

Interacción en la Zona de Desarrollo Próximo-ZDP: ¿Qué puede ocurrir para bien y qué para mal? *

Alberto F. Labarrere Sarduy**

INTRODUCCION

Una de las propuestas más importantes en los últimos tiempos, lo constituye el concepto de zona de desarrollo potencial (ZDP), que se debe a L.S. Vigotsky (1981; 1987).

Contra sus detractores y con el respaldo de quienes reconocen su validez respecto a la práctica educacional y utilidad teórica, la ZDP es hoy lugar de convergencia obligatoria, para aquellos cuya mirada se orienta no al ayer, sino hacia el mañana del aprendizaje y también de la enseñanza.

Compartir el valor heurístico de la ZDP, en la actualidad está más allá de cualquier modismo; el alcance revolucionario del concepto reside en que ha sabido encontrar los resortes del desarrollo del alumno en el proceso enseñanza aprendizaje, e incluso, en otros ámbitos donde también ocurren procesos formativos, como la relación madre -hijo, por ejemplo.

Pero no debemos olvidar que los conceptos más revolucionarios y lúcidos, muchas veces, se insertan en contextos sociales de acción y pensamiento, donde reciben el influjo de concepciones, o modos de operar, que limitan su alcance real, tergiversan su letra o trastocan su poder práctico.

ZDP no ha escapado a esta contingencia, motivo por el cual las críticas que muchas veces se le formulan, en realidad deberían estar dirigidas no al concepto en sí mismo, sino a la manera de operar con él, en las dimensiones teóricas y prácticas del quehacer pedagógico y psicológico. La misma circunstancia, ha imposibilitado a los defensores, sacar mayor provecho de tan importante formulación.

Unas de las limitaciones que veo en la manera habitual de tratar la zona, consiste en que no ha podido sustraerse a la influencia de ciertos modelos y representaciones corrientes, que conciben al sujeto (el alumno), como un ser relativamente pasivo; representaciones que limitan las atribuciones y posibilidades de éste, respecto a la enseñanza y su inserción en el mundo del conocimiento; que introducen ciertos sesgos sumamente peligrosos y perjudiciales en el proceso enseñanza aprendizaje.

Mi idea es que en la manera de operar en la zona, que predomina en la actualidad, se conjugan factores que realmente propician al desarrollo del alumno, con otros que lo entorpecen. Trataré de mostrar precisamente varias de las limitaciones que, en este sentido se le imponen a ZDP.

ZDP: EL CONCEPTO

Es suficientemente conocida la enunciación del concepto, que remite a la distancia que existe entre lo que el sujeto puede hacer solo y lo que puede lograr mediante la guía, o la cooperación del otro, en la solución de cierto problema, o ejecución de una tarea.

La ZDP expresa la dificultad relativa que plantea a un sujeto dicho problema o tarea, cuando debe realizarla sin y con la cooperación del otro más experimentado. Para Vigotsky, ZDP apunta hacia el carácter socialmente interactivo y eminentemente cultural de los procesos de apropiación humana.

Desde mi comprensión, dos son sus posibles lecturas. La primera, remite a considerarla como una propiedad del sujeto en desarrollo; es decir a atribuirle localización en la persona y el carácter de potencialidad.

* Este artículo apareció en Internet: http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=379&a=articulo_completo abril 2006

** Universidad de Chile y Universidad Santo Tomás.

Esta manera de comprender la ZDP, está bocetada en los trabajos del propio Vigotsky.

Su reiterada alusión a "funciones que no han madurado todavía, pero que están en proceso de maduración, funciones que han de madurar mañana, pero se encuentran actualmente en estado embrionario" () muy fuertemente traza una dirección intrapersonal, o intrapsíquica.

Que Vigotsky haya visto la ZDP, con cierto componente intrapersonal resulta lógico, principalmente cuando se considera el contexto de la época y, sobre todo, los trabajos clásicos dedicados al diagnóstico de la inteligencia, cuyas insuficiencias condicionaron en parte sus razonamientos.

Sería ingenuo pensar que él contempló la zona sólo como un atributo de la persona. Precisamente su genialidad se debe, a que desde su visión de las cosas, sentó las bases para una interpretación diferente, fuertemente anclada en las condicionantes sociales y la esencia interactiva, del desarrollo social humano. De ahí la otra manera en que resulta factible entender ZDP.

Consiste en verla como determinado espacio-socialmente construido- de convergencia de las acciones. Una zona en que se interconectan las intenciones, los productos, etc. de quienes intervienen en un hecho de enseñanza y aprendizaje, o más ampliamente, de apropiación cultural.

A partir de esta última consideración, ZDP no presenta localización "intrapersonal", como en el caso anterior, sino que más bien se ubica en un espacio compartido (interpersonal, o interpsicológico), de aproximación, acuerdo y conflicto, de quienes lo generan. La zona se constituye así, en aquel espacio socialmente construido en que se encuentra, contraponen y complementan, las subjetividades y la acción práctica, material, de varios sujetos, interconectados por ciertas finalidades. Más adelante veremos que, respecto a lo que ocurre en ZDP, dichas finalidades no resultan de ningún modo irrelevantes.

Desde mi punto de vista y tal como lo he expresado en otras ocasiones (Labarrere, 1996), es precisamente la representación de ZDP como espacio interpsíquico, la que permite hablar a Newman, Griffin y Cole (1989), de zona de construcción del conocimiento o a Del Río () de zona de representación sincrética.

La zona se constituye, así, en el lugar negociado en que se produce la apropiación cultural, que puede realizar cualquiera de los participantes en los procesos que allí ocurren.

Newman, Griffin y Cole (1989), abren la posibilidad de que en la zona, se produzcan apropiaciones no sólo del sujeto en desarrollo, sino también del que actúa como guía o conductor. Es el caso en que " ... el profesor incluye las acciones de los niños en su propio sistema de actividad" (p., 80).

Este último señalamiento resulta sumamente importante, no sólo por darnos cuenta de la zona como espacio de apropiación mutua y plural, sino porque destaca implícitamente que al actuar en ZDP, se abre ocasión para el aprendizaje y el desarrollo de ambos, el alumno y el maestro, lo cual no es suficientemente reconocido en la actualidad, tal vez por aquello de que "el maestro está allí para enseñar y el alumno para aprender".

Desde lo que puedo ver, una comprensión parecida de lo que ocurre en la zona es la que plantea Del Río (), con su noción de zona de representación sincrética, para analizar los hechos de comunicación referativa, y comprensión, que realizan sujetos interactuantes en ZDP y cuyos significado, sobre un mismo referente, no coincide.

Las dos lecturas de ZDP, a que me he referido, no son contradictorias o excluyentes, sino que complementarias; ellas resultan del análisis en dos de los planos posibles, de la interacción en episodios de apropiación cultural; la enseñanza o, mejor, el aprendizaje, como uno de sus casos.

