiciona las diferentes formas de actuar sobre el mundo de los objetos y las maneras diversas de relacionarse con las otras personas en su historia de vida, por lo que esa historia explica su vida actual, así como su vida presente explica su devenir futuro.

Los principios del EHC tienen implicaciones importantes para la educación, ya que no es posible entender al estudiante y ayudarlo a crecer, si no se analizan sus interrelaciones con los demás en el devenir de su historia de vida. La historia personal

⁴ Vigotsky, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnico, La Habana, 1987, pp. 162-163.

y el modo en que cada uno se vincula con los otros y reacciona ante el contexto histórico social concreto en que le tocó vivir, es esencial para conocerle y propiciar su desarrollo.

Del mismo modo, el contexto histórico social condiciona características y modos de comportamiento comunes en cada grupo etario, que cambian en las diferentes épocas y sistemas sociales, los que dejan su impronta en cada generación. Por ello, tenerlo en cuenta resulta muy útil para dirigir los procesos de desarrollo de los estudiantes en los grupos escolares.

De lo anterior se desprende la importancia del concepto *Situación social del desarrollo (SSD)*, el cual expresa la particular correlación entre lo interno y lo externo, única de cada sujeto, en cada período de su vida; y la dinámica de su desarrollo en el devenir de su historia de vida en sus interrelaciones con los distintos sujetos y objetos de los contextos educativos que han influido e influyen en él.

Estas influencias no se ejercen mecánicamente sobre el sujeto, sino que este juega un papel principalísimo, puesto que también ejerce su acción sobre lo que le rodea, al ser eminentemente activo. En esta particular correlación se manifiesta la manera propia en que cada sujeto construye su mundo intrapsíquico a partir de lo intersíquico.

Lo interno incluye el desarrollo alcanzado, tanto biológico como psicológico, y el desarrollo potencial del sujeto; y lo externo se refiere a las condiciones sociales de vida y educación. Todo sujeto nace, crece y se desenvuelve dentro de determinadas condiciones sociales de vida y educación, con normas de convivencia dadas por las tradiciones históricas de la sociedad, rodeado de objetos materiales y espirituales, que concretan la experiencia histórico-social legada por las generaciones que le antecedieron.

La psiquis humana está determinada por la interrelación dialéctica entre lo interno y lo externo. Esto quiere decir que el desarrollo de la psiquis no puede ser explicado sólo como un movimiento interno, independiente; o como la influencia mecánica de las condiciones sociales de vida y educación; sino que es producto de la interdependencia de estos dos aspectos.

Lo externo actúa como fuente del desarrollo psíquico, en tanto es lo objetivo (intersíquico) que se internaliza y se transforma en subjetivo (intrapíquico). Por otro lado, los aspectos biológicos que son parte de lo interno, son premisas del desarrollo psíquico, en tanto se requiere de un sistema nervioso y de un cerebro humano para lograr el desarrollo del hombre.

Las condiciones biológicas y psicológicas se van desarrollando y modificando a lo largo de la vida a partir de la interacción con las condiciones externas, en un proceso activo del sujeto, que participa de manera consciente en su propia transfor-

mación y que influye en la transformación de su entorno, cambiando las condiciones externas, a partir de su investigación e intervención en la práctica.

Este concepto explica también, la situación social típica del grupo de coetáneos de una misma etapa o edad del desarrollo psíquico, ya que para cada grupo etario existen condiciones externas comunes, influencias educativas semejantes que promueven formas de actividad y de comunicación propias para ese grupo en particular, las que a su vez generan características psicológicas comunes (valores, normas, actitudes, motivaciones, etc.) y con ellas comportamientos semejantes de todos sus miembros, aunque cada uno establece una interrelación personalizada, con su entorno que lo individualiza y lo hace diferente a los demás, expresándolo en el modo único e irrepetible en que actúa con los objetos y se comunica con los demás.

No es posible educar o enseñar, sin tener en cuenta la situación social del desarrollo. Esa particular correlación entre lo interno y lo externo, típica del sujeto en cada período de su vida es la que puede explicar al educador el comportamiento del estudiante, sus dificultades en el aprendizaje y su personalidad. Cada sujeto es resultado de su historia de vida y las relaciones y actividades en las que ha estado y está inmerso pautan su manera de ser y su proyección futura. Por ello cualquier comprensión que un educador tenga de sus estudiantes, sin considerar la historia de su vida y sus interrelaciones con lo que le rodea y consigo mismo es superficial, unilateral e incompleta.

El concepto de Situación social del desarrollo conduce de modo directo a uno de los conceptos esenciales planteados por Vigotsky: la mediación. Para Vigotsky existen dos formas de mediación: la instrumental y la social.

La mediación instrumental es la relación dialéctica entre el sujeto y el objeto (actividad) en la cual se produce una mutua transformación mediada por las herramientas (equipos, maquinarias, piezas, instrumentos, entre otros) y los signos (lenguaje, símbolos, fórmulas, entre otros); y *la mediación social* es la relación dialéctica entre el sujeto y las demás personas, la que se concreta en *las ayudas* que se brindan durante la realización de las actividades o en la comunicación propiamente dicha con los otros.

Las transformaciones cualitativas que evidencian el desarrollo psíquico están relacionadas con los cambios en el empleo de los instrumentos, como formas de mediación, que posibilitan la realización de acciones más complejas, cualitativamente superiores sobre los objetos; y con los cambios en las formas de comunicación que permiten una interrelación más positiva entre las personas.

El concepto de mediación es clave en la educación, ya que todo aprendizaje está mediatizado por la interacción con los objetos (actividad) o mediación instrumen-

tal; y por la interrelación con las demás personas (comunicación) o mediación social. No es posible lograr el desarrollo de habilidades y de competencias sin la interacción con los objetos y con otros sujetos.

La mediación instrumental y la mediación social permiten comprender los mecanismos del desarrollo humano al demostrar el papel de la actividad y de la comunicación en el aprendizaje, en especial la importancia de la interrelación del sujeto con el educador como la persona que le puede brindar las ayudas que necesita para enfrentar las tareas, los problemas y los conflictos que aún no es capaz de resolver solo, al no contar con los recursos requeridos para ello.

En la actualidad, con el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación y con su utilización cada vez mayor en las instituciones escolares tiende a pensarse que la mediación social es innecesaria. Sin embargo, las computadoras, las laptops y los dispositivos móviles fueron diseñados por el hombre, el que programó las aplicaciones informáticas y las ayudas que se brindan al usuario en cada una de estas herramientas, sin las cuales ellas no hubiesen sido mediadores instrumentales efectivos.

De igual modo, sin las orientaciones del educador o de otra persona más capaz, el estudiante no lograría aprovechar al máximo las posibilidades que estos instrumentos le ofrecen para el aprendizaje de cada una de las ciencias o para la solución de los problemas que la vida le impone.

El papel del educador es de mediador social, él brinda las ayudas a cada estudiante que la solicita y posibilita el uso de los instrumentos (herramientas y signos) que van a permitir la interacción con los objetos en las actividades en que se produce el proceso de aprendizaje, mediante la constante comunicación con cada uno de ellos, por lo que el concepto de mediación es fundamental para dirigir el proceso de aprendizaje y de desarrollo de sus estudiantes.

Las ayudas que brinda el educador, u otro compañero más capaz, cuando el estudiante la necesita, le permiten realizar tareas que solo no podría resolver, y posibilitan al educador conocer, no solo el nivel de desarrollo que ha alcanzado, sino también las potencialidades que este posee para, a partir de este diagnóstico, intervenir de manera inmediata y provocar su desarrollo.

Esto tiene que ver con dos conceptos importantísimos en la teoría de Vigotsky: *el nivel de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo*. El primero se refiere a lo que el sujeto puede hacer solo, sin ayuda del otro y el segundo a aquello que puede hacer con ayuda de otro más capaz.

El nivel de desarrollo actual está conformado por todas las adquisiciones, logros y conocimientos que posee el sujeto, los que le permiten interactuar de modo independiente con lo que le rodea y resolver los problemas que se le presentan

sin ayuda. Vigotsky lo define como “...el nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo.”⁵

La zona de desarrollo próximo expresa “... 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.”⁶

En términos de Vigotsky: “...Dicha zona define funciones que todavía no han madurado, pero que se hayan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse «capullos» o «flores» del desarrollo, en lugar de «frutos» del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente”⁷

Y destaca además “...lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo.”⁸

“El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo.”⁹

Vigotsky enfatizó que: “La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se hallan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración.”¹⁰

Para Vigotsky, considerar la ZDP permite superar los diagnósticos y evaluaciones rígidos y estáticos del nivel de desarrollo de los sujetos (centrados en determinar los productos del desarrollo, el nivel de desarrollo real, la dimensión intrapsíquica

⁵ Vigotsky, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica, La Habana, 1987, p. 36.

⁶ *Ibidem*, p. 37.

⁷ Vigotsky, L. S. Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En soporte digital, La Habana, s/a, p.8.

⁸ *Ibidem*, p. 9.

descontextualizada) al proponer una alternativa para evaluar sus potencialidades, sus posibilidades de desarrollo, justamente en la dinámica de sus procesos de cambio y transición evolutiva, debidamente contextualizados, lo que permite la aproximación al estudio de la naturaleza de dichos cambios.

De este modo, para lograr que la enseñanza provoque el desarrollo psíquico, que verdaderamente lo propicie, es imprescindible, considerar no sólo lo que ya ha sido aprendido por él, lo que ya conoce, domina y puede enfrentar y aplicar por sí mismo, sino aquello que aún no es capaz de enfrentar solo, pero que con ayuda del adulto puede resolver. Esto expresa las potencialidades de desarrollo futuro del sujeto, sus posibilidades de aprendizaje, su enseñabilidad.

Hay sujetos que poseen una gran cantidad de información, que pueden realizar un gran número de acciones aprendidas pero, son incapaces de dar solución a un nuevo tipo de problema, aunque esté relacionado con lo aprendido antes y requieren de mucha ayuda para resolverlo. Estos sujetos poseen un alto nivel de desarrollo real o actual, sin embargo, su zona de desarrollo próximo es muy limitada, puesto que no pueden apoyarse en lo ya conocido para llegar a un nuevo conocimiento.

En cambio otros, sin tener un caudal de conocimientos y de acciones amplios, pueden lograr, con una ayuda del educador, resolver nuevos problemas y tareas educadoras mediante una generalización adecuada. Estos estudiantes tienen un nivel de desarrollo actual más limitado, pero poseen una amplia zona de desarrollo próximo, tienen más enseñabilidad, más posibilidades de desarrollo psíquico, o sea, mayores potencialidades.

Entender estos conceptos es muy importante para aplicar esta concepción en la práctica. Implica que no siempre se pueden plantear tareas a los estudiantes que puedan ser resueltas por ellos de modo independiente, sino que hay que plantear tareas que requieran de alguna ayuda para su solución. Si solo se les plantea el primer tipo de tareas, el estudiante no se desarrollará, ya que se le está pidiendo hacer lo que aprendió y sabe resolver por sí mismo, lo que no genera un nuevo nivel de desarrollo.

Por el contrario, cuando la tarea es más difícil y requiere de la ayuda de otros, se está poniendo a prueba la potencialidad de cada uno para resolverla. Los estudiantes pueden requerir más o menos ayuda y esto indica su mayor o menor zona de desarrollo próximo, o lo que es lo mismo, sus mayores o menores potencialidades para aprender.

⁹ Ídem, p. 9.

¹⁰ Ibídem, p. 8.

Por otro lado, la tarea no puede estar tan alejada de las potencialidades del estudiante, que le impida resolverla, aunque se le brinde ayuda. Esto tendría un efecto pernicioso, pues provocaría frustración y desmotivación, obstaculizando su desarrollo, en lugar de potenciarlo.

Estos análisis conducen a otro importante concepto vigotskiano: el de *evaluación dinámica*. El concepto de evaluación dinámica concreta el modo en que se puede evaluar la dinámica del desarrollo y se realiza en la situación interactiva, en los espacios de intersubjetividad, al constatar qué tipo de ayuda requiere el sujeto, cuánta ayuda necesita y cómo la aprovecha en las situaciones de aprendizaje en las que está inmerso.

Permite determinar qué potencialidades tiene: el que requiere menor ayuda para resolver exitosamente la tarea, posee un potencial de desarrollo superior a aquel que necesita muchos apoyos. Se considera la cantidad y calidad de las ayudas para determinar la amplitud de la zona de desarrollo próximo.

La evaluación dinámica posibilita el diagnóstico interventivo, en tanto la intervención se lleva a cabo en el mismo momento en que se realiza el diagnóstico, en un proceso en el cual se conoce al sujeto y a la vez se le ayuda a avanzar en el logro de sus metas, brindándole los recursos necesarios para resolver los obstáculos que puedan aparecer en el camino hacia su obtención.

En la dinámica de las actividades se evalúa, diagnostica e interviene a la misma vez, ofreciendo las orientaciones o ayudas necesarias para que el estudiante resuelva las tareas de aprendizaje y desarrolle en ese proceso sus potencialidades, generándose así, nuevos niveles de desarrollo.

Es importante determinar, en esos espacios de intersubjetividad, el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante (es decir, lo que puede hacer por sí mismo, de modo independiente, sin ayuda) y sus potencialidades (o sea, lo que puede hacer con ayuda de otro), así como hacer que se involucre en el proceso de diagnóstico, desde una evaluación dinámica que posibilite que, tanto el educador como el estudiante, tomen conciencia de las fortalezas, debilidades y posibilidades de desarrollo que poseen; y concilien los objetivos y el fin a alcanzar en dependencia de lo que la sociedad le exige y de las necesidades, aspiraciones y desarrollo alcanzado y potencial de cada estudiante.

Esto se expresa en un diagnóstico interventivo en el que ambos, educadores y estudiantes, tienen un protagonismo y una responsabilidad en las decisiones, en las formas de ejecutar las acciones para alcanzar el fin propuesto y en sus consecuencias. Este diagnóstico ha de ir más allá de la descripción o caracterización del estudiante para incluir la comprensión y explicación de la dinámica de su comportamiento, desde su historia de vida y sus interrelaciones con los distintos contextos educati-

vos que han influido e influyen en su desarrollo integral, para poder intervenir en el proceso y propiciar dicho desarrollo. El diagnóstico debe captar el movimiento, el desarrollo del fenómeno en todas sus aristas y desde ahí lograr la comprensión compleja del fenómeno estudiado y sus determinantes causales.

El dominio de este concepto implica que los futuros educadores tengan presente que, si bien es necesario realizar un diagnóstico inicial del nivel de desarrollo actual y de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes a partir del estudio de su situación social del desarrollo, este diagnóstico no se limita a ese momento, sino que se realiza en cada instante de interacción con los estudiantes y posibilita la intervención inmediata, mediante las ayudas diferenciadas que se les brinda y el planteamiento de exigencias crecientes en las tareas de aprendizaje, que posibilitan el despliegue de sus potencialidades y la regulación y la autorregulación durante todo el proceso.

El modo en que Vigotsky concibe *la educación* y el desarrollo psíquico y la solución que da al problema de su relación es consecuente con la ley genética general del desarrollo psíquico y con los principios de su naturaleza social y de su determinación histórico-cultural.

Para Vigotsky *el desarrollo psíquico* es un proceso de automovimiento ininterrumpido que se caracteriza por la aparición de nuevas adquisiciones psicológicas o de nuevas cualidades en las ya existentes. Es un movimiento dinámico, que transita de lo inferior a lo superior, de lo viejo a lo nuevo; caracterizándose por el surgimiento y solución de las contradicciones internas, mediante revoluciones que son expresiones de crisis.

Los cambios internos que van ocurriendo pueden ser percibidos por el sujeto, pero no inciden linealmente, pudiendo acumularse una gran cantidad de transformaciones cuantitativas e incluso cualitativas que no generan la reestructuración de la subjetividad, pero que van creando las condiciones para la aparición de las contradicciones entre el desarrollo alcanzado y las formas de actividad y relación existentes que ya no lo satisfacen y que al agudizarse llevan a las crisis y a un salto en el desarrollo.

Este salto implica la reconstrucción o reestructuración en la subjetividad del individuo, ocasionando movimientos en las relaciones y dependencias funcionales de sus contenidos psicológicos que provocan, a su vez, cambios en su relación con los objetos y con las demás personas.

El proceso de desarrollo se explica a partir de las leyes de la unidad y lucha de contrarios, de la negación de la negación y de la transformación de los cambios cuantitativos en cualitativos (o ley de los saltos). La fuerza motriz principal del desarrollo es la acción mutua de las contradicciones internas inherentes al fenómeno.

no psicológico.

Este proceso ocurre en la interacción del sujeto con los objetos y con las demás personas, es decir en la actividad y la comunicación, provocado por las influencias de las condiciones sociales de vida y de educación, las que a la vez que provocan cambios en el desarrollo del sujeto, tienen que transformarse para estar en correspondencia con esos cambios y continuar provocándolos.

Para que esto se logre se requieren exigencias cada vez más crecientes que estimulen las potencialidades del sujeto y le hagan alcanzar niveles superiores de desarrollo en situaciones de aprendizaje en las cuales se le brinden las ayudas necesarias para encontrar las soluciones adecuadas a las tareas.

Por ello, no toda educación propicia el desarrollo, la educación tiene que tener en cuenta el desarrollo actual y potencial alcanzado, pero no puede esperar a que este se produzca espontáneamente, a partir de un proceso de maduración biológica de las estructuras cognitivas, sino que tiene que halarlo, generarlo, provocarlo, conduciendo al estudiante hacia niveles superiores de independencia y autodeterminación que le preparen para participar de modo creativo y transformador en la vida social.

El contexto en el que se produce la interacción entre el sujeto, los objetos y las demás personas tiene una importancia decisiva, él determinará la naturaleza y la dirección del desarrollo. Por esto es muy importante planificar, guiar y conducir de un modo adecuado el aprendizaje para lograr el desarrollo potencial y real del sujeto.

Entender la concepción del aprendizaje de Vigotsky es esencial para la adecuada dirección del proceso de formación de conceptos, habilidades y hábitos y para propiciar el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

La comprensión del *aprendizaje* como proceso de apropiación de la cultura significa que el estudiante hace suya la experiencia histórico social (concretada en los productos materiales (objetos) y espirituales (arte, ciencia, tecnología, costumbres, entre otros) que ha aportado la humanidad; en un proceso activo y creativo, en el cual, con la ayuda del educador o de otro compañero más capaz, la construye e incorpora a sus conocimientos, habilidades y hábitos, a su experiencia individual y a su personalidad, nuevos elementos; o enriquece y modifica, los que ya poseía.

El aprendizaje precede al desarrollo y debe potenciarlo en espacios de intersubjetividad, donde se produce una interacción que permite la internalización de la experiencia histórico social. Los productos internalizados pasarán a formar parte de la zona de desarrollo actual del individuo y le permitirán actuar por sí mismos, sin ayuda. Para Vigotsky “...*el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean.*”¹¹

No hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y no hay desarrollo sin aprendizaje. Aprendizaje y desarrollo constituyen una unidad dialéctica en la que ambos se interpenetran, reciben mutuas influencias, se transforman uno al otro. Vigotsky destacó que: *“...el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo.”*¹²

El aprendizaje y el desarrollo son procesos dialécticos, que se producen en espiral, con momentos de avances, de estancamientos y de retrocesos, así como de saltos cualitativos que reflejan el surgimiento de cualidades nuevas. Para explicar la relación entre aprendizaje y desarrollo Vigotsky señaló: *“...el aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje.”*¹³

Destacó además que: *“...lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.”*¹⁴

Y finalmente resumió esas ideas al plantear: *“...el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje...”*¹⁵ Y añade: *“Nuestra hipótesis establece la unidad, no la identidad, de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno. Ello presupone que los unos se convierten en los otros.”*¹⁶

*“Otro rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que aunque el aprendizaje está directamente relacionado con el desarrollo infantil, ninguno de los dos se realiza en medida o paralelamente. En los niños, el desarrollo no sigue nunca al aprendizaje escolar del mismo modo que una sombra al objeto que la proyecta. (...) existen unas relaciones dinámicas altamente complejas entre los procesos evolutivos y de aprendizaje, que no pueden verse cercadas por ninguna formulación hipotética invariable.”*¹⁷

Estas ideas de Vigotsky reflejan el carácter complejo de los procesos de aprendizaje y desarrollo, destacan la necesidad de evitar los análisis unilaterales, rígidos y simplistas y estudiar sus relaciones desde una mirada dinámica, abierta y diferenciada de acuerdo con la situación social del desarrollo específica de cada sujeto.