No haré una exposición más detallada de esta cuestión porque me alejaría del propósito del trabajo, sólo quisiera apuntar que, desde el punto de vista de la práctica educativa en el aula, el segundo enfoque presenta un gran poder explicativo de lo que allí sucede y, sobre todo, para el diseño, puesta en práctica y evaluación de los procesos interactivos profesor-alumno y sus resultados. Trataré de enfocar ahora algunas de las cuestiones que constituyen el

centro de mi intervención.

LAS FUENTES DEL DESARROLLO EN ZDP

Durante el proceso interactivo que es la enseñanza y el aprendizaje en ZDP, el desarrollo no se produce en todos los procesos de apropiación, sino solamente en aquellos que conllevan una modificación en la estructura de las funciones psíquicas; la reestructuración de la función, permite al sujeto el acceso a una manera o forma diferente, de interactuar cognitivamente con los objetos sobre todo, pero incluso con las otras personas y, bajo determinadas circunstancias, consigo mismo. Es por lo anterior, que la enseñanza en ZDP, está enfocada a modificaciones estructurales de profundidad. Vigotsky mismo distinguió dos tipos de resultados que tienen la enseñanza y el aprendizaje en la zona: de una parte lo que considera como producto directo (por ejemplo, ciertos tipos de conocimientos, de habilidades y hábitos) y por otra, los resultados indirectos de la enseñanza y el aprendizaje que implican reestructuración de las funciones y el acceso del sujeto a una manera cualitativamente diferente de funcionamiento cognitivo; y que constituyen el genuino indicador de que se ha producido desarrollo. Como criterio de que en el sujeto se ha experimentado desarrollo, la idea Vigotskiana toma, en el tránsito de lo interpersonal a lo intrapersonal, ese momento en que ya el sujeto puede hacer solo lo que antes hacía con la guía o la cooperación del otro; es el acceso a la acción independiente.

Al respecto Guilbuj (1987), ha interpuesto el criterio de que el desarrollo no lo determina tanto el hecho de que el aprendiz pueda hacer, solo, lo que hasta ayer hizo bajo los efectos de la guía o la cooperación, como que pueda hacer algo más, desde luego, con asidero en los productos de la acción conjunta. Esta posición resulta sumamente importante, porque atrae la atención hacia un aspecto que, al menos explícitamente, no fue atendido por Vigotsky, pero sobre todo por poner la cuestión del desarrollo alcanzado en ZDP, en el terreno de la creatividad y la solución creativa de los problemas.

A partir de la comprensión de Guilbuj, la cuestión recae entonces en llegar a un acuerdo en torno a qué es precisamente lo que el aprendiz debe poder hacer solo hoy, o sea, cuál debe ser el criterio de desarrollo que debe tomarse en consideración.

LA INTERACCION EN ZDP

Según puede extraerse de la lectura del propio Vigotsky, la cooperación constituye la modalidad por excelencia bajo la que se presenta la interacción en ZDP. Para Vigotsky, así como para la mayoría de sus continuadores de ayer y de hoy, la (inter)acción cooperativa se teje en torno a la solución del problema o la tarea en cuestión y se refiere predominantemente a la búsqueda y subsiguiente apropiación de los modos(estrategias, procedimientos, etc.) de enfrentar y solucionar el problema.

La realización de los procesos de apropiación y los productos a obtener, tanto en término de desarrollo de los sujetos, como de la solución efectiva del problema, presupone la existencia de una asimetría (conocimientos, desarrollo cognitivo, experiencia socialmente relevante en suma), que condiciona la dirección, guía o asistencia del más experimentado sobre el menos.

Aquí debemos ponernos de acuerdo sobre una cuestión, Vigotsky se refiere no sólo a "cooperación" sino también a "guía", reservando el primer término para la interacción con el compañero y el segundo para la acción del aprendiz en comunión con el otro más experto o experimentado (el maestro, el adulto).

Esta distinción tiene sentido, si se parte de reconocer la función directriz que formalmente, la sociedad ha depositado en él y en otros adultos, una vez situados en determinados roles, el de padre, por ejemplo. También si se considera la cooperación como una modalidad interactiva en que las acciones deben mancomunarse para obtener determinado resultado, y se opone a otras donde no sucede así, la competencia, sea el caso.

Ahora bien, si tomamos en consideración que, actuando en ZDP, al menos la finalidad de dar solución al problema o la ejecución de la tarea resultan comunes para los sujetos-aún cuando no siempre es así-, no cabe duda de que la guía o la orientación, relevante es, en realidad, cooperación. De ahí que nos refiramos a la cooperación, como la actividad sustancial en la zona.

Pero la interacción cooperativa en ZDP, descansa en la asimetría existente entre los sujetos que allí intervienen. El profesor, el adulto o el compañero más experimentado poseen un repertorio de conocimientos, habilidades y hasta intencionalidades, que no son patrimonio del que se encuentra en desarrollo. El sesgo ocurre en el sentido que dicta la asimetría, aún cuando es pertinente considerar que tal asimetría puede "oscilar" de uno a otro polo (sujeto) en dependencia de ciertas circunstancias.

Lo importante aquí consiste en cuestionarnos respecto a cómo aparece y cómo se comprende la cooperación desde la asimetría existente; o en otros términos si tomando en consideración las características de la enseñanza actual, en realidad existe tal cooperación cuando los sujetos interactúan en ZDP o ella es sustituida por otras modalidades interactivas.

A fin de responder resulta necesario analizar las peculiaridades de la interacción.

Para la interacción en ZDP se ha entronizado un cierto modelo de acción, por parte del más experto; sobre todo en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje, tal modelo proviene de la técnica puesta en práctica por el propio Vigotsky y sus colaboradores.

El esquema general de acción, entonces, se basa en ir introduciendo cierta ayuda gradual, con el propósito de comprobar el segmento de interacción, el momento, en que el sujeto en desarrollo resulta sensible a tal ayuda, es decir el momento en que capta, o se apropia del procedimiento en cuestión. Durante todo el proceso, pero sobre todo en torno a la comprensión de cómo se resuelve el problema, se produce la reestructuración, que encierra el ascenso a un nivel superior de desarrollo - predominantemente cognitivo- mediado por la reestructuración de la o las funciones psíquicas implicadas.

El modelo de ir suministrando ayuda gradual al sujeto, se ha conservado bajo diversas denominaciones y variantes metodológicas. Por ejemplo en la metáfora de andamiaje (Wood, Bruner y Ross (1976) o la ayuda dosificada de Rubinstein (1976). En todas las situaciones, aquellas con propósitos explícitos de intervención educativa o las de corte más investigativo (Bronw, 1980), se ha mantenido, hasta donde sabemos, bastante intacto el núcleo del modelo ofrecido por Vigotsky. Pero analicemos más en detalle lo que ocurre en el esquema interactivo que ampliamente impera en la actualidad.

En primer lugar es necesario enfatizar que como expresamos en momentos anteriores, el centro, la finalidad de la interacción en ZDP es que el alumno ascienda a un nivel superior de desarrollo cognitivo, que se produce en y a partir de la apropiación de los instrumentos culturales de solución del problema o la realización adecuada de la tarea.

De hecho, durante la interacción en ZDP la atención y donde sea relevante, la conciencia de los sujetos, están enfiladas hacia la solución conjunta. Incluso en enfoques que hacen énfasis en la actividad metacognitiva del alumno, tal actividad se refiere al control de la ejecución o de los procesos cognitivos allí implicados y que conciernen específicamente a la solución del problema.

Este hecho determina que durante la interacción en ZDP la virtual acción cooperativa de los sujetos, se ocupe, esencialmente, de construir un espacio en el que resulte viable o susceptible de investigar la apropiación de los instrumentos o, en otros términos, está dirigida a la acción instrumental conjunta, durante la cual los procesos de desarrollo que constituyen el *leiv motiv* de la interacción usualmente escapan.

Pero a nuestro modo de ver, más importantes resultan algunos hechos que tienen su origen en la asimetría a que nos hemos referido anteriormente.

La centración tal vez excesiva en los instrumentos de solución de los problemas durante la interacción en ZDP, presupone que el alumno se apropia esencial o únicamente de dichos instrumentos, lo que por demás está en completa concordancia con la tendencia sumamente marcada que impera en la actualidad de centrar la atención más en los productos y en los medios de la actividad que en los procesos.

Ahora bien, si retomando el criterio vigotskiano de que la interacción en ZDP, conduce a dos modalidades de producto: los directos y los indirectos, entonces inmediatamente comprendemos que incluso actuando en ella, la

centración en la parte instrumental de la interacción nos devuelve a un punto en que al parecer somos arrojados fuera de la zona, o en que al menos, los productos verdaderamente de desarrollo, caen fuera de la conciencia y la intencionalidad explícita, de quienes allí interactúan, incluso del maestro, para quien estos productos indirectos deberían ser los más relevantes.

Obviamente, la pregunta que elicita lo que acabamos de plantear -si se actúa como hemos dicho-tiene que ver con la disyuntiva de haber operado realmente en ZDP o fuera de ella. Por diversas razones pienso que la respuesta es afirmativa; lo único que este trastocar de finalidades en la acción práctica de la docencia y la investigación, comporta consecuencias desfavorables, a las que me referiré más adelante.

Retomando el análisis en torno al doble producto que debe esperarse en ZDP, resulta evidente que en la acción corriente de la práctica pedagógica y la investigación, tiene lugar, entonces, algo así como un fenómeno de opacidad de la función de desarrollo a que debe conducirnos la interacción, opacidad que se refleja en todos los sujetos que allí intervienen. Hago énfasis ahora en la opacidad para el maestro, en su momento lo haré sobre lo que ella implica para el alumno.

Otro aspecto importante que debe destacarse es el siguiente. Tal vez de manera contraria a como se concibe en la actualidad, durante la interacción en la zona, los sujetos y sobre todo el alumno, se apropian además de los instrumentos y modos de solución de los problemas, de lo que puede denominarse como situación global de desarrollo, que se genera en el curso de la interacción y presupone al menos la existencia de:

- dos sujetos de la interacción
- finalidad o finalidades de la interacción
- un objeto de la interacción devenido en problema tarea, que puede resultar más o menos definido y compartido
- un instrumento virtual objeto de apropiación por el sujeto menos experimentado
- un tipo peculiar de relación (interacción) entre los sujetos
- un modelo o patrón de la ayuda a suministrar (cooperación)

Si se observa el anterior despliegue de lo que entendemos por situación global de desarrollo en ZDP, y se pone en relación con lo que antes expresamos acerca de que en la zona, son por lo común objeto específico de tratamiento "didáctico", sólo lo que concierne a la apropiación de los instrumentos o estrategias de solución y el problema o la tarea en sí mismos; entonces ya intuimos algunas de las limitaciones que presenta la interacción en ZDP, en la mayoría de los modelos corrientes.

Hagamos algunas reflexiones sobre cada uno de estos componentes de la situación global de desarrollo en ZDP, para más tarde derivar directamente lo que consideramos puede ocurrir para mal al interactuar en la zona.

LOS SUJETOS DE INTERACCION

Como sabemos, quienes interactúan en la zona pueden ser personas (dos o más), o el sujeto de menor experiencia, con un representante "simbólico" (producto) de la cultura: un libro, un conjunto de orientaciones para la acción, una máquina, etc. Sin embargo, por razones comprensibles, centramos la atención en la interacción entre sujetos humanos; los otros casos, aún cuando pueden analizarse en concordancia con las ideas aquí expresadas introducen cierta complejidad adicional, que nos haría perder el énfasis que tratamos de lograr, aquí, sobre la interacción sujeto-sujeto, o más concretamente profesor-alumno(s), o de estos últimos entre sí.

Ahora, respecto a los sujetos, sólo es procedente recordar, que para que se produzca la apropiación debe existir cierta asimetría, condicionada por el mayor nivel de experiencia en alguno de ellos, casi siempre el maestro, y que se manifiesta en la posesión de los conocimientos necesarios para la solución de la tarea, o la mayor disposición para construir dichos conocimientos en el curso de la interacción.

Especialmente en el terreno pedagógico, la asimetría se manifiesta de manera tan marcada, que a veces resulta irracional. Y es que se parte de que el maestro está en posesión de los conocimientos para diseñar el proceso formativo, y por ende, para conducir el desarrollo que tiene lugar en la zona. Como veremos ulteriormente, este presupuesto acerca de la relación asimétrica, desempeña una importante función, por la desproporción con que se presenta-para mal-en ZDP.

De acuerdo a nuestra manera de ver lo que ocurre en la ZDP, y sobre todo, de la situación global de desarrollo que ella constituye, los sujetos que allí actúan devienen en modelos que son apropiados ("introyectados").

Es muy importante la posición de los sujetos, como modelos durante su interacción; incluso, se reconoce que una de las formas de producir desarrollo en la zona es, introducir personas cuyos patrones de comportamiento son percibidos, reconocidos, o mejor resignificados, por el aprendiz, fungiendo como guía para la acción futura en tareas y situaciones similares. Entre los medios de acción en la zona, desde la perspectiva de la enseñanza asistida, Tharp y otros (1988) consideran la modelación.

Llama la atención al respecto-en línea con el asunto anteriormente comentado-que los autores se representan al modelo, como ocasión para que el alumno capte el lado instrumental de la cuestión. En este sentido, enfatizan el cambio cognitivo, mas no el afectivo que conlleva todo proceso de adopción de modelo, sobre todo, cuando este se materializa en una persona. Nos parece que en esta y otras versiones de la acción desarrolladora en la zona, los sujetos son privados de cierta "carnalidad" a favor del énfasis instrumental.

Tal vez sería pertinente pensar que en el proceso de interacción en ZDP tomando el modelo humano como relevante, la reestructuración cognitiva es solidaria, de la reestructuración emocional, subrayando los momentos de resignificación del sujeto-modelo, en el avance de lo inter a lo intra, o sea, los momentos de centración descentración en los procedimientos y el sujeto como encarnación del semejante. Me refiero al paso del "como El, lo hace o lo ha hecho, al como Yo lo he hecho o debo hacerlo.