Los educadores han de considerar de manera especial estos aspectos, ya que los errores cometidos al no tenerlos en cuenta, pueden provocar serias dificultades en

11 Vigotsky, L. S. Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En soporte digital, La Habana, s/a, p.10.

12 Vigotsky, L. S. Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En soporte digital, La Habana, s/a, p.10.

el aprendizaje y en el desarrollo de los estudiantes.

Otro aspecto muy importante estudiado por Vigostky, íntimamente relacionado con el aprendizaje y el desarrollo, fue la *relación entre pensamiento y lenguaje*. Para él estos procesos se interrelacionaban dialécticamente. Al respecto escribió: “*La adquisición del lenguaje proporciona un paradigma para el problema de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. El lenguaje surge en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno, sólo más tarde al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna.*”¹⁸

El lenguaje desempeña un relevante papel en el desarrollo psíquico del ser humano, gracias a él, el sujeto puede ser consciente, comprender los significados de los fenómenos que le rodean y comprenderse a sí mismo. Permite además, la relación con los otros y con los objetos, así como el proceso de apropiación de la experiencia histórico-social.

Vigotsky aportó valiosas ideas acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje, a partir de estudios experimentales: la evolución ontogenética del significado de las palabras y los pasos de ese desarrollo, el proceso de formación de los conceptos científicos en los niños, la naturaleza psicológica y la función lingüística del lenguaje escrito en su relación con el pensamiento y la naturaleza del lenguaje interiorizado y su vínculo con el pensamiento.

Sin el lenguaje no podría lograrse la adecuada internalización de lo intersubjetivo, ni el ser humano tendría conciencia de la unidad entre lo que conoce y la reacción emocional que esto le provoca, ni de los procesos de cambio interno que ocurren en él. A esto Vigotsky le llamó *vivencia*, concepto de extraordinaria importancia para conocer y comprender la personalidad del sujeto, dado que la unidad de lo cognitivo y lo afectivo está en la base de cada uno de los contenidos y funciones que conforman su personalidad.

Esta unidad se manifiesta en cada actividad y en cada relación que el sujeto establece con los demás, por lo que el educador tiene que tenerla en cuenta en la proyección y en la coordinación de las actividades, así como en su comunicación con los estudiantes. Lograr que las acciones de aprendizaje y las relaciones que se establecen entre los que participan en ellas, generen vivencias positivas, resulta algo significativamente

¹³ *Ibíd*em, p.12.

¹⁴ *Ídem*, p.12.

¹⁵ *Ídem*, p.12.

¹⁶ *Ídem*, p.12.

¹⁷ *Ibíd*em, pp. 12-13.

importante para que tengan sentido personal, involucren y comprometan a todos en su realización, promuevan un mejor aprendizaje y provoquen satisfacción con el proceso y con sus resultados.

Vigotsky realizó una notable contribución a la defectología, a partir de su concepción progresista y optimista de los niños con deficiencias y de su educación. Consideraba que las particularidades psicológicas del niño con algún defecto tenían en su base una influencia social. Postulaba que la educación de estos niños no debía diferenciarse de la de los otros niños, aunque se utilizaran métodos, procedimientos y técnicas específicas para lograr el mismo desarrollo; y destacó la necesidad de integrar a este niño al medio social en el que vivía.

Sus ideas acerca de la compensación social y del defecto secundario revolucionaron los enfoques en esta área. El defecto secundario se refiere a las consecuencias que en el desarrollo psíquico del niño pueden producir el defecto primario (biológico) y la falta de una educación adecuada. La compensación social expresa la necesidad de lograr no solo una compensación biológica, sino también psicológica y social, mediante la formación de complejos sistemas funcionales en el organismo humano.

Las ideas de Vigotsky acerca de los períodos sensitivos del desarrollo, como etapas de especial vulnerabilidad para la adquisición de determinados tipos de aprendizaje, tuvieron un fuerte impacto en la educación, en el sentido de considerar las condiciones naturales y psicológicas idóneas para propiciar el desarrollo mediante un aprendizaje estimulador de las potencialidades, que amplía la zona de desarrollo próximo.

Vigotsky relacionaba la existencia de los períodos sensitivos con la maduración de las funciones psíquicas, pero esta maduración era entendida no como maduración del cerebro o del sistema nervioso, sino como maduración de las propias funciones psíquicas, es decir, cuando comienza a formarse una nueva función psíquica, los niños son más sensitivos a aquellas formas de enseñanza en que esas funciones psíquicas se basan.

También legó aportes de índole metodológica de especial significación para la educación, entre los que se destaca la utilización del análisis histórico-genético, entendido como el estudio de la historia y surgimiento de las funciones psicológicas. *“Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación, se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia”*¹⁹

¹⁸ *Ibíd.*, p.11

Y añade: “Nosotros hemos intentado un nuevo enfoque y sustituimos el análisis de los elementos por el de unidades, cada una de las cuales retiene en forma simple todas las propiedades del conjunto.”²⁰

El método genético en la teoría de Vigotsky se manifiesta en el campo de la ontogénesis en tres métodos más particulares:

- El *análisis experimental evolutivo* o experimento formativo, que permite el estudio del desarrollo del sujeto a partir de la introducción experimental de determinadas influencias educativas en las condiciones naturales de aprendizaje.
- El *análisis genético comparativo*, en el cual se estudia el desarrollo psíquico, mediante la comparación entre diferentes sujetos a lo largo de un período de tiempo más o menos largo.
- El *método microgenético* que consiste en el estudio en profundidad del sujeto a lo largo de su desarrollo, a partir de los estudios de casos.

Ante la complejidad de los procesos de educación, aprendizaje y desarrollo hay que formar al educador como investigador de su realidad, lo cual se inicia y tiene su eje esencial en el diagnóstico sistemático de su grupo y de sus contextos educativos. El método genético, como método de investigación fundamental del Enfoque Histórico Cultural ofrece un modo de estudiar la formación y el desarrollo de la personalidad en el proceso educativo y de intervenir en su transformación, mediante la profundización en la génesis y regularidades que rigen estos fenómenos.

Resulta interesante la transformación metodológica que se manifestó en el propio Vigotsky desde el empleo del “método funcional de la doble estimulación” o “método de la estimulación dual”, en el que se trabajaba en situaciones experimentales en las que los sujetos tenían que utilizar signos como mediadores para la solución de las tareas planteadas, por ejemplo, dibujos en tarjetas que actuaban como recursos mnemotécnicos para recordar un objeto; hacia el empleo del concepto de zona de desarrollo próximo, donde se estudia la mediación en contextos sociales, en los que la interacción y el diálogo con el otro desempeñan un rol esencial en el aprendizaje.

De este modo se pasó del estudio de los procesos de cambio individuales hacia el análisis de los procesos de cambio en situaciones de interacción social (con ayuda de otro, en situaciones de colaboración o cooperación, en el plano de lo intersubjetivo). Es indiscutible que esta manera de enfocar el estudio de las funciones psíquicas

¹⁹ Vigotsky, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica, La Habana, 1987, pp. 67-68.

²⁰ *Ibídem*, p.134

cas superiores marcó un cambio importante en la metodología de las investigaciones psicológicas dentro de esta concepción.

Finalmente, es importante resaltar que para lograr que el Enfoque Histórico-Cultural se constituya en el fundamento psicológico que sustenta la educación, no basta con su declaración en las políticas educativas públicas del país, se requiere además la apropiación por los educadores de las ideas vigotskianas en su concepción sistémica, tanto en los aspectos teóricos, como en la metodología de la investigación y de la práctica educativa consecuente con ellos. Solo así este enfoque puede convertirse en guía que oriente y conduzca dicha práctica en las instituciones escolares.

CAPÍTULO 2

El proceso de enseñanza-aprendizaje desde la concepción histórico-cultural

Dr. C. Lorenzo Miguel Pérez Martín

Dr. C. Raquel Bermúdez Morris

El Enfoque Histórico Cultural tiene implicaciones importantes para la práctica educativa y particularmente para el proceso de enseñanza-aprendizaje, al que exige cambios tanto en lo relativo al rol del educador y del estudiante, como en lo concerniente a sus componentes didácticos.

Desde este enfoque, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de caracterizarse por la cooperación, el diálogo y las relaciones de ayuda. Se parte de que el educador dirige el proceso y crea situaciones educativas donde el estudiante asume el protagonismo de su aprendizaje a partir del compromiso con su propio desarrollo personal.

Esta dirección del proceso no implica un autoritarismo del educador, sino que este propicia un ambiente en el que los estudiantes cooperan entre sí y con él, para la construcción individual y colectiva de los contenidos que interesa aprender.

La acción didáctica esencial consiste en crear situaciones de aprendizaje que estimulen el descubrimiento, la formulación y la solución de problemas, tanto educador s, como de la vida cotidiana. Se hacen imprescindibles la reflexión sistemática y el compromiso con la transformación de la realidad, tanto social, como personal.

Mas, ¿cómo debe desarrollarse dicho proceso?, ¿qué implica cooperar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cuáles son las ayudas que hay que ofrecer y en qué momento brindarlas?

Ante todo, hay que plantear que transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no puede obedecer a recetas preestablecidas, sino que requiere de un abordaje creador, flexible y dinámico, de manera que pueda ajustarse a las circunstancias y al contexto en que se trabaje, con las adecuaciones pertinentes.

Lograr que la educación conduzca al desarrollo integral del estudiante tiene que ver con las *características del aprendizaje* y el modo en que el educador lo dirige en esos espacios de cooperación que ocurren en las actividades del currículo escolar.

En investigaciones realizadas por los autores de este capítulo (Bermúdez, 2001; Bermúdez y Pérez, 2004 y 2010; Bermúdez, Pérez y Menéndez, 2011), encontraron que para que el aprendizaje propicie el desarrollo integral del estudiante ha de reunir como características esenciales las siguientes:

- Su implicación como personalidad, es decir la utilización de todos sus recursos personales en un proceso de aprendizaje que adquiera sentido personal y relevancia en su vida (Personológico).
- La toma de conciencia no solo de las exigencias y condiciones de la tarea de aprendizaje, sino también de aquellas características de su persona que favorecen o entorpecen este proceso, para vencer los obstáculos que pueden surgir en su realización (Consciente).
- La actitud no solo reflexiva y crítica, sino transformadora, ante el contenido y proceso de aprender, que se exprese en su contribución personal y creativa a lo aprendido (Transformador).
- El aporte al grupo y el aprovechamiento de las ayudas que le brindan los demás en las tareas conjuntas que realizan en pequeños equipos o en el grupo (Cooperativo).
- El compromiso asumido con las decisiones tomadas y la responsabilidad por los resultados y las consecuencias de sus acciones (Responsable).

Cuando estas características se manifiestan en el proceso de aprender, el estudiante crece de manera notable y no solo alcanza resultados académicos superiores, sino un desarrollo integral y más pleno de su personalidad.

En esta propuesta se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como expresión de la interrelación entre la educación y el desarrollo en los espacios curriculares de actividad y comunicación, en donde interactúan educadores y estudiantes, en función de lograr su desarrollo integral.

Desde los postulados vigotskianos resalta la necesidad de considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por la cooperación entre estudiantes y educadores y que su dirección se centra en la creación de las condiciones que la propicien.

La cooperación entre los estudiantes y educadores es entendida por los autores, a partir de los postulados vigotskianos, como acciones conjuntas que todos deben realizar, con funciones distintas, que implican la colaboración en la toma de decisiones y la responsabilidad compartida, en función del logro de los objetivos comunes. (Bermúdez y Pérez, 2010)

Las decisiones requieren de preparación, por lo que se necesita la ayuda de los más capaces (educadores u otros estudiantes) para ofrecer la información, las vías y los procedimientos que contribuyan a adoptar las decisiones adecuadas. Los resultados no son responsabilidad únicamente de los educadores o de los estudiantes, sino de ambos.

Las condiciones que propician la apropiación de los contenidos de aprendizaje de

modo activo e individual, implican (Pérez, 2013):

- La participación cooperada de educadores y estudiantes en la toma de decisiones relativas a la planificación, ejecución y valoración de las actividades del proceso, a partir del sentido personal que estas adquieren para cada uno;
- El descubrimiento de problemas de la realidad social, profesional y/o personal, así como la elaboración y ejecución de proyectos para su solución;
- Las acciones conjuntas de educadores y estudiantes para propiciar un ambiente emocional positivo a partir del libre intercambio de vivencias, experiencias e ideas; de la autenticidad, comprensión y respeto a las diferencias; y del esclarecimiento de los roles de cada uno.

En el espacio de actividad conjunta y de comunicación interpersonal entre educadores y estudiantes, es necesario lograr la conciliación o integración de las necesidades individuales, grupales y sociales, tanto de los educadores, como de los estudiantes, para propiciar su implicación en el proceso, y la satisfacción de las necesidades personales en su formación. A este propósito contribuyen tanto unos, como otros.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante que los estudiantes participen de manera protagónica en la definición y construcción de los objetivos, los contenidos, el proceso de aprendizaje y la evaluación de las asignaturas, mediante una reflexión y discusión colectiva.

Los límites de la libertad grupal están dados en plantearse metas y seleccionar contenidos y procesos que hagan posible su desarrollo integral en función de las exigencias que la sociedad plantea, las que no pueden obviarse durante el análisis grupal de las tareas a emprender.

Los objetivos tienen que contribuir a su preparación para la vida, no solo en lo relativo a los conocimientos y habilidades necesarios para ello, sino también a los valores, cualidades, actitudes, motivaciones y características personales en general, que la sociedad le exige. Lograr que estos objetivos respondan a las necesidades de los estudiantes es un aspecto fundamental para su compromiso e implicación en el proceso de aprendizaje.

Es por ello necesario que tengan un carácter personalizado, o sea, aunque todos los estudiantes han de lograr objetivos semejantes, en cada uno de ellos se alcanzan de modo diferente, de acuerdo a su relación con las tareas y al sentido personal que estas tengan en su proyecto de vida.

Los contenidos han de seleccionarse cuidadosamente, teniendo en cuenta su carácter esencial y general, de modo que puedan constituir la base para estudiar, comprender y transformar los fenómenos diversos de la realidad, sin necesidad de incluir a cada uno de ellos por separado.

El cúmulo de información existente en la actualidad es tan grande que resulta imposible estudiar todo el contenido de las ciencias en los currículos escolares. Por ello, los contenidos procedimentales, que contribuyen a la formación y desarrollo de estrategias que permitan aprender a aprender y orientarse de manera adecuada en la actividad de estudio e investigación tienen que formar parte de los contenidos de aprendizaje.

A ellos se suman aquellos contenidos que preparan al estudiante para establecer una comunicación positiva con los demás, para enfrentar y resolver los conflictos intrapsíquicos e interpersonales en los que puede estar inmerso y para dirigir, estudiar y trabajar en equipo, como demanda la época contemporánea.

Desde el Enfoque Histórico Cultural se destaca la necesidad de estudiar cada concepto en toda la complejidad que le caracteriza, partiendo de su origen, de las contradicciones y saltos en su devenir, así como de la dinámica de sus relaciones con otros conceptos. Esto significa que los fenómenos no pueden enseñarse al estudiante mediante el estudio de algunas de sus características esenciales, o de algunas características no esenciales, lo que solo conduce a la formación de pseudo-conceptos y distorsiona su imagen de la realidad, creando un reflejo inadecuado del mundo y de sí mismo.

Para lograr que esa complejidad sea aprehendida se necesita tener en cuenta el desarrollo potencial y actual alcanzado por el estudiante y la utilización por el educador de métodos que posibiliten el estudio profundo de la esencia de los fenómenos; a partir de las ayudas que se le puedan brindar.

Esto exige estructurar el currículo de modo tal que los contenidos se asimilen en toda su complejidad, profundidad y esencialidad desde la primera vez que se aprendan. Las investigaciones realizadas por Davydov (s/a) demuestran que esto es posible desde los primeros grados escolares, utilizando los métodos adecuados para ello. Por tanto, los contenidos no tienen que repetirse con un poco más de profundidad en los grados o niveles posteriores, sino retomarse como base para la comprensión y aplicación de nuevos contenidos.

La variante concéntrica, que implica aprender una parte más simple del objeto de estudio en la escuela primaria, un poco menos simple en la secundaria y así sucesivamente, entorpece la comprensión de las esencias, refuerza la formación de los pseudo-conceptos y obstaculiza su efectiva aplicación en la práctica, recargando además, los programas y los planes de estudio.

Por otra parte, los conceptos deben asimilarse en la medida en que se aplican y no aprenderse primero, repitiéndolos, para aplicarlos después (Galperin, 1983); lo que exige una nueva manera de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y especialmente el proceso de evaluación.

El sistema de métodos que se emplee ha de promover la reflexión, la polémica, el debate, la defensa de criterios propios; la búsqueda, enfrentamiento y solución de problemas reales; así como el surgimiento de vivencias positivas mediante el aprovechamiento de las experiencias de los estudiantes.

Los medios de enseñanza se convierten no solo en vías de obtención de amplia y actualizada información, sino en medios del trabajo intelectual y práctico, en vías de apoyo y de expresión del trabajo individual y grupal. Las tecnologías de la información y la comunicación pueden aprovecharse plenamente, tanto para su utilización en las actividades educadoras, como para el trabajo independiente realizado fuera de ellas. Mediante ellas, se pueden brindar ayudas y soportes al estudiante en la ejecución de las tareas y en la toma de conciencia de su proceso de aprendizaje.

Las formas de organización han de ser flexibles, diversas y dinámicas, siempre que permitan la preparación, la orientación, la realización, el debate grupal y la confrontación y valoración del proceso y resultado de las tareas, en función del logro del objetivo trazado.

La evaluación ha de ser integradora, derivarse de los objetivos formativos a alcanzar y, considerar el proceso y resultado del aprendizaje, así como las características personales y las potencialidades de cada estudiante. Es conveniente conciliar con estos, los parámetros y aspectos a evaluar, los tipos y formas en que ella se realizará y cuándo y cómo calificar, así como confrontar la autoevaluación, la evaluación del grupo y la del profesor en un proceso de triangulación que permita que sea justa, objetiva y que refleje, lo más fielmente posible, el desarrollo personal (actual y potencial) de cada estudiante.

Para ser consecuente con la concepción histórico-cultural se necesita evaluar la aplicación de los conceptos, mediante preguntas que exijan la solución de ejercicios o problemas en los cuales se evidencie el dominio del concepto en el modo en que este es utilizado para resolver tareas o problemas de la vida del escolar.

Esto significa eliminar el tipo de preguntas reproductivas que exigen la identificación, la mención, el reconocimiento o la repetición de los conceptos, ya que ninguna de estas alternativas refleja que se domina lo esencial. Requiere a su vez, que el proceso de enseñanza-aprendizaje haya posibilitado esa aplicación, para que el estudiante se encuentre preparado para responder.

Además, la evaluación del estudiante ha de incluir no solo lo que es capaz de hacer, sino lo que es capaz de hacer con ayuda, es decir, sus potencialidades, lo que necesariamente tiene que hacerse en los espacios en los que el educador las brinda, ya que esto no puede determinarse durante la realización de un examen que tiene como propósito constatar lo que el escolar es capaz de hacer de modo

independiente.

De manera que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje los educadores cooperan con los estudiantes y les brindan las ayudas mínimas necesarias para movilizar sus recursos personales y ponerlos en función de la realización de la tarea, hasta lograr que utilicen por sí mismos el nuevo conocimiento, sin necesidad de dichas ayudas.

El proceder que se propone se caracteriza por ser *general, flexible y dinámico*. Es general ya que ofrece los procedimientos que pueden ser aplicados en diferentes situaciones: aulas, escuelas y barrios, entre otros; es flexible porque puede ser ajustado según las modificaciones de las circunstancias y del contexto, lo que permite hacerle las adecuaciones pertinentes para su aplicación en diversas situaciones; y es dinámico porque no permanece estático, sino que está en constante remodelación, desarrollo y perfeccionamiento, en función de alcanzar su fin.

Al concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el Enfoque Histórico-Cultural como un proceso de cooperación donde el educador dirige la apropiación de los contenidos a través de la facilitación de su construcción individual y colectiva, cambia la forma tradicional de concebir el rol del educador y el de los estudiantes y la metodología para la dirección de este proceso.