FINALIDAD O FINALIDADES DE LA INTERACCION

Toda conducta propositiva se dirige a alcanzar determinada finalidad, que se materializa ya sea en motivos u objetivos, que aquí considero como equivalentes, aún cuando este estado puede ser cuestionado (Leontiev, 1981), pero no entraremos ahora en esa polémica.

Actuando en ZDP, la realidad indica que coexisten multiplicidad de finalidades; lo cual está determinado por la existencia de múltiples sujetos de la interacción. Dichas finalidades se pueden referir ya sea al alcance de la solución del problema o la ejecución deseable de la tarea, pueden aludir al proceso formativo en sí o pueden ser de otra naturaleza, derivadas de la subjetividad de quienes se hallan en interacción, con mayor o menor pertinencia y relevancia para los procesos que allí ocurren y que, por lo común, son foco de atención.

La teoría y la práctica de acción en ZDP en la actualidad se inclinan a reconocer que no es necesaria la coincidencia de finalidades, para que el desarrollo esperado-vía la apropiación- tenga efecto. Por ejemplo, este es el punto de vista de Newman (Newman y otros, 1986). Resulta posible pensar que algo similar a lo concebido por Del Río (), al analizar la zona de representación sincrética, podrá pasar con la intencionalidad; que para que se produzca el desarrollo del sujeto, basta con cierto "sincretismo intencional", o que se podría hipotetizar un avance, en el curso de la interacción desde el señalado estado sincrético, hacia un estadio en el que predomine la coincidencia efectiva de intencionalidades.

En el género de situaciones que hemos venido analizando, debe partirse de una diferenciación entre lo que resulta posible, lo que ocurre en realidad-por razones naturales o no-y lo que, desde cierta postura, se entiende como deseable. Para ciertos aprendizajes, o mejor, situaciones de enseñanza aprendizaje, puede resultar suficiente que las intencionalidades ,no coincidan o no sean objeto específico de atención por la reconocida dificultad de acceso que presentan.

Un análisis desde una posición en que el alumno es algo así como un objeto en manos del maestro y a merced de sus intencionalidades, bien podría pasar, sin prestar mucha atención a éstas; pues el aprendizaje, e incluso el desarrollo tienen lugar sin interponer recurso de conocimiento alguno.

Igualmente, si de manera espontánea y natural-quizás confundiendo lo ontogenético con lo microgenético- hay un avance hacia la intencionalidad coincidente, podría dejarse al libre desarrollo la dialéctica de la interacción de intencionalidades en ZDP.

Ahora bien, si se comienza con una posición que reconoce el lugar activo y, como suele decirse, protagónico del alumno respecto al proceso enseñanza aprendizaje como un todo, y a cada una de sus dimensiones y componentes, entonces, al reconocer las intencionalidades en calidad de estos últimos, no resulta muy cómodo deshacerse de ellas o asumir -o esperar por-la coincidencia dialéctica y natural.

Partimos entonces, del criterio de lo adecuado que resulta que desde el mismo inicio del trabajo en la zona, las intencionalidades, en la medida que dicte la posibilidad, sean compartidas, es decir, que aún reconociendo el carácter plurimotivado de la actividad y hasta multi-intencional de la misma, al cual es imposible sustraerse, la lógica de interacción en la zona debe asentarse en la elaboración de intencionalidades compartidas, asentadas en el diálogo y la negociación.

Los propios análisis que hasta aquí hemos hecho, permiten aproximarnos al argumento.

Si hemos reconocido (con Vigotsky), el doble producto de ZDP, debemos reconocer también que para los alumnos siempre y para los maestros en muchas ocasiones, la intencionalidad de desarrollo escapa; ellos nunca toman conciencia -a propósito empleo este concepto en el sentido de Freire- que siendo el caso se hallan inmersos en situaciones de desarrollo; para ellos viene a resultar lo mismo que el maestro pretenda trabajar en la zona o fuera de ella. Carecen de contexto cognitivo incluso, para ubicar y analizar de manera más o menos coherente, los cambios en la interacción y sus soportes, que tienen lugar una vez que el maestro pasa del trabajo en la zona de desarrollo actual a ZDP.

Incluso con independencia del nivel de los alumnos y de la enseñanza en que se hallen, la noción de desarrollo, que como sabemos sólo puede alcanzarse y procede en la zona, no se alza como uno de los significados que pretende actualizar la enseñanza (Labarrere, 1995, 1996). Por ejemplo, para un estudiante de años superiores de la formación magisterial, la interacción con su profesor en la solución de un problema, con ánimos, por parte de este último, de generar y trabajar, en la zona sigue siendo tanto materia de arribar a procedimientos, de aprender a solucionar y obtener respuestas exactas (y rápido, por demás), como podría serlo para un alumno de la enseñanza primaria o media.

He citado el ejemplo del alumno de magisterio, con la intención de tomar el caso de una persona que virtual o formalmente debe encontrarse en condiciones de acceder a la intencionalidad de desarrollo que se halla detrás de la interacción en ZDP y para hacer innecesaria la argumentación de lo que ocurre con otras clases de estudiantes.

En realidad, actualmente está en marcha un fuerte movimiento que proclama que las finalidades debe ser consensuadas a partir de un proceso de negociación, en que "escuchando las voces" de los sujetos se arriben a finalidades compartidas que, a la postre, se desarrollan como significados co-construídos.

El acuerdo sobre la intencionalidad presupone tener en cuenta el entrecruzamiento de las subjetividades de quienes interactúan, el despliegue de sus pareceres, motivaciones y necesidades; y conduce a un ámbito de la interacción en ZDP, que ha sido poco tenido en consideración en la investigación correspondiente y que, de hecho es ignorado en la práctica pedagógica corriente.

Respecto a lo que constituye el objeto principal de nuestra exposición, es necesario enfatizar, que las intencionalidades que usualmente se despliegan en ZDP, se corresponden con aquellas que tienen que ver con la solución del problema y la apropiación de los instrumentos correspondientes; las que se refieren al desarrollo raramente se comparten, se negocian, etcétera.

Como hemos dicho en otras ocasiones, incluso en los casos en que el maestro se orienta realmente por finalidades

concientemente explícitas de desarrollo, estas no son negociadas con los alumnos mientras se trabaja en la zona. Y el análisis de la literatura sobre la investigación muestra que en muchas ocasiones, los modelos utilizados no contemplan este aspecto.

Lo anterior quiere decir, que no operando con el "desarrollo como significado"(Labarrere, 1995, 1996), para los alumnos permanece oculto no sólo que se hallan inmersos en una situación que tiene como finalidad producir (su)desarrollo, sino la noción o el significado de desarrollo.

Sucede como sí, de la misma manera en que ante el alumno se alza la obligatoriedad de resolver el problema que se le presenta, pues él está ahí para eso, se asumiera que él está ahí para ser desarrollado mediante la interacción en ZDP, vía la ayuda, la asistencia o el andamiaje que proporciona el otro...y nada más.