El educador guía y orienta al estudiante en la toma de decisiones acerca de su propio aprendizaje y de su desarrollo. Es por ello que, sin manipularlo, entra en un proceso de *conciliación* con él, marcando los límites en los cuales es posible decidir libremente, y dándole la posibilidad de hacer esto último en los diferentes espacios del proceso. Es opinión y libertad para decidir independientemente del educador, siempre y cuando los límites que marcan el espacio de libertad estén definidos a partir de previas conciliaciones entre ambos. El educador, a su vez, está en la obligación de aceptar las decisiones tomadas por los estudiantes y dirigir el proceso en función de ellas, por cuanto éstas respetan los límites establecidos.

No se trata del libre albedrío, de que cada quien aprenda lo que desee y se trace metas en cualquier dirección; ni de imponer un modelo de ciudadano que todos tienen que alcanzar por igual. Se trata de ayudar a cada estudiante a determinar sus objetivos y las acciones que le permitirán alcanzar lo que quiere, en función de su desarrollo personal y del logro de los objetivos de su grupo y de la escuela, que se concretan en el currículo y que expresan las exigencias de la sociedad, en el contexto histórico concreto en que se encuentran inmersos.

Por tanto, el estudiante no solo tiene que ser capaz de autorregularse en la realización de las tareas de aprendizaje que el educador decide que ha de realizar, sino que ha de ser capaz de decidir conjuntamente con este, cuáles pueden ser estas tareas. Es necesario darle participación en las decisiones relativas a la concepción y a la puesta

en práctica del currículo escolar.

Cuando el estudiante participa en las decisiones, se involucra, se compromete y responde por el resultado y las consecuencias de sus acciones, en un proceso de intercambio que culmina con una proyección conjunta de las acciones a realizar para lograr los fines educativos de la escuela y la satisfacción de las necesidades de los estudiantes y de los educadores, mediante la conciliación e integración de lo individual, lo grupal y lo social.

Para lograr lo anterior, es necesario movilizar y centrar a los estudiantes en las tareas conjuntas de planificación, ejecución y valoración de las actividades, a través de la *mediación en las acciones del proceso y la coordinación de la dinámica grupal*.

La *mediación en las acciones de aprendizaje* resulta esencial, ya que las ayudas que brindan los educadores, a partir de las necesidades y solicitudes de los estudiantes, durante la realización de las tareas y en la solución de los problemas y conflictos que pueden surgir en las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje provocan el avance de los estudiantes. Al mediar, se utilizan diferentes niveles de ayuda de acuerdo a las necesidades de los participantes, a su desarrollo actual y potencial, y se utilizan distintos recursos para que esa ayuda sea efectiva.

La mediación en el proceso de aprender posibilita que aquello que se puede hacer con ayuda en un momento determinado, se interiorice y pueda realizarse después sin dicha ayuda, es decir, de manera independiente. Esto requiere centrar al estudiante en la tarea de aprendizaje, movilizarlo y motivarlo por su realización, a partir de la legitimidad y de la importancia que esta tiene para su vida; lo que propicia que la tarea adquiera sentido personal y significación para él.

Una vez que se logre la disposición para aprender, se reduzcan los temores inherentes a los procesos de aprendizaje (temor a cambiar lo que ya se domina por algo que no se ha utilizado y que puede llevar a errores y a fracasos) y se logre un clima psicológico positivo y distendido, se orienta a cada uno en el proceso de realización de la tarea (ha de quedar claro qué hacer en la tarea, por qué y para qué, cómo, con qué recursos, en qué condiciones se realizará y cómo será evaluada) y se le acompaña, durante su ejecución, con el apoyo de los estudiantes más capaces, dándole las ayudas que necesiten para resolverla de manera personal, exitosa y cada vez más independiente.

Los errores se asumen como momentos inevitables en todo proceso de aprendizaje, que también contribuyen al dominio de los contenidos; y el control posibilita su rectificación y corrección, propiciando un mejor conocimiento de sí mismos, que les conduce a un funcionamiento cada vez más autorregulado y efectivo de su aprendizaje, sin afectar su autoestima.

Se requiere propiciar la confrontación y el debate de las estrategias utilizadas

durante la realización de la tarea, así como de las vivencias, experiencias y resultados obtenidos individualmente o por equipos, con el fin de enriquecer o perfeccionar, mediante la diversidad de puntos de vista, ideas, vivencias y modos de accionar, lo logrado durante su realización. Es importante estimular la búsqueda de nueva información, su estudio e investigación y planificar, de manera conjunta (educadores y estudiantes) el objetivo, contenido, proceso y evaluación de la próxima actividad.

La conducción del intercambio de vivencias e ideas implica el empleo de recursos como la síntesis, la reformulación, el esclarecimiento, las preguntas, el llamado a completar, el llamado a un individuo, entre otros; que permiten la precisión, ampliación y profundización en el contenido que se intercambia.

Implica además, el manejo adecuado de las situaciones difíciles que se presentan en los debates grupales: el silencio prolongado, la persona que no participa, la persona que habla demasiado, el opositor sistemático o saboteador, la pregunta directa o la hostilidad hacia el educador y la evitación del tema por los participantes. Al mismo tiempo el educador observa los procesos grupales y elabora hipótesis explicativas de lo que sucede, las que confronta con el grupo, para comprobar su veracidad, cambiar la dinámica y centrar a los estudiantes en la tarea, con el fin de lograr los objetivos previstos. (Pichón-Riviere, 1987)

Es necesario estimular la movilidad en los roles, de modo que todos participen y que las intervenciones contribuyan a la realización de la tarea, así como neutralizar aquellos roles que la entorpecen. Para ello es imprescindible diferenciar cuándo una participación expresa el criterio personal del que habla, o es el sentir del grupo. Cuando la intervención es portavoz del grupo, se necesita confrontar las hipótesis, para lograr un cambio en la dinámica. (Pichón-Riviere, 1987)

Un manejo incorrecto de estas situaciones puede generar conflictos entre el educador y los estudiantes, provocando vivencias negativas que afectan la comunicación, la disposición hacia el contenido de la actividad y las relaciones interpersonales. Por ejemplo, expulsar de la actividad al saboteador o discutir, ofender y tratar irrespetuosamente al estudiante hostil, puede ser causa de dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que conduzca a la falta de cooperación.

También es importante tomar en cuenta, en el manejo de esas situaciones, las relaciones de cooperación que se dan entre los coetáneos, a partir de la situación social del desarrollo de cada uno y de la que resulta común para el grupo etario. Desde el Enfoque Histórico-Cultural, la persona hace suya la experiencia histórico-social y se desarrolla como individualidad en sus interrelaciones con los otros, entre los que se encuentran los miembros de los grupos a los cuales pertenece.

El grupo de coetáneos es muy importante para los adolescentes y jóvenes, que

tienen muy en cuenta su opinión en la toma de decisiones y en su comportamiento. Se tiende a interiorizar las normas y los valores del grupo de referencia y se asumen los intereses y motivaciones del grupo con el que se interrelacionan sistemáticamente.

Aunque Vigotsky no habló explícitamente del grupo y de su dinámica, el considerar su influencia en el sujeto está implícito en el concepto de Situación Social del Desarrollo, al analizar la interrelación de este (con sus condiciones internas) con el grupo (condiciones externas); por tanto, aunque en el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional se ha tenido poco en cuenta el papel del grupo y de su dinámica en el aprendizaje y en el desarrollo de los estudiantes, es una realidad que no puede ser obviada, desde la concepción histórico cultural.

La dinámica grupal, bien coordinada por el educador, propicia el avance y el cambio de cada uno de los miembros, para alcanzar los objetivos que como grupo se han trazado, los cuales han de expresar la conciliación de los objetivos individuales y sociales. El grupo estimula y ayuda a cada uno a alcanzarlos, ofreciendo los apoyos necesarios para que la tarea de todos sea cumplida y con ella, la tarea de la institución y de cada uno de sus integrantes. En esa dinámica se produce la apropiación de la cultura, y el desarrollo de la personalidad en la dirección socialmente deseada.

Pero, para lograr esto, es necesario una dirección diferente, que no solo tenga en cuenta la atención diferenciada a cada estudiante, sino que considere además al grupo escolar y a la influencia que ejerce su dinámica en el desarrollo de cada uno de sus miembros.

Es importante que el educador, al coordinar la dinámica, propicie la participación protagónica de los estudiantes al inicio de la clase, como preparación o “calentamiento” para enfrentar la tarea; durante su orientación para realizarla; en el momento de su ejecución; en el debate grupal del proceso y de los resultados del trabajo individual y/o de los equipos; y en la evaluación del proceso y resultado de dicha tarea (Bermúdez, 2001). Resulta esencial el trabajo cooperado y coherente de todos los implicados en este proceso.

Las ayudas se brindan en el momento en que el estudiante siente necesidad de ellas, lo que requiere que este sea consciente de sus limitaciones para avanzar en la solución de la tarea. Si el educador se percató de que el estudiante no puede ejecutarla correctamente y no se ha dado cuenta de ello, puede llamar su atención hacia los errores que está cometiendo, mediante preguntas o señalamientos, de forma tal que tome conciencia de las dificultades que está teniendo y solicite el apoyo del educador.

Se pueden utilizar diferentes niveles de ayudas: primero se repite la orientación brindada, por si no se escuchó o entendió con claridad. Si esto no es suficiente,

se ofrece alguna pista que ayude al estudiante a recordar cómo se ha procedido en situaciones análogas o con cierto parecido a la que tiene que realizar. Si aún no es suficiente, se le brindan ayudas más precisas, guiándole en cada uno de los pasos para su ejecución. En los casos en que aún esto no basta, se le demuestra cómo se realiza la tarea y se le acompaña durante su ejecución, la que se lleva a cabo de manera conjunta con el educador.

Se debe comenzar por el primer nivel de ayuda y evitar llegar al último. Hay que respetar el ritmo de cada estudiante y no apresurarlo en la ejecución de la tarea, para tratar de que llegue por sí mismo a su solución, con un mínimo de ayuda. Esto estimula al estudiante y hala su zona de desarrollo próximo.

Son las acciones de orientación que brinda el educador, las que promueven el desarrollo de las potencialidades, ya que al interiorizarse, forman la base orientadora que guía al estudiante en el proceso de solución de la tarea. El tipo de orientación que se ofrezca promueve la independencia y la transferencia a otras tareas semejantes.

Por ejemplo, una orientación que ofrezca los puntos o referentes esenciales que permiten al estudiante proceder ante las exigencias de una situación análoga a la aprendida antes, favorece la solución más independiente de este y le da oportunidades de resolver tareas diversas de un mismo tipo, e incluso, le prepara para enfrentar nuevas tareas, con una mínima ayuda del educador .

Sin embargo, cuando el estudiante imita las acciones del educador, ejecutando exactamente lo que este hace, su zona de desarrollo próximo no se amplía, por cuanto aprende solamente acciones ejecutivas, no acciones de orientación; y las acciones ejecutivas son prácticas, no se interiorizan, por lo que no le permiten orientarse en las situaciones, y por lo tanto, enfrentarlas y resolverlas exitosamente.

Por ello, las ayudas del educador se brindan todo el tiempo, durante toda la actividad, la que constituye el espacio fundamental de cooperación con los estudiantes. La orientación se ofrece desde el momento inicial, continúa en el momento en que se orienta propiamente la tarea y se mantiene durante el momento de su ejecución, debate y valoración final. Vuelve a estar presente cuando se plantean las actividades para estudiar y consolidar lo aprendido y para prepararse en el nuevo contenido que se aprenderá en la siguiente actividad. Si durante su trabajo independiente el estudiante pide asesoría al educador, vuelve a estar presente la orientación, al brindarle las ayudas, en consulta previa a dicha actividad.

Por tanto, para propiciar el desarrollo integral de cada estudiante es necesario diagnosticar el nivel de desarrollo alcanzado (lo que puede hacer por sí mismo, de modo independiente, sin ayuda) y su zona de desarrollo próximo o potencialidades (lo que puede hacer con ayuda de otro); para intervenir oportunamente, mediando

en el proceso de realización de las acciones de aprendizaje y en la solución de los conflictos que puedan derivarse de estas.

Para entender las razones por las cuales un estudiante se muestra inseguro, tímido, agresivo o indeciso durante su aprendizaje, es necesario profundizar en su situación social de desarrollo, o sea, en su historia de vida y en las interrelaciones (actividad y comunicación) que establece en los diferentes contextos en los que se desarrolla, en el momento en que aprende.

A partir de este diagnóstico se orienta el trabajo a realizar con cada estudiante, en donde se precisan las ayudas que requeriría en cada momento. El control y evaluación de la marcha y resultados del proceso, así como la corrección, ajuste y remodelación, es tarea cooperada de educadores y estudiantes. Lograr exitosamente todo esto exige la aplicación consecuente del concepto de evaluación dinámica, planteado por Vigotsky.

Por otra parte, la formación integral del estudiante depende no solo del contexto escolar, sino de todos los contextos educativos en los que ha estado, está y estará inmerso. De ahí que resulta necesario destacar otra idea esencial: la cooperación no puede darse solo entre el educador y los estudiantes, sino que incluye a todos los implicados, que van siendo cada vez más en la medida en que se transita hacia niveles superiores de educación: la familia, la comunidad, los demás educadores que conforman el colectivo pedagógico, los dirigentes de las organizaciones estudiantiles y de trabajadores, los directivos, así como los profesionales de las entidades laborales en donde se realizan las prácticas pre-profesionales en la Educación Técnica y Profesional y en la Educación Superior.

Todos han de tener un papel protagónico en el gobierno escolar, todos han de tener voz y voto y participar, desde su rol, en la construcción del currículo y en su desarrollo y evaluación. Las relaciones de cooperación posibilitan la participación de la escuela en la transformación del entorno social, a partir del vínculo con los problemas de la comunidad y de su integración activa en su solución.

La comunidad puede aportar, a su vez, a la solución de los problemas de la escuela. De este modo, desde las asignaturas del currículo pueden concebirse proyectos y actividades de transformación social que repercutan en la formación ciudadana de los estudiantes y en su desarrollo integral. La participación en proyectos reales le da sentido personal a lo que se aprende, permite la unidad entre la teoría y la práctica y aporta un valor y utilidad social a lo realizado que identifica al estudiante con su comunidad y con su entorno social.

El trabajo en equipo, mediante relaciones de cooperación, facilita la comunicación positiva, dinamiza los procesos grupales en función del logro de la tarea, contribuye a la formación de cualidades y valores como la solidaridad y el colectivismo y

permite el aprovechamiento de las potencialidades y de los aportes de todos en la solución de los problemas existentes.

Lo más difícil para los educadores está en propiciar que cada estudiante se trace su proyecto individual de desarrollo, que cada grupo elabore su proyecto grupal y que ambos se integren a la estrategia del colectivo pedagógico del grado o año y al proyecto de la escuela.

Lograr esta integración entre lo individual, lo grupal, lo institucional y lo social no es asunto fácil, pero estableciendo los límites para la libertad y la responsabilidad de cada uno, en espacios compartidos por estudiantes y educadores, pueden tomarse decisiones conjuntas y autodeterminadas que permitan establecer los objetivos a alcanzar por cada quien y lograr que esos objetivos, a la vez que permitan su autorrealización, le orienten en la dirección deseada.

Si esto se logra y nada es impuesto, todos caminan por su propia vía, de modo único y personal, pero en el mismo rumbo, para alcanzar el fin común: el desarrollo integral que se requiere de acuerdo al nivel de egreso del estudiante.

El pensamiento de Vigotsky y cada uno de los postulados de su sistema conceptual-metodológico, no solo aportan la concepción psicológica del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que guían su aplicación en la práctica educativa, en condiciones que promueven el desarrollo integral del estudiante.

CAPÍTULO 3

El desarrollo del pensamiento lógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje Experiencias y reflexiones desde las ideas de Vigotsky

MSc. Dayana Travieso Valdés¹

L. S. Vigotsky, aborda una innovadora comprensión del desarrollo humano, la cual finalmente resulta inacabada por su prematuro fallecimiento. No obstante, sus ideas se consideran de gran valor y son sustento de múltiples investigaciones en todo el mundo, a la vez que ha sido y continúa siendo enriquecida por sus continuadores.

Esta propuesta teórica se basa en un conjunto de principios y categorías que le sirven de sustento, y que a juicio de la autora, son de incalculable valor para el análisis y comprensión de los fenómenos psicológicos que tienen lugar en el desarrollo de la personalidad humana.

Una categoría de análisis fundamental es la Situación Social de Desarrollo, que toma en cuenta no solo las características internas del sujeto, sino la interrelación existente entre estas y el entorno, lo social.

La visión del carácter activo del sujeto en la construcción de su personalidad resulta de vital importancia. El sujeto es visto como el principal constructor y responsable de sus experiencias y aprendizajes, en tanto, es en la actividad que desarrolla con los otros, en la interacción que establece con los objetos y sus semejantes que va apropiándose de toda la cultura, conocimiento, habilidades, valores que le posibilitan desplegar su actividad creadora y transformadora del mundo y potenciar su crecimiento personal.

Vygotski, realiza un aporte trascendental en el estudio del pensamiento en articulación con el lenguaje, considerando en su obra *“Pensamiento y Lenguaje”* que, la transmisión intencionada del producto del pensamiento requiere de una herramienta o instrumento mediador; el cual recae en el lenguaje humano y adquiere como función principal la comunicación verbal, el intercambio. Se expresa entonces la mediación como una de las categorías propuestas, fundamental para el desarrollo

¹ Licenciada en Psicología. Master en Ciencias de la Educación Superior, Profesora Asistente del Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana. Miembro de la Cátedra de Vigotsky de la Universidad de La Habana, Secretaria de la Sección de Psicología Educativa de la Sociedad Cubana de Psicología y miembro de la junta directiva de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento de Cuba.

psíquico del sujeto y en especial, en la comprensión de la relación existente entre pensamiento y lenguaje. A decir de Vigotsky: “(...) *el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño. Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño, como lo han demostrado los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje.*”²

Refiere que todas las formaciones psíquicas superiores se encuentran mediadas, en tanto, el sujeto es capaz de asimilar las diferentes formas de actividad realizadas en el nivel interpersonal, considerando al lenguaje como un mediador del pensamiento que posibilita la transmisión de la vivencia, la experiencia y cuya función principal radica en favorecer la interrelación, la comunicación social. Esta comunicación se produce en la actividad práctica humana donde el pensamiento se convierte en reflejo de la realidad conceptualizada. (Vigotsky, 1988)

Asume que es en el pensamiento verbal donde se manifiesta la articulación del pensamiento con el lenguaje y el significado de la palabra se toma como unidad del pensamiento verbal. El carácter histórico-social de los fenómenos psíquicos es fundamental en su obra, y a continuación lo resalta en el pensamiento cuando apunta: “*El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta, pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra.*”³

En su consideración de que cada una de las funciones psíquicas superiores pasa a ser centro de la conciencia, de acuerdo con la periodización del desarrollo, entiende que el pensamiento, a partir de las interdependencias predominantes de la actividad psíquica (a decir de Vigotsky) pasa a constituir un proceso rector durante la actividad escolar. (Domínguez, 2007)

A los efectos del presente estudio, es necesario profundizar en dos procedimientos lógicos que constituyen un marco referencial para la aplicación de las ideas de Vigotsky, a través de su desarrollo.

La definición como procedimiento lógico del pensamiento

Resulta común que en el discurso coloquial se confunda la definición con el concepto cuando realmente no son palabras sinónimas sino que se encuentran en relación de interconexión, propiciando que no se empleen las leyes lógicas correctamente.

² Vigotsky, L.S. Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. 1988, p. 31.

³ Vigotsky, L.: Obras. Editorial Pedagogika, Moskba. 1982, P. 54.

De esta manera, se define el término como: la operación lógica⁴ que permite revelar la intensión del concepto, poner al descubierto los caracteres esenciales de los objetos y fenómenos que conforman la extensión y es la operación en la cual, a partir de un concepto se obtiene un nuevo concepto con ayuda del cual se revela la intensión del concepto inicial. (González, 2012)

Hay una serie de reglas específicas que este procedimiento debe contemplar: debe ser proporcionada (o sea establecer una relación de equivalencia entre el concepto determinado y el determinante), no debe reducirse ni a una tautología ni a un círculo vicioso, debe ser clara y precisa/ no emplear frases metafóricas, debe abarcar al objeto desde todos los puntos de vista, en toda su riqueza y multilateralidad, no debe ser negativa.

La autora propone procedimientos lógicos a desarrollar, a través de las tareas educadoras, que permiten la elaboración, apropiación y análisis de las definiciones, tales como: Establecimiento del concepto que se desea definir (concepto determinado); establecimiento de un concepto de mayor generalidad que el que se desea definir y que guarde relación de inclusión con él (concepto determinante); análisis de las propiedades necesarias y suficientes del concepto. (Diferencia específica).

La definición es una de las operaciones lógicas más importantes del pensamiento ya que ella sienta las bases para operaciones más complejas. A pesar de que se comienza a trabajar en el área escolar desde la enseñanza primaria, los resultados alcanzados en su formación, aún son insuficientes y resulta más notable cuando los jóvenes ingresan a la enseñanza universitaria, donde se pueden percibir dificultades en este procedimiento del pensamiento.

Desarrollar este procedimiento lógico a partir del currículo y los programas educador s se convierte en un reto para la Educación que debe optar por incrementar los niveles de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En sentido general, estos elementos son de gran relevancia para el estudio del pensamiento y sus procedimientos lógicos, en tanto permiten penetrar en sus esencias.

En el acápite que se presenta se analiza el desarrollo del pensamiento lógico, fundamentalmente, a través de la actividad educativa; por lo que las ideas de Vigotsky expuestas anteriormente constituyen un bagaje teórico fundamental en la comprensión del desarrollo humano y del pensamiento específicamente, a la vez que brinda un conjunto de herramientas para su análisis.

La demostración como procedimiento lógico del pensamiento

La demostración como procedimiento lógico del pensamiento, y en especial del

⁴ Vigotsky, L.: Obras. Editorial Pedagogika, Moskba. 1982, P. 54.

juicio como forma del pensar, se considera uno de los procedimientos menos abordados desde la ciencia psicológica. La demostración, es entendida como *“establecer una secuencia finita de pasos para fundamentar la veracidad de una proposición o su refutación,”*⁵ la cual es coherente con la posición asumida por la autora. Es una explicación acabada que pone de manifiesto sin lugar a dudas el contenido de un juicio.

Este procedimiento lógico está integrado, a su vez, por acciones lógicas, como son: clasificación dicotómica, deducción de las consecuencias, concepto de propiedades obligatorias. Sin embargo, en la práctica, se encuentra que la mayoría de los estudiantes desconocen estas acciones, ejecutando las demostraciones a partir de sus experiencias previas y desconociendo la integración entre dichas acciones, mostrando una concepción fragmentada de la demostración como procedimiento del pensamiento. Si no se forman todos estos componentes los estudiantes aplicarán la demostración por el método de reducción al absurdo y por otros métodos lo cual es dificultoso para la mayoría. (Talízina, 1987)

En lógica y fundamentos de las matemáticas (al menos en las corrientes preponderantes), la noción de demostración está íntimamente ligada a las nociones de deducción y de sistema axiomático (o formal). Por ende la veracidad de una afirmación descansa en la validez de las reglas lógicas usadas en el proceso de demostración.

La literatura también describe cinco funciones relacionadas con la demostración como procedimiento lógico del pensamiento; la verificación (concerniente a la verdad de una afirmación), la explicación (profundizando en por qué es verdad), la sistematización (la organización de varios resultados dentro de un sistema de axiomas, conceptos fundamentales y teoremas), el descubrimiento (el descubrimiento o invención de nuevos resultados) y la comunicación (la transmisión del conocimiento matemático). (Bell, 1976)

Usualmente este procedimiento lógico no ha sido desarrollado desde la intencionalidad en el espacio del aula, a pesar de constituir uno de los procedimientos más requeridos o empleados en los distintos niveles de enseñanza. Esta realidad conlleva a reduccionismos y fragmentación en relación con el procedimiento objeto de estudio. Especial atención, merece en la educación superior, donde la apropiación de un pensamiento teórico implica la demostración científica y por ende, la necesidad de su dominio por parte del estudiantado.

Un escenario idóneo para el desarrollo de las acciones mentales del pensamiento se encuentra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndose necesario profundi-

⁵ Hernández, A. Aportes del Enfoque Histórico-Cultural a la educación. Experiencias de su aplicación en la Universidad de La Habana. Editorial FEDUN, Buenos Aires, 2013, p. 124.

zar en la visión pedagógica.

Algunas aproximaciones a los estudios sobre el pensamiento desde la Pedagogía

*“La Pedagogía es una de las Ciencias de la Educación, pero aborda el fenómeno educativo, de manera que, a diferencia de las otras, posee la particularidad de tenerlo como único objeto de estudio.”*⁶ La complejidad de su objeto de estudio precisa que se nutra de otras ciencias, como la Sociología, la Psicología, etc. para su comprensión.

El Enfoque Histórico Cultural, ha contribuido de manera significativa a las nuevas concepciones y principios asumidos en el campo educativo, abordando de forma novedosa los fenómenos académicos. Asimismo, se ha generado a partir de estos presupuestos teóricos la llamada Pedagogía Desarrolladora.

Actualmente, el pensamiento pedagógico contemporáneo contiene como objeto de formación el proceso del pensamiento. Casar (2001); González (2008); González (2012); Hernández (1999). El pensamiento lógico es un proceso de amplia aplicación en las diferentes áreas de actuación del sujeto durante su vida cotidiana, pero cobra aún vital importancia en el ámbito escolar. Si la formación académica pretende como fin último la obtención de un profesional competente apoyado por un proceso de calidad, es necesario que el mismo logre alcanzar un pensamiento lógico que favorezca la aprehensión y reconstrucción de los conocimientos recibidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, hay que enfocar el vínculo entre el pensamiento lógico y el proceso de enseñanza-aprendizaje desde dos miradas: como contenido específico y como contenido no específico. Así, el estudiante no solo se apropiaría de los contenidos de la asignatura, sino que además obtendría en sus clases un modelo metodológico de articulación de las ideas, tareas y métodos lógicos y por consiguiente, la aplicación de un sistema de tareas educadoras, se convierte en una alternativa idónea para el desarrollo del pensamiento lógico.

Algunas experiencias en el desarrollo del pensamiento lógico a través del proceso enseñanza-aprendizaje: diseño de tareas educadoras

El desarrollo del pensamiento en el estudiantado constituye una demanda actualmente para la Educación Cubana. Esta situación ha generado el diseño e instrumentación de investigaciones desde la Lógica, la Psicología y la Pedagogía orientadas al desarrollo de procedimientos lógicos del pensamiento. Específicamente, en este apartado se profundizará en el desarrollo de la demostración y la definición

⁶ Chávez, J.: “Aproximación a la teoría pedagógica cubana”. ICCP, Ministerio de Educación, La Habana. 2007, p. 3.

como procedimientos lógicos del pensamiento en el espacio del aula, tomando como referente teórico-metodológico fundamental la concepción vigotskyana aplicada al contexto pedagógico.

Si bien fue necesario rediseñar todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, solo se va a explicitar el diseño de las tareas educadoras, por constituir la célula fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y evidenciar con claridad las principales modificaciones realizadas. La propuesta de diseño de las tareas educadoras que a continuación se expone, tuvo como basamento la investigación: Hernández, A. (1992): Diagnóstico y desarrollo del procedimiento de deducción en estudiantes de Ciencias Técnicas. Además, se aplicó en la investigación: Travieso, D. (2013): Estrategia didáctica para el desarrollo de la definición en estudiantes universitarios.

Diseño de las tareas educadoras que incorporan contenidos de la definición o la demostración

El diseño de los indicadores a medir en las tareas educadoras guarda relación con el desarrollo del pensamiento (en este caso, de la definición y la demostración) que se pretende alcanzar en los estudiantes. En esta dirección, se escogieron, algunas propiedades de la acción mental que se consideraron más relevantes en función del presente estudio.

a) Grado de Generalización: A través de la generalización, el estudiante puede discriminar entre las propiedades esenciales y aquellas secundarias que presenten las definiciones y demostraciones, y de esta manera, emplearlo en otros casos o fenómenos similares de mayor complejidad.

c) Grado de conciencia: Se refiere a los grados de reflexión alcanzados por los estudiantes y su posibilidad de expresar las acciones que realiza durante la ejecución de las tareas educadoras. Expresión de la meta cognición en el cual el educando muestra niveles de meditación sobre la lógica de su accionar. Debe ser capaz de argumentar sobre la lógica interna con la cual ejecuta la acción (o sea, el sujeto debe contestarse las siguientes preguntas, *qué hace, cómo lo hace y por qué lo hace*). En esta propiedad pasa a jugar un papel esencial la mediación y específicamente el lenguaje como mediador por excelencia, ya sea oral o escrito, para explicitar el tránsito del lenguaje de la acción, al lenguaje de los conceptos, donde comienzan a adquirir significado las proposiciones lingüísticas.

d) Grado de independencia: Trata sobre las posibilidades de los estudiantes de realizar las acciones adecuadamente sin ayuda de un “otro” o con algún nivel de ayuda. Aquí cobra vital importancia la zona de desarrollo próximo. Los sujetos en la medida que transitan por la apropiación de una nueva acción mental, van requiriendo distintos niveles de ayuda, siendo muy poco probable que la logren ejecutar de forma independiente desde el comienzo. Por esta razón, se hace necesario planificar los distintos

niveles de ayuda que se ofrecerán al estudiante durante el tránsito por las diferentes etapas hasta la formación de la acción en el plano mental. Asimismo, se precisa tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes y su situación social de desarrollo, en general.

Al constituir la definición y la demostración procedimientos lógicos poco trabajados, se hizo necesario que se previera la necesidad de trabajar con la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, brindando niveles de ayuda durante su desarrollo, los cuales garantizarían la correcta ejecución de las tareas educadoras y por consiguiente, el desarrollo adecuado de la definición y la demostración.

La construcción de las tareas educadoras

Las tareas educadoras que aquí se presentan, se diseñaron y ejecutaron en una primera aplicación que tenía como objetivo, valorar su funcionamiento en la práctica y retroalimentar a la autora de la información necesaria para la realización de los ajustes pertinentes. Las siguientes aplicaciones se realizaron a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Introducción a la Pedagogía, durante cuatro semestres; los dos primeros semestres se trabajaron las tareas educadoras con contenidos de la definición y en los dos semestres posteriores se utilizaron las tareas educadoras con contenidos de la demostración.

Las tareas diseñadas, se presentan en su totalidad orientadas a cada una de las acciones que contiene las definiciones o las demostraciones. En este sentido, todas las definiciones poseen: un concepto determinado y un concepto determinante, el cual integra la diferencia específica de la definición. En el caso de la demostración se presentaba: la clasificación dicotómica, la deducción de las consecuencias y el concepto de propiedades obligatorias.

Desde el comienzo del contenido educador, se les brinda a los estudiantes una base orientadora completa que posibilita el desarrollo de los mismos hasta finalizar el curso (dedicando una clase a esta actividad).

Por otra parte, se garantiza que todos los requerimientos esenciales de la definición y la demostración se encontraran presentes, de modo que pudieran orientar correctamente al estudiante en el sistema relacional del procedimiento trabajado. Las tareas se orientaban a direccionar al estudiante hacia la conformación de una definición a partir de un concepto determinado y de una demostración a partir de una situación problemática presentada.

Estas tareas guardaban relación con las diferentes situaciones que se les podría presentar al estudiante (vida cotidiana, contenido de la asignatura, ejercicio profesional.); lo que permitía valorar si el educando era capaz de transferir los conocimientos a otras áreas o niveles de aplicación del conocimiento; en otras palabras, si era posible generalizar las acciones.

Finalmente, quedaron diseñadas un conjunto de tareas educadoras que contaban con diferentes niveles de ayuda en cuanto a la orientación para una correcta ejecución. Este es un propósito consecuente con los fundamentos teóricos asumidos, de modo que se logre ajustar su proceso de formación, a la zona de desarrollo próximo de cada estudiante.

El contenido de las tareas educadoras

Las tareas educadoras empleadas abarcan tres esferas de actuación fundamentalmente: aquella relacionada con la vida cotidiana, de la asignatura que se imparte (Introducción a la Pedagogía) y del ejercicio profesional. Luego, se trabajan tanto tareas de orden más general como tareas específicas, asociadas a una ciencia en particular.

Los contenidos seleccionados, se corresponden con los conocimientos cotidiano y científico. La necesidad de distinguir entre estos saberes, radica en que permiten al investigador valorar si el sujeto es capaz de realizar generalizaciones. Además, se toma en consideración, cómo los contenidos no específicos trabajados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, son aplicados y por último, permite colocar al sujeto frente a tareas que contienen diferentes niveles de complejidad, propiciando el desarrollo psíquico. Estas tareas de diferentes niveles de complejidad, favorecen el carácter activo del sujeto en tanto se orientan a dinamizar sus procesos psíquicos y en especial, los procedimientos lógicos objeto de estudio.

A continuación se presenta un ejemplo de una tarea educadora de reconocimiento sobre demostración, con contenidos del ejercicio de la profesión (Travieso, D. y Hernández, A., 2015):

Demuestre la siguiente afirmación: La Didáctica y la Pedagogía son dos ciencias independientes, por lo que no se encuentran en relación de inclusión. Para ello tome en cuenta las siguientes acciones lógicas:

- Seleccione una de las alternativas posibles y la negación de las restantes.
- La argumentación de las propiedades obligatorias o indispensables que se cumplen para dar respuesta al problema.
- La reafirmación de la propuesta atendiendo al cumplimiento de las propiedades obligatorias o indispensables mencionadas anteriormente.
- Comente en el equipo las diferentes respuestas individuales y realice una propuesta al grupo.

Tipos de tareas que se presentan

Se presentan tareas educadoras de diferentes tipos.

Tipo I: Aquellas tareas que se basan en el reconocimiento por parte del sujeto de los procedimientos esenciales a tener en cuenta para definir; posee un carácter intuitivo.

Tipo II: Estas tareas adquieren un carácter reflexivo, permitiendo al estudiante no solo identificar determinados elementos, sino producirlos. Uno y otro tipo, se encuentran presentes en todas las tareas educadoras, con independencia de su contenido.

De esta manera, el estudiante se mueve de la lógica de la acción a la lógica de los conceptos, con lo cual se hace preciso transitar hacia el plano verbal donde adquiere mayor significación la acción. Luego desde este análisis, se puede observar el papel que se le otorga al lenguaje como mediador por excelencia de los fenómenos psicológicos.

Niveles de ayuda empleados para la ejecución de las tareas educadoras

Al diseñarse diferentes grados de ayuda, se puede detectar con mayor precisión en qué nivel de ejecución el estudiante se encuentra (material, verbal o mental) y la calidad en la ejecución hace posible determinar qué tan efectivo es el apoyo que se le brinda al estudiante (niveles de independencia).

De esta forma, se asumen tres subsistemas de tareas, uno inicial donde el estudiante no recibe niveles de ayuda, un segundo subsistema donde se le ofrece ayuda verbal y un tercer subsistema (último nivel) donde se le ofrece una complementación de ayuda verbal y visual (gráfico).

El empleo de estos subsistemas, se considera necesario para la apropiación por parte del estudiante de una nueva acción mental, desde la consideración de su zona de desarrollo próximo, correspondiéndose con los sustentos teóricos asumidos en el presente trabajo.

Aun cuando los niveles de ayuda difieren, las tareas a ejecutar por los educandos resultan similares, en relación a su complejidad y tipos. Los niveles de ayuda transitan de un momento de total independencia a un momento de ejecución de la tarea totalmente compartida con el profesor u otros estudiantes.

Condiciones de realización de las tareas educadoras: procedimiento de aplicación y consignas

El sistema de tareas educadoras que se propone no tiene que ser aplicado por un especialista de las ciencias psicológicas, sino que puede ser un sujeto (educador) que reciba un entrenamiento previo. En la experiencia de aplicación de las tareas que se muestra, intervino la autora junto a otra investigadora.

Las tareas han sido diseñadas para su aplicación individual o colectiva, aunque se recomienda su aplicación de forma colectiva como parte de la asignatura a impartir. Se ajustaron para 11 sesiones durante dos horas, aunque se pueden re-adaptar a nuevas condiciones de aplicación.

En estas sesiones se desarrollaron los tres subsistemas de ayuda. En dependencia de

la complejidad de las tareas y el dominio de los procedimientos lógicos adquiridos, los estudiantes tardan de 15 minutos a 40 minutos en su resolución.

En el momento de la aplicación se brinda una orientación general y se les entregan las tareas a realizar, donde elaboran sus respuestas. Las profesoras, mantienen una comunicación directa, no autoritaria con los estudiantes. Posteriormente, se comentan en voz alta las instrucciones a seguir para la ejecución. Durante la ejecución de las tareas, las profesoras aclaran las dudas que presentan los estudiantes, especialmente sobre los procedimientos de ejecución (esto obedece al grado de independencia alcanzado por el estudiante).

Es preciso reflejar que, se hizo hincapié en la honestidad de las respuestas y se eliminó el carácter evaluativo de las tareas (no afectando la nota final del estudiante en la asignatura), aunque la ejecución de las mismas fue controlada por la autora y otra investigadora-profesora de la asignatura. También, se respetó el carácter voluntario en la ejecución de las tareas educadoras.

Registro y evaluación de las respuestas a las tareas educadoras

El registro de las tareas educadoras se realiza durante la aplicación de las mismas, donde un elemento esencial lo constituye la relatoría de las sesiones; y su evaluación tiene lugar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son evaluadas cada una de las tareas de cada subsistema, determinándose los niveles que poseen los estudiantes en las acciones lógicas de los procedimientos objeto de estudio, que se constatan en la ejecución.

Los niveles que se presentan, se establecen a partir del propio análisis de las respuestas de los estudiantes en las diferentes aplicaciones de las tareas educadoras y a partir de determinadas cualidades (grado de conciencia, grado de generalización, grado de independencia) que se pretenden formar.

El análisis cualitativo del comportamiento de todos estos parámetros en las acciones lógicas estudiadas permite establecer los diferentes niveles de desarrollo de cada procedimiento. A continuación se ejemplifica en el caso de la definición:

Nivel I: Cuando los sujetos son capaces de llegar a la definición correcta en la mayoría de las tareas (85%-100%) y argumentarla de forma independiente (sin ayuda), contemplando todos los procedimientos del fenómeno objeto de estudio, en las diferentes situaciones.

Nivel II: Cuando los sujetos entre el 70%-85% de los casos son capaces de llegar a la definición correcta y argumentarla de modo independiente a partir de sus procedimientos lógicos, en las diferentes situaciones lógicas.

Nivel III: Cuando los sujetos son capaces de llegar a la definición correcta entre el 55% y el 70% de los casos y argumentarla de modo independiente basado en los procedimientos lógicos de la definición, en las diferentes situaciones presentadas.

Nivel IV: Cuando los sujetos son capaces de llegar a la definición correcta entre el 40%-55% de los casos y argumentarla de modo independiente basado en los procedimientos lógicos de la definición, en las diferentes situaciones presentadas.

Nivel V: Cuando los sujetos son capaces de llegar a la definición correcta sólo en la minoría de los casos (menos del 40%) y argumentarla de modo independiente basado en los procedimientos lógicos de la definición, en las diferentes situaciones presentadas.

La aplicación a su vez, parte de un diagnóstico inicial, con una concepción integral del psico-diagnóstico. Esto permite evaluar el nivel de partida de los estudiantes, lo cual se contrasta con el desarrollo alcanzado durante y al finalizar el proceso de enseñanza – aprendizaje, favoreciendo la comprensión del desarrollo alcanzado por el estudiante, a partir del tratamiento de la zona de desarrollo próximo.

Profundizando en el ejemplo sobre la definición, abordado anteriormente, se propone el análisis del desarrollo de este procedimiento, a partir de algunos aspectos de las tareas educadoras propuestas en los estudiantes objeto de estudio:

Durante la ejecución con las tareas propuestas, los estudiantes fueron alcanzando niveles superiores de desarrollo en torno a la definición. Incluso, desde la aplicación de la prueba diagnóstica inicial, refieren comenzar a repensarse los conceptos y sus definiciones, partiendo de la aparición de conflictos cognitivos a resolver por los estudiantes, que los fuerzan a romper con concepciones y conocimientos propios del sentido común, para reconstruirlos desde el conocimiento científico. Un ejemplo lo hallamos en: las distinciones entre concepto y definición (que se establecen en la prueba diagnóstica inicial) y que desde el discurso cotidiano se emplean como sinónimos.