Lo anterior ilustra la prolongación de la asimetría excesiva que se inclina, excesivamente pienso, a favor del maestro, incluso cuando real o pretendidamente opera en ZDP. Debo remarcar, para finalizar esa sección, que una aproximación a la zona, desde la perspectiva de la apropiación de la situación global de desarrollo indica que el alumno se apropia de una noción, o de un significado implícito: la intencionalidad "predominante", es la del otro, el profesor, y ella es suficiente para legitimar todo lo que ha de ocurrir.

OBJETO DE APROPIACION DEVENIDO EN PROBLEMA O TAREA A EJECUTAR

La importancia del problema es clara respecto a ZDP. El propio Vigotsky desarrolla el concepto, resaltando no sólo la interacción, sino también que ella se teje en torno al problema. Ya vimos que en el modelo corriente de interacción en la zona, parece haber un énfasis exagerado en el problema y los instrumentos de solución.

Lo que el alumno puede hacer mañana sólo según Vigotsky, es resolver el problema que hasta ayer requería del auxilio del otro; tal vez esto para bien o para mal ha sido tomado de manera tan al pie de la letra que ha generado nuestra centración en el problema y los medios de solución.

Incluso una línea muy importante, que retoma el matiz o el énfasis metacognitivo que Vigotsky(con la terminología al uso en su época),previó para la interacción en la zona, queda atrapada y no apunta suficientemente a que la intencionalidad, por ejemplo, puede insertarse en una corriente de acciones y reflexiones de naturaleza metacognitiva; ni alcanza a desgajar suficientemente, la valía que tal proceder tiene para los efectos didácticos y educativos del desarrollo de las funciones psíquicas en condiciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Las nociones de "problema", así como la de "tarea", no son fácilmente accesibles por separado y menos aún cuando se utilizan en interconexión al ser aplicadas a un mismo universo de actividad. Mientras que Davidov (1988), pone cuidado en diferenciarlas, aunque de forma no muy decidida, Newman y otros (1989), la utilizan de manera indistinta. Ambos impregnan la noción de tarea o problema del hálito de lo construido, en el plano sociocultural, aunque Davidov, se introduce en el plano personal, cuando enfatiza la necesidad de que el alumno penetre en el aspecto genético de la tarea.

Tal como formuló Leontiev (1972), un problema es un fin u objetivo en determinadas condiciones. Esta conceptualización de problema, que enfatiza en aspecto subjetivo, el lado del sujeto, tiene el suficiente grado de generalidad como para englobar todo el conjunto de situaciones que pueden agruparse bajo la denominación de problema y, sobre todo, sirve perfectamente para analizar cómo se presenta la intencionalidad, en ZDP. Resulta fácil asumir que durante la solución de problemas en la zona, la finalidad actuante recae sobre el problema o la tarea que resuelven o ejecutan conjuntamente los sujetos y no sobre la tarea principal, que es la del desarrollo.

Por parte del alumno, tal como hemos visto anteriormente, ésta siempre, o casi siempre permanece implícita o inconsciente, no así para el maestro cuya finalidad explícita, es de suponer, consiste en gran medida en crear zonas de desarrollo.

Alcanzar el desarrollo, que viene aparejado al trabajo en ZDP, requiere que el maestro formule y solucione diversos

problemas didácticos, que lleve a cabo diversas tareas de esta naturaleza. La cuestión consiste en determinar si el alumno también debe tener acceso a esos problemas y tareas; cómo, y en qué medida.

Estoy esbozando ahora, la cuestión de si el alumno, desde su desarrollo actual, pero colaborando en la zona con el otro, tiene una función activa en el desarrollo que se logra en ZDP.

Hay criterios o fundamentos para responder afirmativamente. A. Zak, referido por Guilbuj (1987), ha expuesto su criterio de que el paso de las funciones psíquicas de la zona de desarrollo potencial a la de desarrollo actual, puede deberse no sólo a la ayuda recibida por parte del otro, sino también a los propios esfuerzos de estos por dar solución a los problemas que allí se plantean; con lo cual introduce un elemento muy importante, aunque no escapa que esos esfuerzos del aprendiz, se despliegan en relación con el problema que tiene directamente delante, ante su vista y no con el de su propio desarrollo.

Por otro lado, Tharp y otros (1988) al diferenciar etapas en el paso de los sujetos por la zona, han diferenciado una segunda que denominan autoasistida (*assistance provided by the self*), en que predominan los esfuerzos individuales por resolver la tarea.

La idea de que el sujeto puede autoasistirse es concordante con la de Zak, ya referida, y con la que sustentamos. Precisamente por eso, aún cuando en los trabajos que consultamos, no aparece claramente delimitado en qué precisamente descansa la autoasistencia (al parecer se confunden los esfuerzos por resolver la tarea, con los de la autoasistencia), defendemos la necesidad de que esta en uno de los objetivos primordiales del trabajo en ZDP.

Aparece así la problemática del autoandamiaje o la autoayuda y la función que ella es susceptible de cumplir en ZDP. Pero en aras de no apartarnos más de la discusión central de este epígrafe, pospondremos su análisis.

Desde luego, existen modelos y propuestas metodológicas, asentados en el enfoque vigotskiano de la acción en ZDP, donde la interacción del alumno con el problema no sigue lo tradicional. Sean tomados como ejemplo la propuesta que hacen P. Ya. Galperin y sus colaboradores (Galperin, 1979; Talizina, 1988); y los que se introducen en los trabajos de Newman, Griffin y Cole (1989).

Sin intención de exhaustividad, mencionemos que en Galperin, el trabajo en la zona requiere de una construcción especial del problema; para esto se hace necesario que el alumno conforme una representación del mismo, que funciona como parte de su base orientadora de la acción en su proceso formativo.

Tal representación incluye una serie de elementos, entre los cuales se encuentran la concientización del objetivo, los medios con los que puede alcanzarse, las condiciones en que han de ponerse en práctica, así como los patrones o criterios de control y valoración de lo correcto o no de la ejecución.

La base orientadora, en lo que respecta al problema, asegura que el alumno interactúe con aquel desde una postura lo más conciente posible, aproximando la manera de operar en la zona a lo que actualmente puede considerarse como una inclusión informada, o mejor con un alto grado de metacognición.

En Newman y col. (1988), desde una postura que considera la construcción social de la tarea cognitiva, con un matiz muy próximo a Galperin, se enfatiza que para que una tarea esté bien definida se requiere que ella proporcione a los sujetos, "al menos información sobre el objetivo de la actividad, las condiciones iniciales en que se encuentra el informador y el conjunto de elementos del ambiente en que se encuentra el informador y el conjunto de elementos del ambiente en que se desarrolla la tarea..." (p.37).

Detrás de estas posiciones, creo ver un énfasis, en el grado de información del sujeto para interactuar en ZDP, porque esta información es la base para incluir al alumno con una postura activa y conciente; sin embargo, aquí tampoco encontramos la inclusión del alumno en lo que tiene que ver con las finalidades de desarrollo y, sobre todo, prácticamente nada respecto a su valoración crítica del problema (Labarrere, 1995); en el caso de Newman, se postula, pero por alguna razón su relevancia luego se pierde en la investigación de que nos da cuenta en la obra correspondiente.