Al finalizar el semestre, los estudiantes poseen una mayor posibilidad para generalizar los procedimientos lógicos a los diferentes tipos de tareas que en su nivel de partida. Por otra parte, son más independientes a la hora de accionar con el contenido y transitan desde una etapa materializada a una etapa verbal en la formación de la acción, siendo capaces en este ejercicio final de reflexionar sobre los elementos que influyen en sus respuestas 28 de los 38 estudiantes (74% de la muestra), pero no logran develar correctamente los procedimientos lógicos empleados para definir (solo 10 logran explicitar dichos procedimientos). (Travieso, D., 2013).

A modo de cierre, se puede argumentar que los estudiantes de la muestra analizada, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje transitan de un escaso desarrollo de la definición a niveles superiores atendiendo a sus requerimientos lógicos. Todo ello es producto de una apropiación de sus procedimientos lógicos a través de la ejecución de tareas educadoras diseñadas a tal efecto, durante el transcurso de las clases teórico-prácticas.

CAPÍTULO 4

La formación de estrategias de aprendizaje desde el enfoque histórico-cultural

Dr. C. Camilo Boris Armas Velasco ¹

Los postulados vigotskianos reconocen el papel activo de la psiquis, de la cultura y de la historia de vida del sujeto en la formación de su personalidad. Vigotsky parte de una concepción integral de la formación y desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Las estrategias de aprendizaje, constituyen parte ineludible de la personalidad y estas deben ser estudiadas y desarrolladas en su unidad.

Este capítulo tiene como objetivo, fundamentar, desde el Enfoque Histórico-Cultural, la concepción de las estrategias de aprendizaje, de su formación y desarrollo en las instituciones escolares.

En la literatura científica estudiada, se constató que los especialistas en este campo tienden a separar los procesos que integran las estrategias de aprendizaje. Unos parten del nivel de generalización de la actividad como criterio para clasificarlas en estrategias generales y particulares; otros plantean que éstas son de tipo cognitivas, metacognitivas y de apoyo o auxiliares. En menor medida reconocen que toda estrategia de aprendizaje contiene estos componentes, incluyendo el afectivo y el regulador.

Sin embargo, la posición que se asume es que las estrategias de aprendizaje integran todos estos procesos como un todo, lo que permite la autorregulación del comportamiento del estudiante durante la apropiación del contenido de aprendizaje.

Las *estrategias de aprendizaje* abarcan aspectos de contenido y funciones psicológicas, que constituyen integraciones cognitivo-afectivas, que facilitan la apropiación de los contenidos, lo que implica redefinirlas y concebirlas como:

*“...integración cognitivo-afectiva de componentes procesales que permiten la proyección, ejecución y valoración de la apropiación de los contenidos y la autorregulación del comportamiento del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”*²

¹ Licenciado en Educación, Dr. en Ciencias Pedagógicas y Profesor Titular del Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA), del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, de La Habana. Miembro de la Cátedra de Vigotsky de la Universidad de La Habana, miembro de la Sección Psicología Educativa de la Sociedad Cubana de Psicología y miembro de la junta directiva de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento de Cuba.

² Armas C.B. y R. Bermúdez. Modelo para la formación de una estrategia general de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje del primer año del Curso Regular Diurno de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación. Resultado de proyecto. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor A. Pineda Zaldívar”. La Habana, 2010, p. 26

La estrategia de aprendizaje constituye una integración sistémica, ya que está conformada por un conjunto de elementos o contenidos procesales que interactúan recíprocamente. Esta interacción implica que los componentes de la estrategia de aprendizaje, se estructuren sistémicamente.

Los componentes estructurales de la estrategia de aprendizaje son: *el proyectivo-valorativo* y *el ejecutivo* que se encuentran integrados en unidad y funcionan como un todo en la regulación consciente del aprendizaje del estudiante. A su vez, cada componente está constituido por una integración sistémica de contenidos procesales. Se denominan de esta manera, ya que cada contenido expresa el conjunto de procedimientos que permiten la obtención de un objetivo determinado en el aprendizaje.

La estructuración de estos componentes se expresa en una unidad que como un todo integrado, regula el proceso del aprendizaje del estudiante. Cada componente tiene igual importancia en su estructuración. No hay preponderancia de uno sobre otro, sino que éstos funcionan a un mismo nivel con relativa independencia entre ellos.

Los componentes de las estrategias de aprendizaje cumplen funciones específicas, atendiendo a la esencia que las caracteriza. El componente *proyectivo-valorativo* constituye un *contenido procesal que permite regular los procesos de planificación de la tarea; de conocimiento de sí mismo, de los demás y de la propia tarea; y de valoración de lo planificado y ejecutado.*

El *componente ejecutivo* constituye un *contenido procesal que permite regular los procesos que permiten al estudiante, comprender la tarea de aprendizaje en toda su integridad, penetrar en su esencia, ejecutarla, controlarla y corregirla, en su interacción con los demás y consigo mismo, de acuerdo a las exigencias de la tarea y a sus necesidades.*

Los contenidos procesales que conforman los componentes de las estrategias de aprendizaje son los siguientes:

Componente proyectivo-valorativo

- *Toma de conciencia:* reconocimiento de las exigencias de la tarea, de sus recursos personales y de las modificaciones que en sí mismo experimenta el estudiante durante el proceso de aprendizaje.
- *Planificación de la ejecución:* proyección de planes, del tiempo y de los recursos para la ejecución de la tarea.
- *Valoración del proceso:* emisión de criterios valorativos acerca del proceso y resultado de la tarea.

Componente ejecutivo

- *Procesamiento de la información*: búsqueda, elaboración y utilización de la información, así como control del proceso y ejecución de las correcciones necesarias.
- *Significación de la información*: Valor personal del contenido de aprendizaje que le implica en la tarea.
- *Interacción con los otros*: relación positiva con los demás, a través del intercambio de mensajes y recursos durante el proceso de aprendizaje.
- *Utilización de recursos para enfrentar el estrés*: empleo de alternativas efectivas para reducir las consecuencias negativas de los momentos tensos, durante la realización de las tareas de aprendizaje.

Cada componente de las estrategias de aprendizaje conforma una unidad cognitivo-afectiva que regula el comportamiento del estudiante durante el aprendizaje. Ambas operan dialécticamente en el proceso de apropiación y su inadecuado funcionamiento, trae consigo obstáculos en este proceso y en sus resultados. Surge en este caso la necesidad de determinar qué componente está afectado y cuáles contenidos funcionales de éste presentan dificultades.

Otro aspecto importante es que las estrategias de aprendizaje se utilizan en el proceso de apropiación de los conocimientos y habilidades de una materia determinada, lo que le incorpora un contenido científico-técnico que puede variar en dependencia de la ciencia de la que se va a apropiar.

Esto las diferencia, no solo en las especificidades de sus componentes procesales, sino también en los contenidos de aprendizaje asociados a ellas. No obstante la esencia de las estrategias y de sus componentes fundamentales, en opinión del autor, no se modifica, permaneciendo invariante para cualquier contenido científico que el estudiante tenga que aprender.

Por tanto, cada componente de la estrategia de aprendizaje, establece una relación de interdependencia que se expresa como una unidad de análisis, a partir de la cual puede ser estudiada la estrategia como un todo.

Por ende, se potencia el desarrollo de la estrategia de aprendizaje, a partir de la interacción de sus componentes con la tarea de aprendizaje y con el intercambio de estrategias entre los estudiantes y los educadores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, la dinámica de desarrollo de las estrategias de aprendizaje se expresa en la interdependencia entre lo interno y lo externo. El desarrollo alcanzado en las estrategias de aprendizaje, ocurre en el tránsito de un estado inicial hacia un nuevo estado cualitativo y cuantitativamente superior en el desarrollo.

Este salto se da a partir del establecimiento de nuevas exigencias de la tarea de aprendizaje. Por tanto, las relaciones que se establecen entre lo alcanzado y lo potencial en este desarrollo, obedecen a las nuevas condiciones del proceso de formación de las estrategias de aprendizaje, lo cual revela sus funciones, en correspondencia con los objetivos propuestos.

La forma en que las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas, permite revelar que existen estrategias generales y específicas (o particulares). El grado de generalidad de las acciones que en ellas están contenidas, determina que las estrategias sean de un tipo o de otro. El carácter general o particular de un objeto es relativo, depende de otros objetos con los cuales se relaciona. Por tanto, una estrategia puede ser general con respecto a otras y a la vez particular, con respecto a otras diferentes a aquellas.

En el caso de la estrategia de aprendizaje que se propone, tiene un carácter general, en tanto se forma y emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje de diversas asignaturas. El proceso de determinación de esta estrategia partió de la abstracción-generalización de los contenidos estables del aprendizaje escolar, lo que permitió la ascensión de lo abstracto a lo concreto; y su obtención atravesó por un proceso de modelación de la estrategia que se deseaba lograr.

Estos contenidos generales se concretan en función del tipo de tarea y según esta, se convierten en estrategias generales de aprendizaje. Tienen un carácter personal, en tanto el estudiante los incorpora como contenidos de su aprendizaje, le integra sus propios recursos y preferencias, así como sus experiencias vivenciales en otras tareas similares, personalizándolos.

En la dinámica de su formación se expresa el carácter personal que tienen en cada estudiante. La forma en que se incorpora este tipo de estrategia, no es idéntica en cada uno de ellos e incluso, sin perder su carácter general, se diferencia de la propuesta de acciones de aprendizaje que le propone el educador que dirige el proceso de formación.

De un contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje (interpsíquico), se transforma en un contenido psicológico del estudiante (intrapíquico), en dependencia de la significación y el nivel de regulación que este tiene en su comportamiento.

La formación de la estrategia general de aprendizaje ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el acto de enseñar y aprender. Desde el punto de vista didáctico, se establece una relación entre la formación de la estrategia de aprendizaje y la actividad de enseñanza (clase u otra forma de organización), a partir de la relación del contenido de la enseñanza con los contenidos procesales de las estrategias de aprendizaje.

En un primer momento el educador enseña a los estudiantes a utilizar un algorit-

mo de acciones para realizar las tareas de aprendizaje, que permite la búsqueda, organización y procesamiento del contenido y que puede ser enseñado en cualquier asignatura del currículo.

A su vez, el educador estimula al estudiante a tomar conciencia plena de este proceso, de sus condiciones y de su contenido; propicia la orientación, la planificación, el control y la valoración de sus acciones; logra que este contenido adquiera un sentido y un significado relevante para él; posibilita que interactúe positivamente con los demás y que comunique sus resultados, utilizando sus recursos para enfrentar las situaciones de estrés que puedan surgir durante la realización de las tareas.

Este conjunto de acciones que en un primer momento (externo) es aún un algoritmo, no constituye en sí mismo la estrategia de aprendizaje, sino que se va orientando durante toda la actividad y a su vez va estructurándose y funcionando de forma individual en cada estudiante en el proceso de interiorización de las acciones, hasta conformarse en la estrategia de aprendizaje. Como resultante de la formación de la estrategia se obtiene la regulación del comportamiento del estudiante en el proceso de aprender.

La formación de la estrategia de aprendizaje, es un proceso complejo, gradual, con saltos dialécticos, que se va logrando mediante avances y retrocesos, donde la didáctica de la clase, la influencia del educador, de otros educadores y del grupo, desempeña un papel decisivo.

Desde la concepción del autor, la formación de las estrategias es un proceso integral, no se separan los procesos psicológicos que en ella participan, sino que todos los contenidos y procesos que intervienen en su formación se dan en una unidad cognitivo-afectiva que tiene un carácter regulador.

En la literatura pedagógica actual se plantea al educador y al estudiante, la necesidad de asumir en el proceso de enseñanza-aprendizaje una postura didáctica que propicie la formación de estrategias de aprendizaje.

Lo anterior requiere diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma especial, atendiendo a la necesidad de desarrollar en los estudiantes estrategias de aprendizaje y entre éstas las estrategias de aprendizaje generales. Esto quiere decir, que desde cada componente didáctico se refleja la necesidad de dirigir este proceso asumiendo las estrategias de aprendizaje como un contenido didáctico implícito en cada uno de los componentes aceptados por la didáctica general.

La formación de estrategias de aprendizaje es un proceso particular con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que tiene un propósito bien definido (desarrollar estrategias de aprendizaje en los estudiantes) y en él se despliegan un conjunto de contenidos particulares y específicos, concatenados dialécticamente en diferentes momentos que constituyen parte de la metodología para formar estrate-

gias de aprendizaje.

Su formación ocurre paralelamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se da con relativa independencia de éste. Como expresión distintiva de otros procesos, se aprecia el carácter consciente de la finalidad de desarrollar estrategias de aprendizaje, el carácter cooperado entre los educadores y estudiantes y la intervención diagnóstica de los que en él participan, obteniéndose como resultado final la autorregulación del estudiante y el consecuente incremento de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se emplea el término formación de la estrategia general de aprendizaje, como el proceso en el que se expresan las relaciones de interdependencia entre las condiciones internas (desarrollo biológico y psicológico alcanzado y potencial de desarrollo; en particular de la estrategia general de aprendizaje propuesta) y las condiciones externas (condiciones de vida y de educación).

Esta interdependencia se expresa en la actividad que desarrolla el estudiante (actividades escolares y extraescolares) y la comunicación que establece con los otros. Tiene un carácter integral y ocurre en cooperación en los espacios de intersubjetividad, dirigida por el más capaz (el educador o el estudiante más preparado), a través del sistema de ayudas que recibe el estudiante, con vistas a potenciar su desarrollo.

Considerando que aún existen discrepancias en las teorías sobre la formación y desarrollo de las estrategias de aprendizaje, se hace necesario definirla. Esto implica redefinir el concepto de formación de estrategias de aprendizaje como *“el proceso de interdependencia entre estudiantes y educadores dirigido al desarrollo de estrategias de aprendizaje, mediante la cooperación y la intervención diagnóstica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”*³

Se entiende como un proceso porque implica la transformación sistemática de la formación y del desarrollo de la estrategia general de aprendizaje de cada estudiante, sujeta a las regularidades de estos fenómenos y que tiene como finalidad alcanzar mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, estas transformaciones ocurren en la interacción entre los estudiantes y los educadores que participan en este proceso. Se expresa en el sistema de influencias dirigidas al desarrollo de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes.

Estas interacciones se complementan mutuamente y enriquecen de forma coherente la dinámica del proceso de formación. Están determinadas por los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que son resultado de su

³ Armas C.B. y R. Bermúdez. Modelo para la formación de una estrategia general de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje del primer año del Curso Regular Diurno de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación. Resultado de proyecto. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor A. Pineda Zaldívar”. La Habana, 2010, p.

derivación gradual, así como de los intereses individuales y grupales de los que participan en el proceso.

La vía mediante la cual se determina y potencia el desarrollo de estrategias de aprendizaje es la intervención-diagnóstica. Se entiende *la intervención* como el *sistema de ayudas que se despliega con vistas a potenciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes, mediada por el otro más capaz*.

Esta intervención ocurre en unidad con el diagnóstico, como un proceso continuo que se da en la propia dinámica del desarrollo de las estrategias de aprendizaje y que tiene a su vez un carácter potenciador, pronóstico y explicativo, partiendo de la situación social del desarrollo del estudiante, de sus vivencias, su historia de vida, el nivel de desarrollo actual (NDA) y la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Lo anterior le imprime al proceso de formación de estrategias de aprendizaje un carácter instrumental y metodológico de importante valor pronóstico y transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje con vistas a elevar sus resultados.

En la formación de estrategias de aprendizaje, los procesos de internalización y externalización son de suma importancia, puesto que la formación de dichas estrategias ocurre primero en un plano externo (material) y luego en un plano interno (mental). En el plano externo se da durante el proceso de enseñanza por parte del educador, con la aplicación de la metodología propuesta para formar la estrategia general de aprendizaje. En el plano interno ocurre, cuando el estudiante tiene que utilizar mentalmente el contenido de los componentes procesales de esta estrategia con vistas a autorregular su comportamiento durante la apropiación de los contenidos de aprendizaje.

Puede plantearse además que las estrategias de aprendizaje constituyen instrumentos de mediación cultural en los procesos del desarrollo. Esto está sustentado en el presupuesto de que estas estrategias permiten elevar el nivel de autorregulación del comportamiento del estudiante durante la apropiación de los contenidos de aprendizaje. Mientras mayor sea el nivel de integración de los componentes procesales de la estrategia general de aprendizaje en el estudiante, mayor será el nivel de desarrollo integral de la estrategia alcanzado.

Acerca de la evaluación dinámica del desarrollo puede plantearse que su valor metodológico se da en la propuesta de intervención-diagnóstica que se utiliza. Las ayudas (intervención) que realizan los educadores e incluso, un estudiante más capaz, tienen un carácter exploratorio, de pronóstico y desarrollador que permite determinar el nivel de desarrollo de la estrategia general de aprendizaje de los estudiantes y además, su zona de desarrollo próximo.

Una vez que esto ocurre, el objetivo de la intervención es propiciar que el estudiante transite de un nivel más alejado a un nivel más cercano al deseado en el desarrollo

de las estrategias de aprendizaje. Diagnóstico e intervención suceden simultáneamente en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje y las ayudas constituyen momentos de intervención y a la vez permiten el diagnóstico, por tanto, la evaluación es diagnóstica y a la vez propiciadora del desarrollo.

Por otro lado, se asume que la educación conduce el desarrollo psíquico ya que las actividades planificadas (tareas) tienen niveles crecientes de exigencia, con carácter variado, por lo que propician el desarrollo del estudiante y de sus estrategias para aprender.

Estos procesos de ayuda con carácter diagnóstico se instrumentan en la práctica a partir de la mediación que realiza el otro, es decir, el otro más capaz es el mediador entre la estrategia general de aprendizaje y el contenido de la cultura, mediante el cual el estudiante alcanza los objetivos propuestos y un nuevo nivel de desarrollo.

Otro aspecto importante es la guía para evaluar el aprendizaje y el desarrollo de la estrategia general de aprendizaje, que se constituye en un apoyo instrumental para el estudiante durante la realización de sus actividades.

Cuestión esencial, al igual que las anteriores, lo constituye la categoría vivencia como unidad cognitivo-afectiva, que el educador aprovecha para lograr que el estudiante haga suyo el proceso de aprender y convierta la estrategia de aprendizaje en un contenido de relevancia, capaz de regular conscientemente su comportamiento.

Por último y no menos importante, es necesario destacar el papel de la Situación Social del Desarrollo como un aspecto instrumental de la intervención y el diagnóstico en la formación de la estrategia general de aprendizaje. En ella se refleja la dinámica de la formación de la estrategia general de aprendizaje atendiendo a las relaciones entre lo interno (desarrollo actual y potencial alcanzado) y lo externo (las condiciones de vida y el sistema de influencias educativas que recibe y ha recibido el estudiante).

Puede plantearse que esta dinámica le da un carácter personal, único e irrepetible a la estrategia de aprendizaje que forma el estudiante. A su vez, esto implica comprender que el nivel de desarrollo de esta estrategia no tiene un carácter estático, sino que la misma tiene un carácter relativamente estable. Su seguimiento desde la Situación Social del Desarrollo, permite explicar cómo puede realizarse la intervención y cómo fue llevada a cabo en la historia de vida del estudiante.

Todos estos aspectos sustentan el carácter integral del proceso de formación de las estrategias de aprendizaje y además, permiten abordar este proceso desde un enfoque global y sistémico que lo diferencia de otras concepciones del desarrollo psicológico y de las teorías de aprendizaje menos integradoras.

Lo anterior implica considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje las siguientes condiciones que contribuyen a formar las estrategias de aprendizaje:

- Asegurar que el estudiante forme sus estrategias de aprendizaje mediante la

cooperación con otros, partiendo de lo que no puede hacer solo, hasta llegar al dominio independiente de las estrategias de aprendizaje.

- Atender integralmente el desarrollo de las estrategias de aprendizaje a partir de la unidad afectivo-cognitiva que está en su base y que participa en la regulación y autorregulación del proceso de aprendizaje del estudiante.
- Organizar el proceso de formación de una estrategia general de aprendizaje como una actividad conscientemente dirigida hacia un fin.

La trascendencia del Enfoque Histórico-Cultural con respecto a otros enfoques que han abordado el campo de las estrategias de aprendizaje y su formación, estriba en tres aspectos esenciales:

- La concepción teórica de las estrategias de aprendizaje; que las considera como una unidad afectivo-cognitiva reguladora del comportamiento.
- La concepción metodológica para su formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; como parte integrante de éste o como contenidos de la cultura que deben ser priorizados para lograr los objetivos educativos propuestos.
- El estudio de la acción, sus partes, así como la formación por etapas de las acciones mentales; como aspectos esenciales en la formación de las estrategias de aprendizaje, determinado por los objetivos y fines de la educación, que se traducen en la formación integral de la personalidad, desde una cultura general integral.