Lo referido al instrumento de solución de que se apropia el alumno merece un análisis especial, que enfoque su función en el desarrollo y la aproximación de los sujetos al mismo. Como quiera que en el transcurso de nuestra exposición de manera reiterada aludimos a la excesiva centración instrumental que reviste la interacción en la zona, con ello puede derivarse el sentido que tomaría nuestra aproximación a esta problemática; por ello obviamos la discusión pormenorizada del particular y pasamos a exponer, brevemente, lo que ocurre con la modalidad corriente de interacción.

EL TIPO PECULIAR DE RELACION (INTERACCION)

Consideremos que, en el curso del trabajo en ZDP, existen dos tipos o niveles de relaciones posibles: 1) las de los sujetos con el problema objeto de solución o tarea a ejecutar (S-P), y 2) aquellas que mantienen los sujetos entre sí (S-S), e inmediatamente constatamos que mientras que las primeras, de una u otra manera resultan privilegiadas, las segundas son apenas tenidas en consideración tanto por la acción específica en el aula, como por la investigación.

Desde este último punto de vista, lo que sucede respecto a la construcción de las subjetividades de los sujetos, a las redes de relaciones sociales que se tejen al actuar en ZDP, ha sido muy poco atendido e investigado.

Una de las consecuencias que se desprenden del poco énfasis en el lado social de la acción en la zona, es que como hemos visto, si bien se trata de lograr una posición activa del alumno respecto al problema, por ejemplo el cambio o desarrollo cognitivo, o la suficiencia en la solución de problemas, no ocurre lo mismo respecto a la interacción social que es la base sobre la que se realizan los procesos de apropiación.

De esta manera, los procesos de modificación de las relaciones entre los alumnos y de estos con sus maestros, no son suficientemente estudiados, ni se examinan sus nexos con las modificaciones cognitivas o de la valoración, que tienen lugar en ZDP.

Puesto que ya hemos enfocado con cierto detenimiento lo que acontece con las relaciones S-P, observemos ahora, qué pasa por lo común en ZDP, desde el punto de vista de las interacciones sociales. Para esta exploración es conveniente introducir el siguiente componente de la situación global de interacción que hemos señalado.

MODELO O PATRON DE AYUDA (COOPERACION)

El patrón de ayuda que predomina cuando se trabaja en la zona, puede ser analizado desde dos perspectivas: según la estructura interna de la ayuda ofrecida, es decir su contenido cuantitativo, los aspectos cualitativos que la caracterizan, su distribución temporal, etc., o desde el punto de vista de la interacción social y los condicionamientos que ello produce en los sujetos, fundamentalmente el alumno.

Desde esta última posición, lo primero que resalta es que al parecer se supone un sujeto (alumno) sumamente pasivo respecto a la ayuda que recibe del otro.

Al actuar en ZDP, al alumno raramente se le confiere la posibilidad de determinar si debe ser ayudado o no; puesto que el sustrato básico de la cooperación, mediante la cual se produce la apropiación es precisamente la ayuda, se parte de que no existe otra opción que ella sea suministrada, por el otro, y recibida por parte del alumno.

A lo que hemos dicho, inmediatamente se interpone una objeción: si el alumno no desea ser ayudado, qué sucede entonces con la posibilidad de que se opere la apropiación subsiguiente.

De manera obvia, si el aprendiz cierra la puerta al proceso requerido, no puede haber apropiación. Sin embargo, debemos preguntarnos, si el caso de una negativa a la ayuda externa, neutraliza o elimina obligatoriamente, las fuerzas motrices del desarrollo susceptible de tener lugar en la zona.

Pongámonos de acuerdo, en que la posible negativa es a la ayuda o a determinada forma que ella tome y no a la realización de los procesos de solución de problemas o ejecución de las tareas; aunque sabemos que no siempre los sujetos están en disposición de llevar a cabo estas actividades en los actos de enseñanza aprendizaje que concebimos.

Cuando el alumno, circunstancial o coyunturalmente, rechaza la ayuda, no cierra totalmente las puertas al desarrollo en la zona, porque si bien una parte del desarrollo esperado, depende de la ayuda una buena proporción de lo que allí ocurre, tiene que ver con los virtuales esfuerzos que él pueda hacer por ayudarse a sí mismo, por autoasistir o autoandamiar su actividad (vale recordar lo planteado por A. Zak).

De una u otra manera, por razones hasta de naturaleza ética, la introducción automática o forzosa de la ayuda, que predomina en las variantes más al uso de interacción en la zona, debe ceder terreno a otra que tome en cuenta la opción del sujeto .

Hay una buena base para suponer que ello es factible. Cuando se observa la actividad interactiva de los sujetos en condiciones espontáneas o naturales, se comprueba la existencia de conductas de ofrecimiento o petición de ayuda, solicitud al otro de pistas para la ejecución de las tareas y hasta de criterios evaluativos que realizan la función de andamiaje. Esta es una tendencia natural, históricamente condicionada que puede estar mostrando que las personas no son naturalmente pasivas ante la ayuda que reciben de los otros.

En las condiciones de la vida cotidiana, es muy posible que los sujetos tengan una representación más clara de las intencionalidades de la ayuda, de sus mecanismos y de las condiciones en que debe prestarse o no al otro; lo que si es seguro es que se manifiestan menos pasivos a este respecto que en la enseñanza formal.

Las razones para tener en cuenta al sujeto de una manera más humanizada, al ofrecerle ayuda, en las condiciones de enseñanza aprendizaje escolar no son sólo éticas.

Debemos pensar si la introducción automática y forzosa de la ayuda genera una pasividad y dependencia exagerada de lo externo; haciendo que el alumno asimile de forma muy vívida la lógica de que la ayuda siempre viene desde fuera y que, por tanto, uno debe esperar por ella. En otros términos, si el alumno no comienza a actuar según la lógica de que "del apuro en que me encuentre, sólo puede sacarme el otro", con lo cual estaríamos introduciendo, inintencionalmente, una paralización, o al menos atenuando, los procesos personales que tienen que ver con la autotransformación y el autodesarrollo, que se pretenden generar en ZDP.

Cuando se analiza esta situación a tono con el criterio Vigotskiano de determinar el desarrollo por lo que el alumno puede hacer hoy solo, que ayer hacía con la guía o la cooperación del otro (o cuánto más puede hacer mañana solo, según Guibuj), uno llega a la pensar que pudiera ser que el alumno pudiera ser capaz de resolver por sí solo el problema, o de ejecutar la tarea, pero difícilmente de andamiarse a sí mismo en nuevos fragmentos de aprendizaje; pues si bien se ha apropiado de los instrumentos necesarios, para enfrentar situaciones del tipo de las que sirvieron para su desarrollo o acaso otras, también se ha apropiado de una forma de pensar, de un esquema (en el sentido del cognitivismo), en el que la ayuda viene desde fuera, y él puede hacer muy poco por sí mismo.