Desde este enfoque es necesario enfatizar más aún en el carácter integral de la formación de estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestión que aún no está suficientemente trabajada en la actualidad.

El Enfoque Histórico-Cultural le aportó a la Didáctica una nueva concepción del desarrollo psíquico y por ende le propuso organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en dicha concepción, desde la reelaboración de un conjunto de principios didácticos desarrolladores, planteados por V. V. Davidov y V. I. Slobódchikov, los cuales afirman que “... *es indispensable analizar críticamente algunos principios didácticos que hasta ahora guían a la escuela (...) y que fueron elaborados en su momento por un pensamiento pedagógico que ya no resulta adecuado a nuestra teoría ni a nuestra práctica escolar en proceso de reorganización.*”⁴ En este sentido se propone por estos autores la reelaboración de dichos principios en función de las nuevas concepciones del Enfoque Histórico-Cultural, principios que se tuvieron en cuenta en la elaboración de esta nueva propuesta.

⁴ Tomado de V. V. Davydov y V. I. Slobódchikov. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo.(s/a) p.6

CAPÍTULO 5

Concepción histórico-cultural de la formación de proyectos de vida profesional en el contexto educativo

Dra. Misleidy Arzuaga Ramírez¹

Los aportes de Vigotsky para el trabajo pedagógico resultan muy interesantes y de total vigencia para fundamentar los procesos formativos y de desarrollo integral del estudiante en la época contemporánea. Su legado histórico culturalista aplicado a la educación de los niños, adolescentes y jóvenes permite concebir un proceso de formación con un carácter sistémico, dialéctico y abierto a procedimientos metodológicos flexibles y dinámicos acordes a los avances científico-tecnológicos de la actualidad.

La vigencia y posibilidades que muestra la obra de Vigotsky para el trabajo pedagógico, a partir de las novedosas posiciones teóricas y metodológicas que se asumen para el estudio, comprensión y transformación de la psiquis humana en general y de los procesos psicológicos en particular, brindan la posibilidad de fundamentar la formación de proyectos de vida en un contexto educativo consecuente con la Filosofía marxista-leninista y su concepción materialista dialéctica del mundo y del desarrollo humano. Concebir esta formación en la educación ofrece herramientas teórico-metodológicas a los educadores para dirigir los procesos formativos de sus estudiantes y por consiguiente, lograr su desarrollo integral.

Esto implica apropiarse de una concepción de la educación, del aprendizaje y del desarrollo humano que haga posible la formación de un ciudadano ético, emancipado, responsable, en correspondencia con el encargo social concretado en el modelo de hombre a formar.

La función principal del educador, en su accionar pedagógico, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el de orientación educativa, es guiar y potenciar el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser, en las actividades escolares que realiza. Se pretende que la actividad pedagógica, en función de la formación de proyectos de vida, reestructure los contenidos

¹ Licenciada en Educación, Ms.C en Psicología Educativa, Dra. en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular del Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA) del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, de La Habana. Miembro de la Cátedra de Vigotsky de la Universidad de la Habana, miembro de la junta directiva de la sección de Psicología Educativa de la Sociedad Cubana de Psicología y de la junta directiva de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP) de Cuba.

personológicos que los ayuden a insertarse socialmente en el contexto socio-histórico en que viven.

La importancia de la formación de proyectos de vida en el contexto educativo radica en que a través de este proceso se puede lograr el desarrollo de habilidades, capacidades actitudes, valores, cualidades y motivaciones intrínsecas por lo que se aprende, así como el autoconocimiento de sus características personológicas y de sus metas futuras. Además, permite al estudiante dirigir sus propios procesos de aprender en la medida que se plantea acciones para su autotransformación y para alcanzar sus metas a corto, mediano y largo plazo.

Especialmente, los proyectos de vida referidos a la esfera profesional como parte integrante de los proyectos de vida más generales integran contenidos psicológicos de la personalidad: motivación profesional, identidad hacia la profesión, autovaloración, planes de desarrollo profesional futuros y el desarrollo de cualidades como la responsabilidad, la laboriosidad y el colectivismo; movilizadores del comportamiento. Al mismo tiempo, constituyen bases cognitivo-afectivas para potenciar el desarrollo integral del estudiante y regular el comportamiento presente y futuro en un contexto socio-histórico determinado.

¿Cómo formar proyectos de vida profesional en el estudiante desde la concepción histórico-cultural del desarrollo del ser humano y de su educación? ¿Qué postulados del Enfoque Histórico Cultural sustentan esta formación y cómo lograr su aplicación en el contexto educativo? Esta interrogante justifica la propuesta:

Se aborda la formación de proyectos de vida profesional en el contexto educativo mediante la aplicación creadora de la concepción histórico-cultural, a partir de la asunción de sus conceptos y principios generales y esenciales, que contextualizados a este proceso, permiten estudiarlo, comprenderlo y transformarlo en la dinámica de su desarrollo.

Se precisa que la concepción histórico-cultural de la formación de proyectos de vida profesional en el contexto educativo constituye un: sistema integrado y coherente de características esenciales, principios y proceder metodológico de la formación de proyectos de vida profesional que bajo la guía de los postulados teórico-metodológicos del Enfoque Histórico Cultural, permiten el desarrollo de estos proyectos en los estudiantes, en correspondencia con sus necesidades y con el modelo del profesional a alcanzar.

Constituyen componentes de esta concepción: las características esenciales, principios y el proceder metodológico de la formación de proyectos de vida profesional.

La formación de proyectos de vida profesional como concepto principal de esta concepción está relacionada con dos conceptos generales del enfoque histórico-cultural: *educación y desarrollo*. Ambos conceptos interactúan entre sí, constituyen

una unidad dialéctica, se transforman uno en el otro, el primero precede, conduce y guía al segundo, teniendo en cuenta lo alcanzado por el sujeto, así como sus potencialidades.

Si se tienen en cuenta que la educación es un proceso de influencias conscientemente organizado, dirigido y sistematizado hacia un fin determinado y el desarrollo es un proceso de cambio, de auto movimiento y de auto transformación de las cualidades ya existentes en los sujetos, se puede plantear que:

- La formación de proyectos de vida profesional no se realiza de manera espontánea, ni arbitraria. Constituye un proceso organizado y tiene un fin determinado, por lo que se necesita dirigir las influencias educativas que van a propiciar, en cada estudiante, un salto cualitativamente superior de sus proyectos.
- No toda educación propicia el desarrollo de proyectos de vida profesional, ni toda colaboración los estimula, solo aquella que determina su dirección tomando como referencia el fin, los objetivos y los principios de la educación, el modelo de estudiante que la sociedad exige, en función del logro de la formación cultural general-integral y técnico-profesional, para el caso de la educación con fines profesionales. En este sentido los educadores tienen un rol esencial en la orientación, de conjunto con otros, de las actividades pedagógicas que se planifican, ejecutan y controlan en la escuela.

*“Se concibe la Formación como expresión de la interrelación entre la educación y el desarrollo en los espacios curriculares de actividad y comunicación, en donde interactúan educadores y estudiantes, en función de lograr su desarrollo integral.”*² Esta interacción toma una particularidad sustentada en los procesos de cooperación, de colaboración y de ayuda que establece el otro más capaz para propiciar un desarrollo cualitativamente superior.

Consecuentemente con lo anterior, se define el concepto de formación de proyectos de vida profesional como un *“...proceso de cooperación entre estudiantes y agentes educativos que mediante la coordinación y colaboración en las acciones, permite el desarrollo de proyectos de vida profesional en correspondencia con sus necesidades y las exigencias del modelo del profesional.”*³

Es importante destacar y explicar en esta definición los aspectos teóricos esenciales para su posterior aplicación metodológica y práctica:

² Bermúdez Morris, R. Concepción histórico-cultural de la formación de profesores. En Colectivo de autores. “El Enfoque Histórico Cultural como fundamento en la formación de profesores”, Ministerio de Educación, La Habana, 2014, p. 4.

³ Arzuaga Ramírez, M. Modelo para la formación de proyectos de vida profesionales en los estudiantes de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación. Tesis de Doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2011, p.42.

- *El proceso de cooperación* está constituido por las acciones armónicas de estudiantes y educadores para la toma de decisiones conjuntas y la corresponsabilidad en la elaboración, ejecución y control de tres actividades fundamentales que han de realizarse en el proceso formativo: plan de desarrollo profesional, proyecto educativo grupal y proyecto educativo de año.

En la formación de proyectos de vida profesional estas tres actividades constituyen un sistema, están interrelacionadas e interconectadas. Abarcan la determinación conjunta de acciones a nivel individual (estudiante), a nivel grupal (grupo estudiantil) y a nivel de colectivo pedagógico. Se involucra a todos los educadores y estudiantes; por lo que la responsabilidad es compartida tanto en los resultados a alcanzar como en la preparación para elaborar, ejecutar y controlar dichas actividades.

- *La coordinación y la colaboración* en las acciones del proceso de formación profesional son características esenciales del proceso de cooperación que contribuyen a concretar la formación de proyectos de vida profesional, y están en estrecha unidad dialéctica, al utilizarse como herramienta pedagógica en todas las actividades formativas que se realizan.

- *La coordinación* es entendida como el intercambio, la toma de decisiones conjuntas y la coherencia en la realización de las acciones. Ella permite que se confronten los criterios acerca de la correspondencia entre los proyectos de vida profesional y las exigencias del modelo del profesional; que se determinen de forma colectiva y consensuada lo que se desea lograr, el modo de hacerlo y evaluarlo, así como, la correspondencia entre las acciones individuales, grupales y del colectivo pedagógico.

- *La colaboración* comprende la orientación y la corresponsabilidad de todos los implicados en la realización de las acciones. Requiere de una ayuda personalizada a los estudiantes y a su grupo, desde las diferencias, las potencialidades y limitaciones individuales y grupales. Todos los implicados en este proceso son responsables de la marcha y de los resultados que se van obteniendo en el desarrollo de los proyectos de vida profesional.

- *El desarrollo de proyectos de vida profesional en correspondencia con sus necesidades y las exigencias del modelo del profesional* comprende los procesos de transformación que se van logrando en los proyectos de vida profesional en interrelación con los objetivos y características que se expresan en el modelo del profesional. Para lograr los cambios esperados, se requiere propiciar, en todas las actividades del proceso formativo, la integración entre el plan de desarrollo profesional y el modelo del profesional.

Para lograr el desarrollo de estos proyectos es imprescindible retomar el concepto

de *situación social de desarrollo* como expresión de la interdependencia entre lo interno y lo externo, particular y única de cada estudiante. El estudio y explicación del desarrollo de los proyectos de vida de cada estudiante se realiza en la dinámica de su historia de vida, de las interrelaciones con otros contenidos de su personalidad (necesidades, potencialidades, motivaciones, valores, intereses, identidad, aspiraciones, autovaloración, entre otros) y de los contextos educativos (familia, escuela, comunidad, entre otros) que han influido e influyen en su construcción.

Esto se lleva a cabo mediante *la evaluación dinámica del nivel de desarrollo alcanzado (NDA)* y de *la zona de desarrollo próximo (ZDP)* o potencialidades, en un proceso de intervención diagnóstica que permite explorar e influir educativamente en las formas de ejecutar las acciones para alcanzar las metas individuales, grupales y de colectivo propuestas. En este proceso participan los educadores, cooperadamente, a través de las ayudas que ofrecen al estudiante y a su grupo.

El nivel de ayuda que requiere cada estudiante está matizado por lo que él desea, por lo que se exige en la profesión y por la etapa de desarrollo en que se encuentra; lo que significa que es él quien decide las metas que quiere lograr, los objetivos a alcanzar y los planes a seguir; a partir de las oportunidades y espacios que se le ofrecen y de las ayudas que se le brindan para que tome sus decisiones de manera independiente. Estas ayudas le permiten apropiarse de los recursos que necesita para autodeterminarse y planificar aquellas acciones que contribuyan a alcanzar sus aspiraciones.

La formación de proyectos de vida profesional transita por un proceso de *mediación instrumental y social*, al necesitar de la actividad (interacción del sujeto con los objetos) y de la comunicación (interrelación entre los sujetos). Lo instrumental se evidencia en las herramientas y signos que utiliza para aprender nuevas formas, vías, estrategias y acciones para alcanzar sus metas futuras; y lo social está representado en las relaciones que establece con los demás (estudiantes, educadores, tutores, grupos, familia) que le brindan las ayudas necesarias para potenciar una nueva configuración personalógica (proyecto de vida profesional) en su personalidad.

La mediación instrumental y social constituye fuente de desarrollo para los proyectos de vida profesional y adquiere un papel singular como característica esencial de este proceso, expresada en la coordinación y colaboración de todos los implicados durante la realización de las acciones. Para ello, se requieren espacios intersubjetivos de intercambio, reflexión y discusión en las actividades grupales que se realizan.

La unidad de lo cognitivo y lo afectivo como base y expresión de la vivencia es tenida en cuenta en la planificación de las actividades grupales y en el manejo de situaciones experienciales por parte de los educadores. En estos espacios es importante encontrar alternativas para llegar a acuerdos entre educadores y estudiantes y realizar con éxito las actividades de orientación educativa.

El proceso de formación de proyectos de vida profesional manifiesta la estrecha interrelación dialéctica entre lo social, lo individual y lo grupal; y esta dinámica se entreteje en la subjetividad individual de cada estudiante. Esta interacción entre estudiante-subjetividad y estudiante-grupo, expresa el carácter activo, regulador y transformador del sujeto sobre sí mismo y el aprovechamiento que hace de sus propios recursos para la autodeterminación de los objetivos profesionales futuros. Comprenderla permite organizar y dirigir las influencias educativas en la medida en que el propio estudiante configura sus proyectos de vida.

El grupo constituye un mecanismo de desarrollo personal y de individualización de sus miembros que tiene un carácter dinámico, es decir, se encuentra en constante cambio y transformación, en movimiento; no obstante, conserva su estabilidad, es relativamente autónomo. El educador es el encargado de facilitar, mediante la interpretación de los procesos grupales, el avance del grupo hacia su meta; de ayudarlo a funcionar mejor, transformando la realidad y auto-transformándose.

Lo antes expuesto se materializa en los proyectos educativos grupales, que los estudiantes deberán realizar para potenciar los individuales. Los proyectos educativos grupales se definen como *“la elaboración, ejecución y perfeccionamiento del sistema de acciones para alcanzar los objetivos proyectados en la etapa del curso escolar, en correspondencia con las necesidades individuales de cada uno de sus miembros y las exigencias del modelo del profesional.”*⁴

En la perspectiva de trabajo grupal se aprecia el vínculo educador-estudiante-grupo, en tanto se potencie el intercambio de saberes y la construcción colectiva de aquellas metas, objetivos generales y estrategias para alcanzar las aspiraciones individuales y grupales. El trabajo con el grupo se propone como finalidad de la acción del estudiante, de su propio desarrollo, mediante las actividades que se realicen y el intercambio que se produzca entre todos. De manera que ambos planos (individual- grupal) se trabajan integradamente: lo grupal potencia y desarrolla lo individual y viceversa.

Se manifiesta así un proceso holístico en las interrelaciones y articulaciones de lo individual-grupal-social en la medida en que las metas individuales-grupales adquieran *sentido y significado* en los cambios y transformaciones personales y grupales, mediados por el modelo del profesional a alcanzar.

La elaboración de proyectos de vida profesional y de proyectos educativos grupales constituye un proceso de construcción colectiva, bajo la guía y conducción de los educadores. Este proceso se fundamenta en los *principios de la naturaleza social*

⁴ Arzuaga Ramírez, M. Modelo para la formación de proyectos de vida profesional en los estudiantes de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación. Tesis de doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana. 2011, p. 35.

de la *psiquis humana* y del *determinismo dialéctico e histórico del desarrollo psíquico*, así como en la *internalización o interiorización de lo intersíquico en intrapsíquico*, los que constituyen guías para comprender el desarrollo de los proyectos de vida profesional en los espacios grupales y la influencia educativa que se ejerce, a partir de las acciones que se realizan en el colectivo pedagógico.

Significa que cada estudiante construye un proyecto de vida, transforma el ya existente, a partir de sus potencialidades, de las características que posee, de las relaciones que establece con los otros y con su entorno grupal, familiar y personal. Es decir, el estudiante hace suyo su proyecto de vida profesional, a partir del logro de las metas grupales; lo enriquece mediante el intercambio, la confrontación, la toma de decisiones conjuntas y la coherencia en la realización de las acciones; por medio de la orientación y la corresponsabilidad de todos los implicados.

La formación de proyectos de vida profesionales constituye un acto de elaboración personal, de aquí su carácter creativo y autónomo. Acontece en una unidad cognitivo-afectiva-reguladora inseparable: en el pensar, sentir y actuar para alcanzar metas futuras; y para lograrlo se requiere diseñar un proceso de formación diferente, que propicie mayores niveles de regulación y autodeterminación del estudiante en el aprendizaje, lo cual exige determinados principios que guíen los cambios en este proceso.

Principios para la formación de proyectos de vida profesional

Los principios que se presentan a continuación parten de las regularidades esenciales encontradas en el estudio de la formación de proyectos de vida profesional, de las necesidades de transformación educativa, del modelo del profesional del estudiante donde se realizó la experiencia, de autores que han trabajado la labor formativa y el papel del estudiante en su proceso de aprender, consecuente con una concepción histórica-culturalista.

- *Protagonismo estudiantil*: Se caracteriza por la participación independiente, activa, responsable y comprometida en la toma de decisiones y en la asunción de las consecuencias de sus acciones para alcanzar las metas individuales y grupales propuestas.
- *Unidad entre las exigencias sociales con los objetivos individuales y grupales*: se define como la integración de las exigencias que plantea el modelo del profesional con los objetivos de los estudiantes, expresados en el proyecto de vida profesional y con los objetivos del grupo, expresados en los proyectos educativos grupales.
- *Trabajo cooperado de los educadores*: implica la colaboración mutua en la elaboración, ejecución y control de las acciones y la unidad de criterios de todos los implicados.

Estos principios han de estar presentes en cada una de las actividades a realizar en la escuela para que respondan al Enfoque Histórico-Cultural de partida. Además, los conceptos de partida, las características esenciales y los principios forman un sistema, que integrado coherentemente al proceder metodológico, propicia el desarrollo de estos proyectos en los estudiantes.

Proceder metodológico para el desarrollo de los proyectos de vida profesional en los estudiantes en el contexto educativo

Este proceder metodológico tiene sus bases en los métodos de investigación del Enfoque Histórico Cultural: *el método genético*, además del *análisis de los resultados de la actividad* y de los métodos propios de las ciencias pedagógicas: la observación, la entrevista, la entrevista individual de orientación, las encuestas, as pruebas psicológicas, el análisis documental, el debate, la discusión, el experimento formativo entre otros.

Desde el punto de vista metodológico y práctico se concibe un sistema de métodos y procedimientos, articulados en diferentes momentos del proceso de formación que guardan estrecha relación con la caracterización del estudiante y de su grupo.

En lo particular se destaca el valor de la dinámica del desarrollo de los proyectos en el sistema de la personalidad y del propio proceso de formación profesional. Cada uno de ellos está imbricado como parte integrante del todo, con cierto grado de movilidad y de discontinuidad.

Lo anterior responde a las dinámicas particulares del desarrollo de cada estudiante y del grupo y a otros factores que influyen en el proceso de formación de los proyectos, lo que permite afirmar que la aplicación de estos métodos es flexible y dinámica, aunque se comporten con cierta lógica interna.

A continuación se describe cómo proceder en la elaboración, ejecución y control de las tres actividades fundamentales para la formación de proyectos de vida profesional en los estudiantes:

- *Elaboración de planes de desarrollo profesional, del proyecto educativo grupal y del proyecto educativo de año.*

a) La elaboración de planes de desarrollo profesional del estudiante, consiste en la planificación del sistema de objetivos y acciones que le permitan alcanzar las metas profesionales planteadas. Este momento se caracteriza por la independencia, la responsabilidad y el compromiso del estudiante en la toma de decisiones con respecto a sus objetivos, metas, acciones y a las consecuencias de dichas acciones.