Lo que estoy suponiendo, es que operando en la zona, puede llegarse a un punto en que por un lado se obtenga desarrollo (cognitivo) y por otro se introduzca inmovilismo y se frene el desarrollo, social y algunas facetas del mismo cognitivo. Tal escisión de dos aspectos que deben marchar integrados, se origina por la falta de simetría y consecuencia que existe, entre el grado de tratamiento de las relaciones S-P y S-S que concurren en ZDP. En tal circunstancia, para bien tiene lugar el presupuesto desarrollo cognitivo o tal vez simplemente, el aumento de la capacidad para resolver problemas; pero para mal ocurre todo lo otro.

Bien podría surgir el argumento de que si realmente hemos actuado en la zona y el alumno ha experimentado desarrollo respecto a la solución de problemas o ejecución de tareas, está por descontado el desarrollo de la capacidad de autoandamiarse.

En tal sentido pueden volverse a traer a colación las ideas de Tharp y otros (1988) que, en nuestra lectura, plantean algo así como una tendencia espontánea del sujeto que trabaja en ZDP (el que se encuentra en desarrollo) a transitar por cuatro etapas, una de las cuales es la autoasistencia. Nosotros estamos argumentando en primer lugar, que el trabajo en la zona, no ofrece paso automático a la autoasistencia, al autoandamiaje o autoayuda, y que se requiere de una atención especial y específica dirigida a las peculiaridades de la relaciones S-S, que allí se generan.

Sin la atención que reclamamos se producen efectos nocivos al desarrollo general del alumno y también, pensamos, al desarrollo cognitivo de este. Hemos entresacado y obtenido evidencias de que algo así tiene lugar.

Un ejemplo de ello es que cuando los alumnos han sido sometidos a la acción en la zona y se les pide que ayuden a estudiar o aprender a otros, o que simplemente colaboren con ellos en la solución conjunta de determinados problemas, entonces ocurre que o no saben como comenzar y mantener fragmentos de interacción basados en la ayuda (Labarrere, 1995) o bien tienden a reproducir los mismos patrones de ayuda (colaboración) a que se les sometió, sean o no los más pertinentes.

También hemos visto que los alumnos no saben cuándo solicitar ayuda del otro, es decir que la relación "ofrecer-solicitar ayuda", como hecho cognitivo e interactivo, resulta bastante lesionada, carente de una enseñanza especialmente dirigida.

Por otro lado, como una muestra de la dependencia de la ayuda externa que se genera en el alumno, podemos citar que cuando han trabajado con sus maestros en el aprendizaje de determinado tópico, por un método de asistencia basado en irles haciendo preguntas, para provocar su razonamiento, ellos son capaces de dar cuenta del contenido; pero se vuelven excesivamente dependientes del sostén respecto al método. De manera que son bastante incapaces de hacerse preguntas a sí mismos cuando se les deje en libertad de hacerlo, es decir muestran no haberse apropiado del patrón de ayuda externa y dependencia de éste para realizar el acto cognitivo que se les solicita.

Aquí, ante la evidencia, llegamos nuevamente a la cuestión de qué se han apropiado los alumnos que les permita actuar solos y eficazmente, respecto a la tarea de colaborar al desarrollo de los otros o generar condiciones (autoasistencia, autoayuda, autoandamiaje), para su propio desarrollo. Podemos responder que si la ha habido, no ha sido apropiación conciente de la ayuda como instrumento de desarrollo, sino más bien de una actitud pasiva ante la misma.

Tal vez se piense que a los efectos de la apropiación, resulta irrelevante si ella se produce con mayor o menos grado de conciencia, mas recordemos que ya desde el propio Vigotsky y hoy enfatizado por personas como Wertsch, Rivière, Del Río y, desde luego, el propio Galperin (de manera no explícita con su noción de base orientadora de la acción), se ha hecho hincapié en que el trabajo en ZDP, conlleva una alta dosis de actividad metacognitiva del alumno (también del maestro), lo que presupone un elevado grado de conciencia en cuanto a la interacción, sus generatrices y circunstancias.

MODELO O PATRON DE AYUDA (COOPERACION)

Hemos tratado de mostrar la manera en que, a nuestro entender, se realiza el trabajo en la zona. Nos referimos no sólo a la práctica en el aula, sino también a los enfoques teóricos.

El énfasis lo hemos hecho en lo que nos parece constituyen las debilidades de la acción en ZDP. Intentaremos, ahora, ofrecer una visión de conjunto de las principales dificultades expuestas. Tal vez lo primero que deba señalarse, es que actuando como habitualmente se hace se introduce "debilidad" en la zona, no obteniéndose, así, el máximo de lo que puede extraerse de un concepto tan importante. Que la interacción formativa parezca tomar en consideración sólo componentes aislados de la zona, que no la asuma en su condición de globalidad, o mejor de integridad, constituye uno de los más fuertes obstáculos que se alzan ante la acción y la comprensión de lo que allí sucede.

Soy conciente de que operar en ZDP, desde la globalidad impone serios retos metodológicos. El primero de ellos recae sobre la posibilidad de determinar en qué radica el carácter de integridad o globalidad de la zona, qué elementos tomar en consideración y, sobre todo, como tratarlos para que nuestra acción capte dicha integridad.

He procurado avanzar algunos de los elementos que a mi juicio deben formar parte de una aproximación más completa a la zona; es posible que, a la larga, no sean estos los más relevantes. Por ejemplo, aún cuando no me referí al contexto como un componente de la zona, no cabe duda de que lo que en ella sucede, se ve influido en gran medida por el contexto en que tiene lugar la acción de los participantes.

Hay aproximaciones, que muestran la importancia del contexto sobre los procesos y las acciones de los sujetos: en particular referidos a los procesos de andamiaje y significado que adquiere el aprendizaje para los alumnos al actuar en la zona (Saxe, 1991; Fuson, 1995).

Al parecer no se ha tomado suficiente conciencia de que cuando interactuamos en ZDP, el alumno está apropiándose no sólo del procedimiento, sino también de la noción de que éste opera en cierto contexto, o para ser más radical, que se está apropiando también del contexto de la acción o la actividad. Posiblemente el contexto ha sido tratado de una manera muy homogénea y abstracta. Porque en realidad no es suficiente reconocer que la acción en la zona, tiene lugar en un contexto escolar, caracterizado por la formalidad y la "descontextualización", o que, por el contrario, se efectúa fuera de ella, "contextualizándose". Esta dicotomización es insuficiente, en la medida en que "contexto escolar" y "contexto extraescolar", pueden ser subdivididos en otros más específicos que, aunque presentan muchas de las características del género, manifiestan sus particularidades.

Volviendo al tema, no actuar con una visión de globalidad en la zona, puede implicar que dejemos de tener en consideración la interinfluencia de las partes. Por ejemplo, que no prestemos la requerida atención a la relación S-S, atendiendo en demasía a la de los sujetos con la tarea o el problema; o que demos un lugar privilegiado a los instrumentos, en detrimento de los otros componentes. No menos importante en el debilitamiento de los efectos de desarrollo que pueden lograrse en ZDP, resulta la escasa posibilidad de acceso metacognitivo que se confiere al alumno.

Como dijimos antes, el propio Vigotsky previó para la zona una fuerte carga metacognitiva, que hoy no se despliega totalmente. Me estoy refiriendo no tanto a la conciencia y conocimiento de los propios procesos y a la orquestación, monitoreo y control de la conducta, durante la solución del problema o ejecución de la tarea (Brown, 1980), como a otros factores que caen perfectamente bien en el dominio de lo metacognitivo.

Esos factores tienen que ver con el conocimiento respecto a la propia situación de desarrollo que se ha generado o construido, con el para qué está el sujeto en ella y qué se presupone que deba hacer y obtener realmente allí. El hecho de que el alumno sea por lo común bastante ignorante respecto al desarrollo, como finalidad primaria de la interacción en ZDP, hace que sea movido en y a través de ella, sin la requerida conciencia; por lo que más que un verdadero sujeto se le confiere la posición de objeto.

Desde este prisma, el alumno es mirado exactamente igual que en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje que pueda considerarse fuera de lo que denominamos ZDP, la especificidad de los procesos que allí se desenvuelven jamás se le revela e igualmente ocurre con las manipulaciones que realiza el maestro, las cuales aparecen y desaparecen ante el alumno, como por arte de magia. Por lo común cuando en la zona interactúan alumnos entre sí, ellos son meros ejecutores de "programas" concebidos por el maestro o el experimentador sea el caso; y cuando no se les prescribe, entonces la interacción que van tejiendo y sus soportes, se despliegan con poca o ninguna conciencia de la finalidad de desarrollo.

Los ejemplos que introdujimos en su oportunidad, muestran claramente lo que acabamos de decir. En suma, los actos metacognitivos de los alumnos en ZDP, resultan trancos o sesgados respecto al desarrollo como finalidad y los significados de éste le permanecen ocultos. En el trabajo en ZDP predomina, para el alumno, bastante opacidad, respecto a muchas cosas que deberían serles más claras y accesibles.

Desde nuestra perspectiva, la mayor parte del trabajo en la zona, el propio desarrollo que allí pueda obtenerse, está en correspondencia con que se logre un ambiente altamente metacognitivo; con la especificidad de que la metacognición se ejerza no sólo en relación con el problema, los instrumentos y la actividad que mediatiza su apropiación, sino además respecto a las finalidades profundas, los medios para arribar a ellas y las relaciones entre los sujetos.

Respecto a lo anterior, nosotros hemos utilizado el término "Transparencia Metacognitiva" (Labarrere, 1995; 1996), para referirnos al conocimiento, control y posibilidad de operar por parte del alumno, los principales componentes de la situación global de desarrollo, que hasta el presente son prácticamente patrimonio único del maestro.

La importancia de la transparencia metacognitiva, de que el alumno tenga acceso y control de los medios (en un sentido amplio), que propician el desarrollo en ZDP, reside en que esta es una de las vías principales para que él alumno se convierta en artífice de su propio desarrollo y realice una verdadera función protagónica en el aprendizaje.

Lo anterior es, al mismo tiempo, una de las maneras de evadir la consideración del estudiante como un ser pasivo ante la ayuda. Si éste toma en sus manos el trabajo en la zona con intencionalidad y conciencia suficientes, resulta imposible que tenga una postura meramente receptiva ante la guía o la cooperación con el otro; se facilita, por demás, que la cooperación, que caracteriza la zona, lo sea realmente. Tal vez una forma de que el alumno sea verdadero protagonista del aprendizaje y sobre todo del desarrollo en ZDP, pudiera consistir en que este fuera capaz de diseñar y poner en práctica situaciones dirigidas a producir su propio desarrollo y el de los demás.

Lo anterior es importante, si se concuerda en que una de las formas más importantes de desarrollo, consiste en ser capaz de generar situaciones que conduzcan al desarrollo. De ahí que, aparte interesarnos por si el alumno es capaz de enfrentar exitosamente solo, el problema para el que ayer necesitaba ayuda, podría ser útil prestar atención a la manera en que el se apropia del mecanismo de desarrollo en ZDP, y si puede, sin nuestro auxilio, ponerlo en práctica.

Nosotros en la actualidad estamos explorando lo que denominamos Ambiente de Desarrollo Intencional (Labarrere, 1996), que trata de conjugar la mayor parte de los aspectos y componentes aquí tratados. A punto de finalizar nuestra argumentación, es necesario puntualizar que tal vez el núcleo del debilitamiento del trabajo en la zona, descansa en el exagerado sesgo que existe y privilegia la relación S-P, por sobre la relación S-S, con lo cual se pierde gran parte del enfoque de lo sociocultural, que la legítima.

La falta de trabajo en las relaciones y en cómo ellas repercuten sobre el desarrollo, los significados que se construyen en la zona, la disposición de los sujetos para participar, diseñar y mantener procesos conducentes al desarrollo; deja en la letra la impronta social y cultural que es sello de la acción en ZDP.

Opinamos, que el acceso a la realización más completa del carácter revolucionario que tiene la noción de ZDP, debe pasar no tanto por una reconceptualización de la misma, sino por el escrutinio de los modos de acción, en ella, que hemos acuñado; os que muchas veces están más a tono con las concepciones generales del aprendizaje y la enseñanza a que se opuso el propio Vigotsky, que con las por él defendidas.

REFERENCIAS

- Brown, A. (1980) Metacognitive Development and reading. En Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistic, Artificial Intelligence and education. LEA, New Jersey.
- Davidov V. (1988) La enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico. Progreso, Moscú.
- Fuson, K y otros (1995) El Mercado in Latino Primary Classroom: A Fruitful Narrative Theme for the Development of Children's Conceptual Mathematics. Northwestern University, Illinois.
- Galperin, P. (1979) Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. Orbe, La Habana.
- Guilbuj, Yu. (1987) Poniatii zonii blisshaishebo razbitii iiebo rol v reischenie aktualnij zadach pedagogicheskoi psijologii. En Voprocii psijologii, pp. 33-40
- Labarrere A. (1995) Pensamiento: El análisis y la autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos. Angeles, México.
- (1995 a) ¿ Qué pasa en ZDP ? Ponencia al por el Centenario de L. S. Vigotsky, La Habana.

- (1996) Inteligencia y Creatividad en la escuela. Rev. Educación, 88, pp. 20-25.
- Leontiev A. (1981) Actividad, Concencia y Personalidad. Pueblo y Educación, La Habana.
- Newman, D. y otros (1991) La zona de construcción del conocimiento. University Press, Cambridge.
- Rubinstein, S. (1966) El proceso del pensamiento y los caminos de su nvestigación,. Editora Universitaria, La Habana.
- Saxe, G. (1991) Culture and Cognitive Development. Studies in Mathematical Understanding. Hillsdale, N. J, LEA.
- Talizina, N. (1988) La Psicología de la Enseñanza. Progreso, Moscú.
- Tharp, R. y otros (1988) Rousing Minds to Life. University Press, Cambridge.
- Vigotsky, L. (1981) Pensamiento y Lenguaje. Pueblo y Educación, La Habana.
- (1987) Historia del dearrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Científico Técnica, La Habana.
- Wood, D. y otros (1976) The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, vol. 17, pp.89-100.