A través de la entrevista individual de orientación el profesor tutor brinda las ayudas necesarias e intercambia con él lo que se deberá alcanzar, el modo de hacerlo y las potencialidades, fortalezas, limitaciones, perspectivas futuras de realización profesional, y posibilidades para el ejercicio futuro y exitoso de la profesión. Todo este intercambio se realiza mediante la confrontación con el modelo del profesional, en tanto el estudiante, antes de planificar su plan de desarrollo profesional deberá conocer cuáles son las exigencias que se le plantean y valorarlas.

b) *La elaboración del proyecto educativo grupal* consiste en la planificación del sistema de objetivos y acciones que permiten alcanzar las metas grupales proyectadas en el curso escolar, en correspondencia con las necesidades individuales de cada uno de sus miembros y las exigencias del modelo del profesional.

El profesor guía coordina las influencias educativas del colectivo pedagógico para que a partir de sus experiencias y conocimiento del grupo colaboren mediante el intercambio, la discusión, el debate, y la confrontación, en la planificación del sistema de objetivos metas y acciones. El espacio utilizado para ello es la asamblea grupal. Los responsables en la organización y elaboración del proyecto educativo grupal son los dirigentes estudiantiles del grupo.

Pasos para la elaboración del proyecto educativo grupal

1. *Presentación de la información al grupo*: se ofrece una síntesis de la caracterización de los proyectos de vida profesionales de los estudiantes y las características, las dificultades, las potencialidades y las fortalezas grupales, así como el modelo del profesional a alcanzar: fin, objetivos, acciones y cualidades que se esperan alcanzar en el proceso de formación profesional. Es muy importante contrastar el modelo social a formar con los proyectos de vida profesionales antes de pasar al segundo paso.

2. *Confrontación entre los miembros del grupo*: reflexión e intercambio de la información ofrecida y posibles soluciones a las dificultades encontradas.

3. *Toma de decisiones conjuntas*: determinación entre todos los implicados de los objetivos, las metas, el sistema de acciones, los recursos, los participantes, las condiciones, los responsables y los plazos de tiempo de cada acción para la conformación definitiva del proyecto educativo grupal.

La elaboración del proyecto educativo grupal se puede organizar en plenario o por equipos, in situ o pre-elaborado, de cualquier forma es necesario integrar a estudiantes y profesores en un diálogo franco y abierto que permita, de manera cooperada, la conformación de este proyecto.

c) *La elaboración del proyecto educativo de año* consiste en la planificación del sistema de actividades metodológicas, científico-investigativas, de superación y

extensionistas⁵ que permite dirigir la labor formativa. Se incluyen las actividades formativas con los estudiantes.

El colectivo de año “...*agrupa a los profesores que desarrollan las asignaturas del año, a los profesores guías de cada grupo, a los tutores y a los representantes de las organizaciones estudiantiles y políticas...*”⁶ Los integrantes de este colectivo deberán trabajar de forma cooperada, bajo la dirección del coordinador o responsable del año.

Las actividades del proyecto educativo de año están en estrecha interrelación con los planes de desarrollo profesional de los estudiantes, con los proyectos educativos de los grupos, con el modelo del profesional a alcanzar en cada carrera, (en lo particular) y con las necesidades metodológicas, científico-investigativas y de superación de los profesores que lo integran. Estas actividades deben conciliarse con el fin, los objetivos, las metas, las acciones y las necesidades expresadas en cada uno de ellos.

Pasos para la elaboración del proyecto educativo de año

- *Caracterización del colectivo pedagógico*: determinación e identificación de la composición del claustro pedagógico y de las principales fortalezas, potencialidades, dificultades y necesidades que presentan todos aquellos que lo integran. Es necesario la aplicación de métodos y técnicas de diagnóstico (entrevistas, encuestas, observación, análisis de documentos, entre otros) para su identificación. Se realiza un análisis de las regularidades obtenidas a partir de la información recogida.
- *Confrontación de los planes de desarrollo profesional, del proyecto educativo grupal y del modelo del profesional a alcanzar*: reflexión e intercambio por parte de los educadores, organizaciones estudiantiles y políticas acerca de la correspondencia entre los objetivos individuales, grupales y sociales (modelo del profesional) en el año. Se deberá tomar decisiones con respecto a los posibles objetivos formativos y prioridades del año.
- *Elaboración del sistema de objetivos formativos y prioridades de año*: proyección y confección del sistema de objetivos formativos y de las prioridades de año. Estas últimas deberán estar en correspondencia con las principales dificultades encontradas en los grupos estudiantiles y con las necesidades del colectivo pedagógico para alcanzar los objetivos formativos proyectados y los del modelo del profesional.
- *Planificación del sistema de actividades metodológicas, científico-investigativas, de*

⁵ Para la definición de estas actividades en el proyecto educativo de año se asume lo establecido en la Resolución 210/2007, del Ministerio de Educación Superior (MES) de Cuba.

⁶ Resolución 210/2007. MES. La Habana. Artículo 39.

superación, extensionistas y formativas: organización y proyección de todas las actividades en función de los objetivos formativos y prioridades del año. Esta acción se especifica y contextualiza en función de los niveles de educación a trabajar.

- *En las actividades metodológicas* se precisa la forma de trabajo metodológico /temática/ objetivo/ responsable/ ejecutor/ participantes/ fecha-hora-lugar.

- *En las actividades científico-investigativas* se precisan los proyectos de investigación en temas que requiera el año y la carrera, según los objetivos y prioridades que se elaboren, en función de preparar a los educadores en áreas no exploradas por la ciencia. Esta es una actividad que necesita de la dirección de especialistas y de personal capacitado para ello.

- *En las actividades de superación* se incluye el desarrollo de cursos, de entrenamientos y de diplomados, entre otras formas de superación concebidas para los sistemas de educación. Se planifican integrados al sistema de actividades metodológicas y científico-investigativas y a las necesidades teórico-metodológicas del colectivo pedagógico incluyendo las organizaciones estudiantiles y políticas.

- *En las actividades extensionistas* (en el caso de la educación universitaria) o extra escolares en la educación primaria, media y media superior se incluyen las culturales, histórico-patrióticas, comunitarias, deportivas, recreativas, productivas, entre otras que considere el colectivo de año. Deberán proyectarse atendiendo a las características, necesidades e intereses de los estudiantes, integrados al valor formativo que requiere su ejecución. En su planificación se tendrá en cuenta objetivo/ acciones/ condiciones/ recursos/ ejecutor/ participantes/ responsables/ controlador/ fecha/ hora /lugar.

- *Las actividades formativas* abarcan aquellas que permiten la organización, ejecución, seguimiento y control del diagnóstico integral de cada estudiante y grupo, de los planes de desarrollo profesional, del proyecto educativo grupal, de las actividades que integran el proyecto educativo de año, de las acciones de apoyo a los estudiantes y de las actividades pedagógicas.

• *Ejecución y seguimiento de los planes de desarrollo profesional, proyecto educativo grupal y proyecto educativo de año.* El objetivo consiste en movilizar al estudiante, al grupo y al colectivo pedagógico en la realización, en la marcha y en el resultado que se va obteniendo en el sistema de acciones que comprende los planes y los proyectos en el proceso formativo.

El proceso formativo se organiza para propiciar el intercambio entre el profesor tutor y el estudiante, entre el profesor guía y su grupo y, entre estudiantes y educadores en el colectivo pedagógico de año. La observación, el reporte verbal y el análisis de los resultados de las actividades, entre otros, pueden ser utilizados

para movilizar a los implicados y facilitar el perfeccionamiento de los planes y proyectos.

La ejecución y seguimiento comprenden acciones tales como: reuniones sistemáticas con todos los involucrados para analizar los problemas existentes en la ejecución y en el seguimiento de los planes y proyectos; visitas a asambleas grupales y colectivos pedagógicos de año; revisión de actas y documentos que acrediten las actividades planificadas y ejecutadas, así como el protagonismo estudiantil en la dirección de sus asambleas y en el colectivo de año.

- *Valoración de los resultados individuales, grupales y del colectivo pedagógico.* Comprende la reflexión acerca de los cambios y transformaciones de los estudiantes, del grupo y del colectivo pedagógico, a partir de la ejecución del sistema de acciones individuales, grupales y del colectivo pedagógico proyectadas.

Se determinan de conjunto (estudiantes-educadores) los logros y las dificultades que todavía persisten y entorpecen los cambios esperados; y se perfeccionan los objetivos, metas y acciones individuales, grupales y del colectivo de año con el fin de lograr las transformaciones.

Se propone un proceso de autoevaluación, de autorreflexión y de confrontación consigo mismo para la valoración de los resultados individuales y grupales y se utilizan para ello la entrevista individual de orientación, la observación y el reporte verbal en los espacios de intercambio con el estudiante, el grupo y el colectivo. Este proceso podrá realizarse en cortes inter-semestrales o semestrales según se coordine en el año.

A modo de conclusión, se resume que la formación de proyectos de vida profesional en el contexto educativo, se sustenta en el Enfoque Histórico-Cultural y su esencia destaca el trabajo cooperado entre educadores y estudiantes, expresado en la colaboración y coordinación de las acciones formativas, el protagonismo estudiantil para alcanzar sus metas, en integración con las exigencias sociales, grupales e individuales. El proceder metodológico que se describe permite estudiarlo, comprenderlo y transformarlo en las actividades de diversos contextos educativos, lo que le confiere un carácter de generalidad, que viabiliza su aplicación, con las adecuaciones pertinentes, en distintos niveles de educación.

CAPÍTULO 6

Enfoque socio-histórico-cultural, humanista-crítico y complejo en la formación y práctica de competencias humanas

Dr. C. Ovidio D'Angelo Hernández¹

En este trabajo se presenta la formación por competencias en sus vínculos interpretativos con el Enfoque Socio-Histórico-Cultural (ESHHC), el cual de por sí facilita la conexión con bases de comprensión humanista, crítica y compleja de los aprendizajes basados en competencias y su aplicación por el educador en el salón de clases. Se concentra en la realización de la formación por competencias en el aula, en su vínculo con varios conceptos del *ESHHC vigotskiano: vivencias, situación social del desarrollo (SSD), mediación sociocultural y formación de procesos psíquicos superiores, zona de desarrollo próximo (ZDP), lenguaje (diálogo)-pensamiento.*

Un tema irrecusable de la educación contemporánea, en diversos países, es el de la formación por competencias. Partiendo de diferentes referentes (cognitivistas, instrumentalistas, o bien inspirados por una educación más humanista), los enfoques de competencias son hoy tan variados como, en su mayoría, algo normativos y de aplicación engorrosa. A veces se componen de pautas preestablecidas y ciertamente cuasi-estandarizadas o de sistemas de registro y evaluación tan complicados como burocráticos, impidiendo la real atención de los educadores a las cuestiones esenciales del aprendizaje real de los estudiantes y su potenciación.

El lado positivo del término competencias es que intenta articular diversos procesos (experienciales, cognoscitivos, disposicionales, valorativos, desempeños comportamentales, etc.), lo que constituiría un paso adelante en la consideración de la integración de los procesos psicológicos en la actividad de las personas, por oposición a la fragmentación habitual de abordar habilidades, capacidades, motivaciones, actitudes, conductas, etc., frecuentemente estudiados como procesos aislados unos de otros.

El enfoque de *competencias humanas generales* está inspirado en la noción de integración de procesos, pero esta noción debe ser verificada en la práctica,

¹ Licenciado en Psicología y Licenciado en Sociología. Dr. en Ciencias Psicológicas. Investigador Titular y Profesor Titular del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) de La Habana. Miembro de la Cátedra de Vigotsky de la Universidad de la Habana, Presidente de la sección Psicología y Sociedad de la Sociedad Cubana de Psicología y Asesor de la junta directiva de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP) de Cuba.

mediante su aplicación y evaluación adecuados en las materias, para poder dar cuenta de la configuración real de las competencias en cuestión, más allá de la simple apariencia del desempeño eficaz, si bien este es un componente importante resultante del proceso.

Aquí vale la pena abordar diferentes cuestiones.

Una de ellas es que, en las competencias generales, se distinguen sus cualidades genéricas. aplicables a todos los campos de la actividad humana y perfiles profesionales (dimensiones de competencias generales), que se engranan con otras cualidades específicas propias de cada tipo de actividad (competencias específicas).

La no reducción de las competencias a las competencias específicas o laborales sino la integración de sus dimensiones generales (a las que más adelante se hará referencia como un eje clave del desarrollo personal-profesional), que ha sido enfatizado por diferentes autores que trabajan este campo, es una cuestión de la mayor importancia, si bien no siempre se le ha dado, en el ámbito formativo educativo, el énfasis y dedicación que merecen.

Competencias y vivencias en el aprendizaje desarrollador

En esa polémica conceptual sobre competencias se aboga por impregnar el concepto (entendido como competencias humanas generales y profesionales (Villarini, 1996) de un *contenido integrador, procesual y desarrollador*. Estas serían consideradas como unidades de análisis de nivel integrador intermedio² del funcionamiento de la personalidad (Vigotsky denominó a la vivencia como unidad de análisis de un proceso integrador en un nivel básico) que articulan una diversidad de procesos cognoscitivos, afectivos y comportamentales.

Por otra parte, el propio tema de la formación basada en competencias humanas generales y profesionales trae a la reflexión un conjunto de problemas que presentan tensiones y contradicciones en el campo de la investigación psicológica y pedagógica, que son habitualmente soslayados o asumidos como resueltos, pero que se mantienen en la base de los tratamientos, a veces simplistas y reduccionistas, que se dan al tema de formación educativa y evaluación por competencias.

Así, la introducción de este enfoque integrador se contraponen a la habitual consideración fragmentaria de las áreas cognitivas, disposicionales y comportamentales. El desempeño del individuo en cualquier campo de la vida requiere de la utilización de determinados recursos de elaboración cognitiva que se expresan en habilidades,

² A un cierto “nivel de integración superior y holística de la persona, otros procesos más generales como orientaciones de la personalidad, proyectos de vida, sentido de vida y concepción del mundo, entre otros, articulan los procesos básicos e intermedios mencionados, para la formación de subjetividades y prácticas individuales-colectivas de sentido.

destrezas y capacidades, entre otros.

No obstante, si bien la formación de éstas “herramientas” son necesarias para la labor social y para el desarrollo vocacional y profesional, los representantes del enfoque socio-histórico-cultural –desde Vigotsky hasta los más recientes como Davidov, Elkonin y otros- han demostrado que son las elaboraciones provenientes de la interrelación de todos sus procesos cognitivos y afectivos, biológicos y psicológicos, lo que va conformando la experiencia en determinados campos de su aprendizaje escolar y vital. El educador tiene que trabajar con sus estudiantes esos procesos en sus interconexiones y no sólo enfocarse en el aprendizaje de conocimientos de la materia dada.

Situación Social de Desarrollo (SSD) y Complejidad

Asimismo, desde la integración teórica, conceptual y operativa de los procesos subjetivos-comportamentales en las prácticas humanas, se requiere profundizar en enfoques problematizadores que aborden las relaciones parte-todo, individuo-contexto, etc., a partir de componentes y dimensiones de competencias, desde una perspectiva integradora, transdisciplinar y compleja que pueda dar cuenta de las dinámicas contradictorias y profundas de la expresión de estos procesos.

Aquí el concepto de *SSD vigotskiano* presenta un aporte también, al considerar las competencias como parte de ese contexto personal-social específico en que se van formando. O sea, se requiere en todo momento partir de la situación de vida y la experiencia real del individuo y del grupo para que la formación por competencias tenga un sentido real y eficaz para las personas en sus contextos de vida reales.

La persona es y forma parte de sistemas complejos, es portadora y se inserta en trayectorias vitales atravesadas por patrones de actividad y de relaciones sociales e interpersonales, pautas culturales e institucionales que son reinterpretadas y reconstruidas con mayor o menor éxito por los individuos en tramas de relaciones humanas. Estas tramas requieren su actualización constante en medio de cursos contradictorios de los sucesos vitales y cuya proyección perspectiva presenta características de incertidumbre y caos, a los que se pretende imponer un orden posible. Ello implica reajustes constantes y reconstrucciones de las aspiraciones, de las valoraciones y transformaciones prácticas de los contextos y situaciones vitales de las personas.

Estas reconstrucciones deberían: mantener lo esencial de la identidad personal, en las direcciones de desarrollo posibles, conservar la coherencia personal esencial dentro de la relativa imprevisibilidad y dialogicidad de los procesos en la dimensión temporal del presente, con el pasado y con el futuro, y mantener sus conexiones con las perspectivas del contexto socio-cultural y natural del que forman parte.

El constructo sistémico *personalidad* ha desempeñado en la psicología y en la educación un papel preponderante en la comprensión de la visión integral-contextual del funcionamiento individual. Cuando el foco de atención está puesto sobre este tipo de constructos integradores se piensa en el individuo como una unidad funcional; más que operar con una serie de procesos aislados, se trata de los mecanismos de interrelación de procesos de diferentes niveles con otros procesos más generales, que funcionan como mecanismos reguladores –algunos de ellos de base inconsciente-, los que tienen que ver con la formación del autoconcepto, la valoración de sí mismo, la esfera motivacional, los valores, mecanismos de defensa, etc., en sus dinámicas interactivas. Las competencias humanas generales desempeñan, en este tejido, unas funciones integradoras especiales.

No se debe olvidar, sin embargo, que, desde este enfoque socio-histórico-cultural un concepto central tendría que ser el de *persona* concreta (o enactiva, encarnada, según Maturana y Varela) que cumple roles y actividades sociales en instituciones y espacios de interacción específicos y tiene una relación de pertenencia física a ciertas estructuras sociales y sociodemográficas, que se ubican en contextos culturales en un momento dado de la historia concreta del proceso social de un territorio-universo determinado, aspectos que configuran parte esencial de la Situación Social de Desarrollo de individuos y grupos.³ Esto debe ser tenido en cuenta como perspectiva de trabajo formativo del educador en el aula.

Papel de las mediaciones socioculturales

Se debe recordar que, según Vigotsky, la denominada “ley del desarrollo psíquico” plantea la importancia del contexto de interacción social en el individuo, a través de las mediaciones socioculturales en que se halla inmerso; así, todo proceso psíquico superior, en su génesis, primero es experimentado como una relación externa y luego es interiorizado, y esa interiorización no es meramente intelectual, sino que constituye una introyección constructiva de modelos de pensamiento, actitudes, afectos y comportamientos. a partir de los mediadores humanos e instrumentos culturales.

Esa introyección tiene un doble aspecto de internalización y aportación, proceso al que Marx denominó como “apropiación individual de la esencia humana” y que no es un momento de recepción pasiva, de conocimiento o contemplación, sino que es el doble momento de *apropiación-exteriorización* que se produce en virtud

³ Por tanto, sobre estas bases, se considera al individuo como persona social, y también -pero no solo- como personalidad, en su funcionamiento contradictorio e integrado, dialógico y recursivo (Morin, 1994), en estrecha relación con su contexto total específico (natural-social) (D’Angelo, 1996), como sistema complejo que se configura (con una capacidad de anticipación y autoorganización) de acuerdo a las propiedades permisivas o no de la situación concreta-(Wagensberg,1998) y orientada hacia procesos emancipatorios individuales y sociales (Freire, 1982), todo lo cual refiere a la cualidad de sus competencias generales.

de la propia actividad humana, ya que los individuos en sus relaciones, exteriorizan –aportan– los productos de su actividad, como expresión de su capacidad creadora y de su realización a través de la práctica social.

De esta manera, este doble proceso se expresa en la conformación de las competencias generales, en tanto ellas permiten la construcción de pautas de acción integrales del comportamiento humano en situaciones y demandas concretas de la realidad, proceso en el cual el educador, como uno de los mediadores socioculturales, tiene un papel esencial.

Es así que el carácter de los procesos de interiorización de las pautas culturales necesita, además del componente de asimilación crítica, de elementos creativos y valorativos que propicien una dirección de construcción social positiva y aportadora a los procesos de desarrollo, individuales y grupales. Las competencias humanas no sólo son resultado de una asimilación de la realidad, sino de la proyección de alternativas nuevas en los procesos concretos de aprendizaje.

El aprendizaje hacia la autonomía consiste en la elaboración de los puntos de vista propios y la consideración balanceada hacia los demás, de los procesos de toma de decisiones bien fundamentadas, asunción de riesgos y resistencia a la frustración, en función de objetivos de significación a de largo plazo, entre otros rasgos personales y valores pro-sociales; éstos constituyen la esencia de la formación para la autonomía personal, grupal, social, que resiste los procesos de uniformación, mimetismo, falta de sentido vital y sometimiento pasivo a la autoridad, fortaleciendo el control interno en aras de valores sociales de desarrollo.

El asunto dista de ser sencillo. La colocación del concepto de Competencia (como proceso integrador) parecería, a veces, relevar al investigador y al educador de las complicadas tensiones internas entre procesos de la personalidad en contexto, para presentar una imagen simplificada de que el resultado final: el desempeño, automáticamente articula satisfactoriamente todas las dimensiones procesuales en tensión que constituyen el espacio psicológico de la persona.

Otra cuestión importante referida es que estas competencias humanas generales operan como instrumentos simbólico-prácticos de aprendizaje social que posibilitan la transformación de la realidad y de los propios individuos, en conjunción con las configuraciones de orientaciones vitales que sustentan la unidad de significación e integración general de las personas y grupos.

La unidad general de la persona, a partir de las expresiones de su subjetividad y sus prácticas, integradas a la construcción de sentidos vitales que orientan su actividad en contextos múltiples y bien definidos es algo que, al menos, debe tenerse en cuenta en la práctica educativa e investigativa de manera más abarcadora y profunda en el proceso de formación de las competencias.

Dinámicas en la zona de desarrollo próximo

Sobre el tema de formación y evaluación de las competencias humanas generales habría que introducir el principio de la dinámica de lo actual-y lo potencial de la perspectiva socio-histórico-cultural, en el sentido de si las competencias son modos de funcionamiento que expresan el estado actual o pueden favorecer potencialidades de desarrollo de la persona.

Consideramos al respecto que se debe remarcar que el perfil de competencias generales (individuales y grupales) no es estático, no es solo una fotografía del momento, sino que tiene una dinámica constante de desarrollo. Está más o menos establecido, desde distintas posiciones teóricas, que las competencias se desarrollan a través de aprendizajes diversos, a lo largo de toda la vida y en condiciones concretas de interacción entre las personas y el entorno natural y social.

Sin embargo, muchas veces, los procesos de formación y evaluación de competencias toman la situación actual de desempeño como “medida” de su eficacia, sin considerar las posibilidades de desarrollo de sus procesos a partir de la interacción con los otros y de un entorno favorable o no. Se trata aquí de la consideración constructiva de los mecanismos de ayuda a partir de la mediación cultural (andamiajes, instrumentos, artefactos, interacciones mediadoras, entre otros), que propicien la activación de mecanismos de aprendizajes y el tránsito hacia nuevas zonas de desarrollo próximo.

Esto implica que las competencias expresan el nivel de desempeño actual y potencial y que se necesita, por tanto, investigar y considerar: los factores de aprendizaje implicados en la conformación de las competencias actuales y los elementos constituyentes de la zona de desarrollo próximo; o sea los potenciales de su desarrollo en el contexto de interacción social y de aprendizaje.

Este es uno de los argumentos para denominar a las “Competencias generales y profesionales” como *“Potencialidades de Realización Integradora hacia el Desarrollo (PRID).”*

La persona como sistema complejo y la formación de las competencias humanas generales (PRID)

Es así que la formación educativa dirigida hacia las competencias humanas generales y profesionales, con enfoque socio-histórico-cultural, humanista, complejo y crítico-emancipatorio, se proyecta en la dirección de articulaciones que conjugan la integralidad del conocimiento y las relaciones éticas e interpersonales desde la construcción de sentido y prácticas cotidianas en las dimensiones de las propias experiencias, en la integración de los ámbitos cognitivo, afectivo-disposicional-valorativo, ejecutivo-autorregulador, así como de la articulación individual-colecti-

va en su contexto social propio, en matrices de interacción-mediación social y de significación entre los individuos, proveyendo una “integración de sentido” a sus direcciones de despliegue vital.

De acuerdo con una concepción sistémica de la personalidad, el comportamiento humano es expresión de sentido de la persona como totalidad en la unidad del pensar, sentir y hacer, en la forma de ser del individuo en el contexto relacional social.

Las competencias humanas generales (PRID) constituyen los recursos disponibles o potencialidades de realización del individuo y el grupo, para el despliegue de las potencialidades propias en los campos de la actividad humana conducente a nuevos niveles de desarrollo en cooperación con los otros y en interacción con los contextos socio-culturales propios.

Las competencias generales (PRID), consideradas como modos de funcionamiento de la persona que articulan conocimientos y experiencias, habilidades, valores, actitudes y disposiciones se expresan, por tanto, en desempeños orientados a las demandas requeridas de las situaciones y a su transformación práctica que, por una parte, producen desarrollos humanos y, por otro lado, expresan *dinámicas coherentes o contradictorias entre sus componentes, que se manifiestan en la relación entre los grados de eficiencia logrados y las potencialidades de su desarrollo, en condiciones de interacción social en determinados contextos favorecedores o inhibitorios.*

De aquí la necesidad de formación del educador en una perspectiva integradora socio-histórico-cultural, humanista-crítica y compleja, que le permita operar en las condiciones de aprendizajes no lineales; o sea, en condiciones de incertidumbres y errores, así como la diversidad de contextos propios de todas las situaciones humanas.

Papel del lenguaje en la formación del pensamiento y la persona

Otro aspecto importante en la teoría y prácticas vigotskianas es la importancia del lenguaje como proceso contribuyente al desarrollo del pensamiento. La mediación cultural y el movimiento hacia nuevas ZDP ocurren a través del intercambio de argumentos, ideas y posiciones entre las personas (y no solo es un proceso interior); de aquí que la expresión del lenguaje como disparador del pensamiento en contextos de mediación y relación social, a través del diálogo reflexivo sea uno de los procesos de la mayor importancia en la formación por competencias.

Es así que, mediante estrategias diversas, pero con un componente principal dialógico, sea posible favorecer:

- La criticidad y problematización de las condiciones instituidas del contexto que pueden requerir ser exploradas para su mejor conocimiento o que pueden

tener un carácter opresivo y alienante, como plantean los enfoques emancipatorios (Freire,1982).

- La anticipación de las condiciones y escenarios posibles, alternativos del desarrollo personal y colectivo, desde una postura creativa y socialmente aportadora, que contribuye a la construcción y desarrollo de sus proyectos de vida.

- La integración de su aprendizaje social a contenidos temáticos específicos de las materias curriculares y de las profesiones (competencias generales y específicas de los distintos saberes y profesiones) con un carácter de *transdisciplinariedad* y articulación de los saberes cotidianos (los hechos y situaciones de la vida cotidiana) y los conocimientos científicos. Esto sólo es posible a partir de tomar las vivencias como punto de partida del aprendizaje.

Asimismo, la práctica educativa, basada en la formación de competencias humanas generales (PRID) propicia una consideración integral de la persona en su contexto, permite abordar la situación personal en su complejidad, el abordaje de los temas de autoestima y de la práctica social vinculada a las manifestaciones de conciencia moral, el desarrollo de aprendizajes para el conocimiento y para la formación de la persona para la vida.

Estas cuestiones pudieran resumirse en unos cuantos enunciados. El Paradigma socio-histórico-cultural, con una visión humanista-crítica y compleja en el enfoque de competencias plantearía un énfasis en:

- El balance entre proceso y resultado, entre utilidad social y desarrollo humano.
- La integración vs. la habitual consideración fragmentaria de áreas cognitivas, afectivas y comportamentales.
- El desarrollo del individuo como persona en su contexto vital específico individual, grupal y social (Situación Social de Desarrollo).
- La unidad configuracional de la persona, de contenido y articulación como componente del contexto.
- Una perspectiva integradora y contextual, que presupone:
 - *Experiencias vitales incorporadas*
 - *Integralidad del conocimiento*
 - *Construcción de sentido personal y social*
 - *Acción social cooperada y transformadora*
- El énfasis en el potencial de desarrollo humano y profesional para las posibilidades del desempeño eficiente.
- Una ética emancipatoria de las relaciones humanas (en el sentido de Freire, 1982).

Promoción y evaluación formativa de competencias humanas desde el ESHC

Como se ha dicho, los enfoques de desarrollo por competencias prestan su atención a la totalidad del individuo humano y a su desempeño efectivo en un contexto relacional social, concebido como un proceso a lo largo de toda la vida, que es perfectible y reestructurable en varios momentos de la trayectoria vital, acorde con las transformaciones científico-técnicas y sociales que provocan nuevos requerimientos de abordaje de situaciones complejas.

Se requiere por tanto:

- La investigación cualitativa de sus procesos y de los resultados, a través de la observación-interpretación sistemática.
- El empleo de enfoques y métodos educativos novedosos para su desarrollo sistemático a través de actividades propiciadoras de la reflexión crítica, la autoexpresión vivencial y la creatividad.
- La creación de situaciones de aprendizaje en interacción social cooperada.

El asumir un enfoque integrador de competencias, con base socio-histórico cultural, humanista-crítica y compleja, no resuelve automáticamente todos los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus diferentes fases. En cada uno de esos momentos deben emplearse estrategias y métodos apropiados al objeto de atención de la formación por competencias generales, profesionales y específicas.

En las estrategias de formación utilizadas por el autor, se han tenido en cuenta enfoques y el uso de procedimientos que son consistentes con esta perspectiva integradora de las competencias humanas, a partir de la creación de situaciones interactivas de aprendizaje propicias para la expresión reflexiva, crítica, vivencial y creativa, la observación de los desempeños y los progresos en su proceso contextual, la autoevaluación, el registro de productos del aprendizaje, entre otros, en consonancia con la potenciación de los procesos constitutivos de competencias conducentes a procesos de desarrollo humano integral.

La metodología de formación-transformación de competencias empleada en ámbitos de la enseñanza escolar y en contextos comunitarios, se basa en las experiencias del método integrador que hemos empleado y refinado en esas investigaciones anteriores: las comunidades vivenciales reflexivo-creativas, que articulan técnicas y procedimientos diversos de interacción grupal y diálogo reflexivo, deliberación dilemática, dramatización, dibujos, juegos de roles, etc.; éste método cuenta con un dispositivo heurístico y evaluativo –referido anteriormente– que permite operacionalizar adecuadamente las diferentes dimensiones y componentes de las competencias humanas generales, dando cuenta de la interacción de los

procesos de razonamiento, motivacionales, experienciales, y los relacionados con creatividad, valores y manejo de conflictos.

Las comunidades vivenciales reflexivas y creativas constituyen una matriz básica de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias humanas generales -PRID- que opera como actividad conjunta cooperada en la que los estudiantes tienen un papel activo y protagónico en la construcción de su conocimiento y relaciones humanas solidarias, en las que se destaca el diálogo reflexivo e inteligente y las prácticas vivenciales (dramáticas, plásticas, relacionales, entre otras) a partir de propiciarse los recursos de competencias reflexivas-críticas-creativas, interactivas y autodirectivas.⁴

El papel del educador, además de aportar un “modelo de sabiduría” a los estudiantes es el de conductor y coordinador de un proceso de pensar, relacionarse y comportarse de manera argumentada, cooperadora y solidaria, proceso de mediación en el que los estudiantes van ganando cada vez más un protagonismo fundamental en la gestión de sus propios procesos de aprendizaje y en una mayor capacidad de autonomía e integración personal y social.

Esto significa que el problema de la autonomía de la persona y de la sociedad hay que abordarlo en el plano de las contradicciones y recursividades, de la coherencia-incoherencia, de la construcción de sentido personal y social, de la realización de potencialidades autoorganizativas y de autodesarrollo en su vínculo con las posibilidades de contexto en el que está inmersa.

La autodirección de las personas, en su contexto grupal-social, destaca el aspecto de su proyección y realización individual-social constructiva, autónoma y desarrolladora en un contexto de incertidumbres y alternativas de elección propios de las dimensiones de complejidad, con una connotación ética: proactiva y prosocial, en los más disímiles ámbitos de la experiencia vital, en la actividad social y profesional.

Así mismo, se requieren procesos de evaluación que den cuenta del carácter

⁴ Competencias humanas generales del desarrollo integral (PRID)

Entre otros trabajos, se han retomado significativamente, para conformar esta configuración de competencias humanas generales: las 10 dimensiones de competencias humanas, las destrezas complejas de pensamiento y las dimensiones de pensamiento crítico, de Villarini (1996), las definiciones de competencias transversales generales de Peso Paredes, la conceptualización de pensamiento de más alto orden de L. Resnick, la conceptualización de creatividad de González (1995) las Habilidades Conformadoras de Desarrollo Personal, definidas por Farías (1999) y las dimensiones de Autodirección y Proyecto de Vida de la persona, del autor (1998).

Esta constituye una de las posibles clasificaciones de las dimensiones de competencias generales, que ha sido útil en este trabajo: Reflexivas-críticas-creativas (constituyen procesos básicos en las situaciones de aprendizaje y vitales); Sociales- Interactivas (conforman valores humanos de disposición y comportamiento social); Autodirectivas o Megacompetencias (configuran direcciones y contenidos generales de la persona y sus proyectos de vida).

integral del proceso de aprendizaje social, que potencien el carácter formador para la autonomía responsable de la persona. Es en la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación grupal de estos procesos donde se revelan más directamente las peculiaridades del momento formativo del aprendizaje por competencias.

El proceso de evaluación desde el enfoque complejo, crítico e histórico-cultural de la formación por competencias, marca momentos de interés en la coherencia del enfoque complejo e integrador de competencias humanas en los aprendizajes, que también tiene que dar cuenta de la articulación de otras dimensiones de la persona social.

La educación de base socio-histórico-cultural, partiendo de la aplicación de las leyes del desarrollo descubiertas por Vigotsky e integrando las elaboraciones de otros diversos enfoques psicológicos, filosóficos y pedagógicos, debe trabajar fuertemente en las posibilidades autoorganizativas de los individuos y grupos, a partir de las relaciones problematizadas con sentido de construcción conjunta y solidaria, teniendo en cuenta sus contextos de vida propios.

Se trata, en última instancia de la construcción de nuevos aprendizajes que propicien:

- Comunidades reflexivas autogestoras, cooperadoras y solidarias.
- Desarrollo de personas reflexivas-creativas, en contextos sociales que posibiliten la configuración y reestructuración de proyectos de vida transformadores, en lo individual y en lo colectivo, como aportaciones al bien común.

BIBLIOGRAFÍA

- Armas C.B y R. Bermúdez (2010). Modelo para la formación de una estrategia general de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje del primer año del Curso Regular Diurno de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación. Resultado de proyecto. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor A. Pineda Zaldívar”. La Habana. En soporte digital.
- Armas C. B. (2011). Modelo para la formación de una estrategia general de aprendizaje en el primer año del Curso Regular Diurno de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación. (Tesis doctoral). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. En soporte digital.
- _____ (2012). Propuesta metodológica para la atención diferenciada a los estudiantes del Curso Regular Diurno de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación durante la formación de una estrategia general de aprendizaje. Artículo publicado en la revista IPLAC. Recuperado 12 de octubre de 2013, de http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=24:propuesta-metodologica-para-la-atencion-diferenciada-a-los-estudiantes-del-curso-regular-diurno-de-las-especialidades-tecnicas-de-la-licenciatura-en-educacion-durante-la-formacion-de-una-estrategia-general-de-aprendizaje&catid=11&Itemid=287
- Bell, A. W. (1976). A study of pupils' explanations in Mathematical situations. Educational Studies in Mathematics. En soporte digital.
- Bermúdez, R. (2001). Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, La Habana. En soporte digital.
- Bermúdez R. (2013). Papel de educadores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Espacios y límites. Ponencia presentada en el postdoctoral de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana. En soporte digital.
- Bermúdez, R. & Pérez, L. M. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Bermúdez R. & Pérez, L.M. (2010). Modelo de los procesos formativos en el primer año del Curso Regular Diurno de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación (Proyecto Modelo para la dirección de los procesos formativos en el primer año del Curso Regular Diurno de la Licenciatura en Educación). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar”. La Habana. En soporte digital.

- Bermúdez, R., Pérez L.M., & Menéndez, A. (2011). Modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje formativo del Curso Regular Diurno de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación. (Proyecto Modelo para la dirección de los procesos formativos en el primer año del Curso Regular Diurno de la Licenciatura en Educación). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar”. La Habana. En soporte digital.
- Casar, L. (2001). Propuesta didáctica para el desarrollo de las habilidades de comprensión de Lectura y expresión oral en inglés en estudiantes de Ingeniería. Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”. En soporte digital.
- D’Ángelo, O. (1998). Desarrollo integral de los proyectos de vida en la institución educativa. PRYCREA. La Habana.
- Domínguez, L. (2007). Psicología del Desarrollo. Problemas, Principios y Categorías. Editorial Félix Varela. La Habana. En soporte digital.
- Davidov, V.V. (s/a) Tipos de generalización en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Fariñas, G. (1999). Aprender a aprender. Editorial Academia. La Habana.
- Freire, P. (1982). La educación como práctica de la libertad. Ed. Siglo XXI. Ciudad México.
- Galperin, P.Ya. (1983). Sobre la formación de los conceptos y las acciones mentales. en Lecturas de Psicología Pedagógica. (Ed.) Universidad de La Habana. La Habana,
- González, M.C. (2008). Estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico de los profesores generales integrales de secundaria básica en formación inicial. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
- González, M.C. (2012). Las operaciones lógicas. Material de Trabajo de entrenamiento de Lógica. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana. En soporte digital.
- Hernández, A. (1992): Diagnóstico y desarrollo del procedimiento de deducción en estudiantes de Ciencias Técnicas. (Tesis doctoral). Universidad de La Habana. La Habana. En soporte digital.
- Hernández, A. (1999): Algunas características de los procedimientos lógicos del pensamiento de los estudiantes de nivel superior. Revista Cubana de Educación Superior, No.2. La Habana.
- Hernández, A. (2013): Aportes del Enfoque Histórico-Cultural a la educación.

Experiencias de su aplicación en la Universidad de La Habana, Cuba. Editorial FEDUN, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Pérez Martín, L. M. (2013). Sistema de condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que propician el crecimiento personal en estudiantes de educación superior. Tesis Doctoral. Universidad de La Habana. La Habana. En soporte digital.
- Pichón-Riviere, E. (1987). Teoría del vínculo. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Talizina, N. (1987). Procedimientos iniciales del pensamiento lógico. DEPEMES, Vicerrectoría docente de Universidad de Camagüey. Camagüey.
- Travieso, D. (2013). Estrategia didáctica para el desarrollo de la definición en estudiantes universitarios. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Ciencias de la Educación Superior. Universidad de La Habana, La Habana. En soporte digital.
- Travieso, D. y Hernández, A. (2015). Desarrollo de la demostración y la refutación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Ponencia presentada en el Congreso Hominis 2016. La Habana. En soporte digital.
- Villarini, A. (1994). La educación moral en la escuela. Fundamentos y estrategias para su desarrollo. Ed. Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento. San Juan de Puerto Rico.

Bibliografía de Lev Semiónovich Vigotsky consultada

Vigotsky, L.S. (1982). Obras. Editorial Pedagogika, Moskba.

_____ (1984). El problema de la edad. En Problemas de la Psicología infantil. Capítulo V. Editorial Pedagógica, Moscú.

_____ (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica, La Habana.

_____ (1988). Pensamiento y Lenguaje. Editorial Revolucionaria. La Habana,

_____ (1989). Obras Completas. Tomo 5. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

_____ (s/a). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. La Habana. En soporte digital.

_____ (s/a). Obras completas. La Habana, En soporte digital.

Esta edición del “El Pensamiento de Lev Semiónovich Vigostky. Su Vigencia en la Educación” del colectivo de autores de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento de la República de Cuba, se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Impresos Paulino en el 2016, con una tirada de 800 ejemplares. Edición protegida por la Ley de Derecho de Autor. Prohibida su reproducción total o parcial.

La obra, elaborada por un colectivo de prestigiosos autores que integran la Junta directiva de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP) de Cuba, presenta las ideas fundamentales desarrolladas por Vigotsky acerca del desarrollo psíquico humano y de su relación con la educación; destaca la concepción sistémica de su teoría y los métodos de investigación que propone para el estudio de los sujetos en la práctica educativa; y fundamenta, desde sus postulados, los resultados de las investigaciones de los autores en la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la formación y desarrollo del pensamiento lógico, de estrategias para aprender, de proyectos de vida profesionales y de competencias, en diversos centros de investigación y universidades cubanas; resaltando, en todos ellos, la vigencia del Enfoque Histórico Cultural.

Red Hispanoamericana Educativa
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras

