

ARTÍCULOS

El aprendizaje reflexivo de John Dewey y El aprendizaje significativo de Lev Vigotsky: Encuentro de relaciones.

David Subero¹
Daniel Paredes Ulloa²
Luis Fernando Brito³

1 Profesor-Investigador en el Departamento de Psicología del Institut de Recerca Educativa de la Facultat de Educació y Psicologia, en la Universitat de Girona (España). Correo electrónico: *david.subero@udg.edu*

2 Profesor-Investigador en la Escuela de Educación Universidad de Concepción en Los Ángeles (Chile)

3 Profesor-Investigador en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Resumen

En el presente artículo, se pretende establecer puentes entre el aprendizaje reflexivo y el aprendizaje significativo en educación haciendo énfasis en la instrucción de tipo cultural. Partiendo de John Dewey y Lev Vygotsky, el proceso de desarrollo del trabajo comprende una compilación de ideas entre las teorías de ambos psicólogos con el objetivo de poder identificar aquellos conceptos que puedan tener cierta complementariedad, y a su vez, resaltar las diferencias substanciales que encontramos entre las dos concepciones. Se pretende, además, ir más allá de la descripción de conceptos de uno y otro autor con el propósito de poder indagar y sugerir encuentros de relaciones.

Palabras clave: John Dewey, Lev Vygotsky, aprendizaje reflexivo, aprendizaje significativo, educación

Abstract

In this paper, I aim to build bridges between reflective and meaningful learning in education with a more focused type of learning in a cultural statement. Based on John Dewey and Lev Vygotsky, the development process of the work includes a compilation of ideas between the two theories of both theorists in order to unravel the concepts that may have some complementarity, and in turn, highlight the substantial differences that are between the two conceptions. It also aims to go beyond the description of concepts of both authors in order to be able to investigate and suggest relations meetings.

Key words: John Dewey, Lev Vygotsky, reflective learning, meaningful learning, education

Introducción

Este artículo tiene su origen en las inquietudes de los autores por elaborar una síntesis teórica que pudiera poner en espacio de diálogo a dos de los psicólogos “educativos” más importantes del siglo XX. Es decir, pretendemos reflexionar sobre cómo desde el aprendizaje reflexivo y significativo en la educación, vertiente más cognitiva, se pueden establecer puentes con una tipología de aprendizaje más focalizado en la instrucción cultural y en una interacción activa con su entorno social. Partiendo de esta premisa, y apoyándonos en autores referentes en estas dos concepciones como John Dewey y Lev Semenovich Vygotsky, se ha planteado el artículo con una compilación de ideas entre las dos teorías con el objetivo de poder resaltar aquellos conceptos que a tenor de nuestra perspectiva puedan tener cierta complementariedad, y a su vez, remarcar las diferencias substanciales que encontramos entre las dos concepciones. Antes de proseguir con la introducción, es necesario clarificar, que lo que aquí se ha llevado a cabo es una primera aproximación. Una primera aproximación que, des del punto de vista más optimista, pretende insinuar caminos a explorar de manera más exhaustiva y profunda hacia esta línea de investigación.

A tenor de lo anteriormente expuesto, cabe hacer especial hincapié en la perspectiva con la que se ha desarrollado el proceso de confrontación de las teorías. En el artículo hemos considerado como autor principal al psicólogo norteamericano en tanto que nuestra reflexión teórica tenía como objeto incidir en la psicología de la educación, foco en el que Dewey (1933/1989) dedica gran parte de su corpus metodológico de manera clara y decidida. En cambio Vygotsky (1978; 1995; 1998), también recordado como el “*Mozart de la Psicología*” (Prawat, 2000) por sus importantes aportaciones al campo, influye en esta disciplina de manera transversal tocando, por así decirlo, todas las teclas. El psicólogo ruso es un psicólogo general, que si bien perfila sus argumentos y conceptos, no pudo profundizar de manera decidida en ellos, dando pie a múltiples interpretaciones de su teoría. Por ello, el mejor atributo que podría definir esta puesta en escena sobre Dewey y Vygotsky sería el de asimétrico. Con la intención de formalizar un diálogo equilibrado entre los dos autores, hemos creído conveniente revisar el estudio sobre Vygotsky elaborado por James Wertsch (1988; 2007) en dónde se contextualiza la teoría genética y se reconsidera el uso de los componentes semióticos e instrumentales en el desarrollo psicológico humano.

Por otra parte, contemporáneamente, Glassman (2001) ha sido uno de los pocos autores que ha hecho dialogar de forma equidistante las líneas conceptuales de ambos autores. Su hipótesis sobre Dewey y Vygotsky sugiere la incorporación de las actividades cotidianas dentro del aula como fundamento para el buen desarrollo. Estas prácticas, formadas social y culturalmente en el día a día de los sujetos, son las bases para dar impulso a los procesos educativos dentro del aula.

Si, como ya he hecho explícito anteriormente, comparto con el autor la perspectiva de equilibrio al exponer de manera sensiblemente equidistante a Dewey y Vygotsky, el foco del presente artículo, en contraposición a Glassman (2001), hace referencia a un enfoque *top-down*; partiendo de una perspectiva más general hasta desembocar en un espacio más específico y concreto. Además, la pretensión de la presente reflexión tiene como objetivo ir más allá de la descripción de conceptos de uno y otro autor. En el artículo reconocemos los planteamientos de Glassman (2001), los valoramos y los hacemos explícitos, pero la particularidad recae en que no solamente pretendemos hacer coincidir autores y concepciones. Buscamos, además, en aquellos postulados en que los dos teóricos se encuentran más distanciados -los procesos intrapsicológicos para Dewey y la especificidad en la cultura en el caso de Vygotsky-, que estos formen parte de una realidad común llamada *proceso constructivo*. Lo que para Dewey es foco de máxima atención, lo *intrapsicológico*, para Vygotsky lo relevante es el fenómeno *cultural o interpsicológico*; y ni una ni otra son incompatibles aunque guarden su autonomía y especificidad propias. Dentro de este marco colaborativo, es

donde pretendemos situar este trabajo. La sintonía entre ambas posiciones dentro de una realidad común, la constructiva, ha tenido siempre como referente a lo largo del trabajo la praxis real en el aula y el interés de los procesos educativos que se desenvuelven en ella.

El marco en el cual hemos desarrollado el contenido ha fijado su foco de atención en la relevancia de siete puntos clave que tienen como objetivo vertebrar la línea argumental del artículo de manera coherente. La selección de los puntos se ha realizado bajo el criterio de ámbitos temáticos que tuvieran especial interés y significado con el objetivo de poder establecer un diálogo entre ambas posturas y poder profundizar en la posible complementariedad de las perspectivas compartidas por ambos autores.

En el primer apartado, *Escuela democrática, social y práctica*, se destaca el espíritu activista de ambos psicólogos y su implicación con una nueva concepción de institución escolar y educativa íntimamente ligada con su contexto social y cultural, determinante para la transformación social, dando especial énfasis en el poder de la escuela como motor de cambio. Seguidamente, *Relaciones y Vínculos*, parte de la imprescindible transmisión de los aprendizajes como relaciones y vinculaciones mediadas por el interés, con el objeto de facilitar una mayor interiorización de los mismos. En el tercer apartado se hace referencia al tema de la *Instrucción*, como herramienta moldeadora en la internalización de los aprendizajes por parte del alumno de una manera significativa; adquiriendo *el mentor*, por parte de Vygotsky, un papel más activo en la intervención del desarrollo del niño a diferencia de Dewey, que entiende el rol *del educador* interviniendo en el momento justo dando margen al alumno para desarrollar un proceso educativo más autónomo. En el cuarto apartado, *El método: ZDP y Proyectos a Largo Plazo*, se presentan las dos metodologías que Vygotsky y Dewey, respectivamente, entienden como garantes de un buen desarrollo educativo. Se analiza cada uno de ellos y se discute si mediante la instrucción, pueden actuar de manera complementaria y sinérgica. En el quinto apartado, *Las Metas*, se centra en los fines que ambos autores comparten y la relevancia que le dan a la educación y a su papel “dirigido” en el desarrollo del niño. En el sexto punto, *Significado y Sentido*, se analiza lo que Vygotsky atribuye al significado y Dewey entiende por sentido, se explicitan cuándo se generan ambos y se discuten sus posibles similitudes y diferencias conceptuales. Finalmente, en el séptimo apartado, *Los Procesos*, se hace una discusión en profundidad sobre la construcción de conceptos, capital para Vygotsky, y la construcción de sugerencias, crucial para Dewey. Partiendo de posturas distantes, dada la relevancia que el psicólogo soviético le otorga a los procesos semióticos por un lado, y la importancia que le da, por el otro, el psicólogo norteamericano a la sugerencia y al desarrollo del pensamiento vinculado a la acción. Se concluye el apartado sobre la posible idoneidad de una acción mediada entre ambos postulados fruto de un diálogo constructivo.

La escuela como institución democrática, social y práctica

Dewey y Vygotsky fueron contemporáneos. Compartieron una época clave de inicios del siglo XX, ligada a fuertes ideales y a importantes movimientos sociales. Fue una época de cambios y progresos a diferentes niveles, y la ciencia y la sociedad sin duda también estuvieron en movimiento. Ambos fueron activistas de su tiempo comprometidos social y educacionalmente con el desarrollo del conocimiento y la mejora de la sociedad. Vygotsky, fuertemente influenciado por el paradigma Marx-Engels y espectador privilegiado de la revolución rusa del 1917, sugiere la relevancia del contexto y la cultura en el desarrollo y la conformación del individuo, en consonancia con las Funciones Psicológicas Superiores (en adelante FP Superiores), que a su vez repercutirá de manera decisiva en una sociedad más preparada y sabia. Para Dewey, fue una época de plena satisfacción democrática, en donde se respiraba cierta apertura y flexibilidad a las nuevas propuestas progresistas que se iban proponiendo con el objetivo de mejorar y construir el país; el nuevo mundo que para esa época representaba EEUU.

Dewey partía de una correspondencia activa entre escuela y sociedad. Éste, desde su perspectiva Democrática-Pragmática, entendía el ciudadano como una pieza clave de transformación social y la educación como motor fundamental en su desarrollo. Dewey confiaba ciegamente en un modelo de escuela abierta y crítica. Una escuela cuya máxima era la educación de ciudadanos libres, con capacidad para preguntarse, debatir, dialogar y proponer alternativas; con la capacidad para poder intervenir de manera activa en las actividades de la ciudad e implicarse en ella con objeto de mejorarla. Acorde con Dewey (2009): *“Cuando la naturaleza (la experiencia) y la sociedad puedan vivir dentro de la escuela, entonces la cultura será la contraseña democrática”*.

Vygotsky compartía la necesidad de vincular la escuela a la sociedad, pero su perspectiva podía dar lugar a ciertas confusiones. Vygotsky entendía la educación como una herramienta para la creación de un *hombre nuevo*, pero al servicio de la nueva sociedad. Para Vygotsky era realmente importante un contexto compartido para poder incidir en la formación social de la mente. La sombra de un *hipotético adoctrinamiento* (Glassman, 2001), entendiendo la educación escolar con la finalidad de encajar a los niños en la sociedad establecida, ha sido una de las críticas que se le ha hecho a la propuesta Vygotskyana vinculada al sistema instituido en la URRS.

Resulta poco exhaustivo entender como sinónimos las propuestas conceptuales entre Vygotsky y la URRS, a sabiendas que Vygotsky fue partidario de la transformación y la nueva pedagogía que apareció después de la revolución rusa, muy próxima a la concepción Deweyana, y que posteriormente fueron sus libros prohibidos bajo el telón de acero en que se convirtió el régimen comunista. Realizar un ejercicio de reflexión, y entender a Vygotsky en los primeros años de la revolución socialista, especialmente antes de la época Stalinista, nos hará tener una visión mucho más apropiada a la realidad; momento en que los libros de Dewey eran tenidos en cuenta como una alternativa transformadora del sistema educativo. Es más, algunos autores (Prawat, 2000), han hipotetizado con un posible encuentro entre Dewey y Vygotsky a comienzos de la revolución rusa en que supuestamente hubieran compartido propuestas e implicaciones educativas afines; tales como “los alumnos en las aulas han de participar de su actividad diaria y han de ser capaces de cambiar y mejorar la sociedad” (Glassman, 2001, p.11).

Pese a las coincidencias en relación a la actividad cotidiana del alumno, la transformación escolar y la transformación social, quizá ambos autores discreparan sobre el motor del desarrollo; para Dewey sería preservar el individuo por encima del contexto social y, para Vygotsky, la relevancia del contexto compartido y la interacción social en la conformación del individuo en la sociedad (Moll, 1997).

Bajo lo anteriormente expuesto, la inercia sería, como afirmaría Mead, *“el cambio individual es la fuerza para cambiar el mundo”* (citado en Glassman, 2001, p.5) o bien sería el contexto, la interacción social, quien hace que los individuos avancen. Nos inclinamos en afirmar que, probablemente, una acción conjunta como el aprendizaje en espiral donde en unos momentos la fuerza individual con una incidencia superior, en otras la intervención social ejerciendo una mayor influencia, tienen un papel principal en el progreso educativo del alumno.

Relaciones y Vínculos

Desde una perspectiva externa, podemos afirmar que Dewey y Vygotsky comparten una concepción unitaria; “signo de unidad” en palabras de Dewey, por lo que comporta al desarrollo del niño mediante el proceso educativo. Ambos critican la fragmentación de las materias a que son sometidos los alumnos y destacan el poder de la instrucción como elemento transformador. Para Vygotsky (1995; 1998), esta unidad de acción de

aprendizaje y conocimiento, lo que propicia es la estimulación de las funciones psicológicas que se desarrollan como “un único proceso complejo”. El psicólogo soviético entiende que: “La instrucción va más allá que una materia concreta, las funciones psíquicas que intervienen son interdependientes entre sí; todas las materias escolares básicas actúan como disciplina formal, facilitando el aprendizaje de las otras” (Vygotsky, 1995, p.252).

Para Dewey entender la instrucción educativa de manera transversal significa dar continuidad al proceso de aprendizaje. De esta manera pretende evitar la más que común fragmentación de las materias en elementos aislados que propician la mecanización y la memorización sistemática, dando énfasis a la unión de las materias que vertebran y dote “sentido” la actividad educativa de los estudiantes. El psicólogo norteamericano sugiere: “Sólo cuando se tienen ante la vista relaciones, el aprendizaje se convierte en algo más que un heterogéneo marmárum de fragmentos aislados” (Dewey, 1933/1989, p.70).

Resulta coherente que la continuidad entre los aprendizajes y el encuentro de relaciones a que son afines los dos autores vaya ligado a su correspondencia al entender la emoción y la inteligencia como un motor único que da sentido al proceso. Dewey le otorga un papel predominante a la emoción vinculándola a la inteligencia; el pensamiento-acción reflexivo ha de ir impregnado de inteligencia y emoción. A partir de esta vinculación desarrolla el psicólogo norteamericano de manera exhaustiva el papel del docente y el alumno, la importancia de la proximidad y la vinculación entre ambos y la relevancia de los conocimientos previos compartidos. Vygotsky, por su parte, defiende la unidad entre inteligencia y emoción; enlazándolo a su vez con el interés y los instintos (Kozulim 1990). Pero, si para Dewey el interés era inherente al niño, Vygotsky tiene una visión más compleja del interés, aceptando por un lado su origen biológico pero afirmando que: “El mentor tiene un papel crucial en el desarrollo de este interés en situaciones específicas” (Glassman, 2001, p.7). Este énfasis particular sobre la emoción y el interés que cada autor plantea se verá trasladado a lo que ambos entienden sobre el papel del docente en el aula.

La Instrucción: El educador de Dewey y el mentor de Vygotsky

Si en el apartado anterior defendíamos la importancia de contenidos educativos escolares significativos, en el presente apartado haremos referencia a las particularidades que Dewey y Vygotsky le dan a la instrucción y el rol que adquiere el docente en el aula de cara a transmitir y conformar los conocimientos.

Para el psicólogo soviético el concepto de instrucción es clave. Es decir, Vygotsky entiende la instrucción como la zona de desarrollo en donde el docente crea, guía, controla y lleva al niño a su dominio (Glassman, 2001). Desde esta perspectiva es la instrucción mediada por el contexto y el exterior quien influye de forma determinante en la adquisición de los aprendizajes por parte del alumno. Vygotsky lo resume diciendo: “es la instrucción la que va por delante del desarrollo” (Vygotsky, 1995, p149.).

Así pues, es el mentor quien conduce y guía el desarrollo de las actividades y los aprendizajes en el aula, amoldándose a las exigencias de cada alumno para iniciar el proceso correspondiente. El docente aquí tiene un rol central promoviendo el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las herramientas sociales y la elaboración de metas definidas (Glassman, 2001).

Ello comporta que los aprendizajes se sitúen en un marco específico, promovido por el profesor, en el cual los niños han de participar del proceso de resolución del problema motivado por la sugerencia inicial del docente. Bajo esta concepción se suscita un contexto compacto en el aula. En palabras de Vygotsky (1978; 1995), un contexto altamente compartido, sería aquel ambiente que favoreciera el buen quehacer educativo en el aula. El interés-motivación anteriormente mencionado, aunque orgánico, cobraría su verdadera relevancia

en la situación conjunta mentor-aprendiz, una vez el niño esté situado en la actividad propuesta por el maestro y vaya experimentando el avance en la adquisición del dominio. El logro de sub-metas mediante su dominio en una actividad dirigida, la relación del mentor con el alumno, y, en un tercer término, el interés inherente al niño, serían los motores de la motivación para Vygotsky, en su concepción más amplia.

Para Dewey la instrucción también es entendida como un elemento esencial en el desarrollo del niño. La diferencia radica en la manera de entender al instructor y su referencia explícita a los procesos intrapersonales. Esto conlleva entender al niño como agente “relativamente” libre que marca sus propias metas a partir de su propio interés por las actividades. Partiendo de esta concepción, el rol del docente para el psicólogo norteamericano es sensiblemente diferente al de Vygotsky. Una actividad donde los procesos de enseñanza y aprendizaje en que la intervención y el seguimiento del docente en relación a la actividad del alumno sean constantes puede desmoronar la motivación innata que los niños experimentan hacia su entorno, con el peligro de limitar la creatividad y la iniciativa de los alumnos. El maestro, en Dewey, ha de ser sensible a las sugerencias de sus alumnos y ejercer de facilitador del proceso educativo, siendo capaz de dar un paso atrás en el momento oportuno para que el niño siga su propio camino de manera autónoma. El psicólogo norteamericano afirma: *“El maestro ha de advertir lo que en caso contrario pasaría inadvertido, ha de interpretar de manera rápida y correctamente lo que los alumnos hacen y dicen. Prestar la ayuda necesaria en el momento adecuado”* (Dewey, 1933/1989, p.262).

La acción rutinaria en el aula por parte del docente es un arma que limita la motivación, evita los problemas que puedan surgir en el día a día y ahoga la aparición de alternativas, ideas y por ende del fomento del desarrollo. En igual sintonía, un aula donde existan diversidad de opiniones y planteamientos será mucho más rica que aquella donde haya un mayor acuerdo en el global de los aprendizajes y las opiniones que se deriven. El educador, para Dewey, ha de luchar contra la rutina y la monotonía, buscar el dinamismo y la innovación en el aula aún y cuando haya momentos en que parezca que la dirección de la actividad quede en suspensión o alejada de los objetivos. Según Dewey: *“El maestro ha de mantener la continuidad de pensamiento y el esfuerzo aún y cuando se admitan distracciones o incursiones en terrenos marginales, introduciendo la novedad y la variedad para mantener alerta la atención y construir y enriquecer el tema principal”* (Dewey, 1933/1989, p.263).

Por ello, la habilidad del docente se mide por la capacidad de manejo. Igual que un buen director de orquesta guía y matiza hasta la mejoría sonora el conjunto de músicos que la conforman. Pero el músico auténtico, durante años, ha tenido que estudiar solfeo (una actividad rutinaria y progresiva), para tener la base del dominio de la partitura y del instrumento, cosa que le ha permitido poder desarrollar la genialidad que va más allá de lo establecido (la iniciativa e innovación), mediante la flexibilidad, originalidad y autonomía. De la misma manera, el maestro ha de tener la habilidad de poder guiar los impulsos intelectuales de los alumnos, como líder experto dentro del grupo, aportando su conocimiento y experiencia. Pero el liderazgo del docente no quiere decir que intervenga de manera continua y sin vacilaciones. El docente posee conocimiento experto, además de estar capacitado para intervenir de manera equilibrada cuando la situación y la actividad lo requieran. En suma, el docente ha de ser un estudioso de la mente del niño; haciendo uso de su faceta “metacognitiva”; eso significa intervenir en las actividades con mayor o menor intensidad en función de las necesidades educativas del alumnado.

Esta divergencia respecto al rol del docente en el aula que los dos autores hacen explícita en sus concepciones, tienen su correspondencia en el método que cada uno desarrolla para llevar a cabo los aprendizajes; el Proyecto a Largo Plazo en Dewey y la Zona de Desarrollo Próximo (En adelante ZDP) en Vygotsky. De todas formas, la disyuntiva no sería cuál de las dos metodologías es más adecuada para implementar en

el aula. El marco en el cual nos tendríamos que situar sería, sabiendo que ambas concepciones son válidas, en qué situación educativa es más adecuado utilizar una u otra partiendo de los parámetros de mayor significación y promoción del bienestar de los alumnos.

El método: ZDP y Proyectos a Largo Plazo

La práctica sociocultural ejerce una influencia determinante sobre el cambio orgánico dentro de nuestras predisposiciones genéticas. La evolución natural en el ser humano acaecida por selección durante miles de años ha dado paso a la evolución sociocultural ejerciendo un cambio fundamental en su propia naturaleza y constituyendo lo que hoy entendemos por Homo Sapiens Sapiens. Vygotsky entiende la selección sociocultural y el uso de instrumentos como el motor del desarrollo de las FP Superiores y de la Inteligencia; origen de la consciencia específicamente humana (Vygotsky & Luria, 1993). Es en los espacios de ZDP donde a los niños se les enseña cómo deben utilizar instrumentos y aprenden por imitación, observando a otros. Entendemos la ZDP como la distancia entre “el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas” y el nivel más elevado de *“desarrollo potencial y tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capaces”* (Vygotsky, 1995, p.252).

La imitación que se propone en la ZDP no es aquí mecánica ni monótona, es eminentemente práctica en el sentido que se utilizan los instrumentos y se enseña cómo deben utilizarlos, a la vez que *“significativa”* (Moll, 1997). Las actividades que se realizan adquieren “sentido” ya que no se quedan en el estadio conceptual o rutinario del término, desprovisto de fundamento ni finalidad. Las herramientas y símbolos utilizados a lo largo de la historia tienen un papel fundamental en la concepción Vygotskyana, ya que son las que tienen un impacto mayor y más duradero en la comunidad social, haciendo mención especial a aquellas herramientas socialmente compartidas y perdurables de generación en generación. Para un buen proceso de ZDP, ésta ha de estar mediada por personas con conocimiento experto que puedan ejercer el papel de guías en el proceso de desarrollo del niño. El aprendiz, una vez participe en la ZDP, reestructurará su conocimiento actual, partiendo de los conocimientos previos ya adquiridos e influyendo en el conocimiento en curso que está en proceso de incorporación.

Para Dewey, la metodología del Proyecto a Largo Plazo tiene sentido solo y cuando los alumnos guíen el proceso y establezcan sus propias metas. Los niños son los responsables del desarrollo mismo de la actividad, mientras que el educador ejerce el papel de gestor, interviniendo cuando sea necesario y dejando que los alumnos sigan su curso por ellos mismos cuando su intervención no sea necesaria. Que los ambientes sean diversos y propicien los problemas es un elemento clave para el mismo método. Esto hace que el progreso y la exploración de nuevas ideas estén a primera línea y se actúe para resolver problemas reales. Es necesaria la utilización de herramientas que sean realmente útiles para la solución de los problemas. Es decir, que sirvan en ese momento dado para poder superar la adversidad.

Tanto para Vygotsky como para Dewey, el proceso experimentado en su ZDP y Proyecto a Largo Plazo se puede enmarcar dentro de lo que se le ha llamado progreso dinámico (Glassman, 2001). Ello comporta que en un momento dado para el alumno hay un problema a resolver; una dificultad que está fuera del alcance del pensamiento actual del alumno. Esta dificultad hace que el niño trabaje a través de la duda y reconstruya su concepción inicial con el fin de completar la actividad y llegar a su dominio (en un caso, la duda es sugerida por el mentor y, en el otro, la duda es promovida por el propio interés del alumno). El logro de la meta, crea un nuevo problema a resolver; y el proceso vuelve a comenzar.

En la práctica, y siendo conscientes de sus diferencias, el Proceso Reflexivo y la ZDP no están tan alejados como a priori se pretende. Ambas metodologías pueden actuar en este espacio como garantes de un pensamiento que sea válido y sólido. Tanto el Proceso Reflexivo como la ZDP avalan un nivel de excelencia, siendo ambos procesos medios para un fin común: una meta estable; a la espera de iniciar nuevamente el proceso constructivo.

Las metas: el buen pensar y los procesos psicológicos superiores

En Dewey y Vygotsky los objetivos del proceso de desarrollo llevan al buen pensar, para uno, y a la adquisición de los procesos psicológicos superiores, para el otro, como metas afines que ambos autores podrían sin duda compartir.

En Vygotsky, partimos de que el principio constructor de las FP Superiores está fuera del individuo; parece lógico, pues, el papel primordial que le atribuye a la instrucción (dirigida por el mentor) en el proceso de desarrollo educativo. De este modo el desarrollo se produce de fuera –sociocultural- hacia dentro (Kozulin, 1990). Dicho proceso permite que se desarrollen las funciones psicológicas básicas en superiores, pasando de unas funciones primarias y naturales -que no han tenido la riqueza de la sociabilidad- a unas funciones superiores que, partiendo de las primeras, se han ido sofisticando y han adquirido un nuevo marco estructural y funcional, fruto del significado interpsicológico (Vigotsky & Luria, 1993). De esta manera, una actividad socialmente significativa, para Vygotsky, da pie a ese nuevo marco en que los conceptos adquieren significado y maduran, generando y construyendo la “conciencia humana”. Este marco está mediado básicamente por el lenguaje.

Para el psicólogo norteamericano, la meta final del pensamiento reflexivo coincide con la meta de las FP Superiores de Vygotsky. El “buen pensar” es el máximo exponente de la inteligencia. La acción reflexiva también se sustenta en una cadena constructiva de significados. Cada fase está dirigida de manera intencional hacia sus metas. La relevancia, en este caso, recae en la sofisticación progresiva de las sugerencias que pasan a través del método científico. A través del proceso de evidencia empírica y racional, así como de experimentación y análisis –fases del pensamiento reflexivo- nuestro pensamiento tendrá direccionalidad hecho que favorecerá una mejor elaboración del conocimiento susceptible de ser aprendido.

Significado y Sentido

Lo que Dewey entiende por Sentido parte de una curiosidad innata que progresivamente se intelectualiza y se encamina hacia el interés para llegar al asombro (hay cierta maduración también del mismo motor básico que inspira las sugerencias). Este es el estímulo que dirige las sugerencias y el conjunto del proceso reflexivo. Las sugerencias necesitan de la experiencia anterior (significativa) del sujeto y del conocimiento adecuado a disposición para dar pie al proceso significativo (científico) que se llevará a cabo. En resumidas cuentas, para Dewey, las cosas cobran sentido cuando se perciben sus relaciones; y un vínculo fuertemente establecido sin duda será aquel en que el signo se vincula a la experiencia mediante la práctica.

Vygotsky focaliza su atención y centra su estudio en lo social y en el exterior; no tanto en los procesos intrapersonales, que se llevan a cabo en la mente del niño. Es el contexto quien familiariza al niño con las palabras y ejerce de motor determinante en la adquisición del lenguaje. Se entiende lenguaje como la capacidad de enlazar el objeto externo con el concepto interno al que se refiere, adquiriendo para el niño significado (Wertsch, 2007). La conexión entre signo y significado es el verdadero motor que guía el conocimiento. Es aquí donde el habla, en un principio función mecánica e imitativa, adquiere un significado intelectual y puede iniciar el tránsito de las funciones básicas a las superiores.

La perspectiva de Dewey destaca la importancia del trato directo de las cosas, con una visión pragmática, para darle la connotación de sentido. Defiende la bicefalia de pensamiento y acción; de signo y significado pero orientando la aparición del “concepto” hacia fines prácticos y sociales, vinculándolas con las experiencias y la vida del sujeto, siendo éstas primarias o secundarias. Vygotsky, por su parte, sugiere la existencia de conceptos espontáneos y científicos que conforman el conocimiento del sujeto, dando cierta legitimidad a los últimos sobre los primeros.

Del desarrollo de una sugerencia al desarrollo de un concepto

Ambos autores coinciden en que hay un camino largo desde que el niño encuentra por primera vez un concepto nuevo hasta el momento en que lo asume plenamente, partiendo de que sólo se puede llegar al nivel requerido cuando se ha producido el desarrollo mental óptimo. Se podría decir que los procesos de uno y otro tienen acentos diferentes.

Para Dewey, los conceptos surgen a partir de las experiencias. El niño comienza con un significado cualquiera que ha obtenido de su experiencia anterior y trata de vincularlo con la experiencia nueva con el objetivo de que le ayude a comprenderla y a tratarla en el hoy; resolver la conjetura actual. La manera de afianzar esta nueva experiencia es mediante el uso, es decir, con la práctica. La sugerencia inicial va tomando cuerpo y finalmente se convierte en un concepto. Es a partir del uso y la aplicación que el concepto adquiere propiamente significado. Los conceptos adquieren aquí la función de instrumentos intelectuales que nos dan claridad y orden a lo que conocemos y facilitan la construcción de nuevos significados a partir de la interacción entre ellos. El incremento de conocimiento nos hace conscientes de nuevos problemas mediante nuevos “asombros” de lo que aparentemente es familiar y conocido. Encontramos nuevas dudas que vuelven a iniciar el proceso reflexivo; el aprendizaje en espiral.

Para Vygotsky el conocimiento y el consecuente desarrollo de conceptos parte de la bifurcación de éstos en espontáneos y científicos. Los conceptos científicos y espontáneos revelan actitudes diferentes hacia el objeto de estudio y diferentes modos de representarlo en la conciencia. Los conceptos científicos empiezan su vida en la mente del niño, suelen tener definición verbal y se usan en operaciones no espontáneas. Los conceptos cotidianos están empapados de experiencia. Existe complementariedad entre ambos conceptos, espontáneos y científicos, de tal manera que se retroalimentan mutuamente. La acumulación de conocimiento sostiene un crecimiento del razonamiento científico, que a su vez influye en el espontáneo propiciando de esta manera un aprendizaje en espiral. Curiosamente el mismo proceso de aprendizaje que se efectúa en el desarrollo de la sugerencia en el proceso reflexivo de Dewey.

En consonancia con lo anterior, citaré un fragmento de Vygotsky, que a nuestro juicio deja abierta las puertas a las tesis de aproximación y complementariedad entre Vygotsky y Dewey, en relación a la experiencia y al concepto. El psicólogo soviético afirma:

“creemos que ambos procesos (el desarrollo de conceptos espontáneos y no espontáneos) se relacionan y se influyen constantemente entre sí. Son parte de un mismo proceso, el proceso de formación de conceptos, afectado por condiciones externas e internas, pero que esencialmente es un proceso unitario” (Vygotsky, 1995, p.259).

Es, pues, razonable aceptar que Vygotsky y Dewey difieren en las estructuras del proceso, pero creo ser coherente al afirmar que las funcionalidades de dicho proceso tienen puntos en común e incluso hay penetración (vinculación). El mismo Glassman ya apunta hacia esta dirección cuando afirma: “*Los conceptos*

cotidianos y científicos son en muchos casos paralelos a las experiencias primarias y secundarias” (Glassman, 2001, p. 8).

Conclusiones

No deja de ser curioso cómo, tanto Dewey como Vygotsky, han sido citados a menudo de manera independiente por el valor de sus teorías, pero rara vez se han discutido sus estudios y planteamientos educativos de forma conjunta (Glassman, 2000; Prawat, 2001). A lo largo de este artículo hemos querido profundizar acerca de las diferencias, coincidencias y aportaciones teniendo como trasfondo la aplicabilidad última de ambos modelos en el aula.

El concepto de progreso dinámico como elemento compartido en la construcción de los aprendizajes ha sido una constante a lo largo del presente trabajo; también definida con los términos aprendizaje en espiral o proceso constructivo. Entendemos éste como el marco colaborativo en que se sitúan ambas concepciones donde se van asentando los aprendizajes. Estos están mediados por una intervención que varía des de la vertiente individual hacia una de social, pudiendo pasar por la interacción de ambas dando especial énfasis a la actividad cotidiana dentro del proceso educativo.

Es así como desde las concepciones más específicas, las experiencias primarias y secundarias en Dewey, y los conceptos cotidianos y científicos en Vygotsky, han dado muestras de compartir una concepción compatible del aprendizaje en base a la construcción de conocimientos. Si bien, cada uno de los dos autores lo ha entendido con sus acentos propios: 1) la relevancia de las experiencias en uno 2) la importancia del lenguaje en el otro. Este punto de relación es el que seguidamente se ha podido hacer explícito en las dos metodologías desarrolladas por los autores; la ZDP y los Proyectos a Largo Plazo. Ambos modelos, situados en planos distintos; con un perfil más sociocultural uno y más individualista el otro –rol autónomo del individuo dentro de lo social-, coinciden en la construcción de una meta común, que comprende el desarrollo del buen pensar o la promoción de los procesos psicológicos superiores. Finalmente, ambos modelos apuntan una manera propia de entender al docente en el aula. Ello conlleva por parte del psicólogo soviético una actitud más directiva y controlada de las actividades y del proceso de aprendizaje del cual forma parte el alumno, mientras que por parte del psicólogo norteamericano su intervención actúa en base a una acción específica en momentos puntuales, dejando que las sugerencias e iniciativas de los niños se desarrollen y se vayan sofisticando en un proceso de aprendizaje más autónomo.

De tal modo, ambos autores comparten el trasfondo dinámico en que los modelos Deweyanos y Vygotskyanos no son en ningún caso incompatibles, pero al mismo tiempo tampoco son lo mismo. Así pues, cabría poner en valor dentro del aula ambas posturas como válidas, afines y hasta cierto punto complementarias, haciendo uso de ellas como una herramienta educativa eficaz en base al mejor de los desarrollos para los alumnos.

Bibliografía

- Dewey, J. (2009), *Democracia y Escuela*. Madrid: Editorial Popular.
- Dewey, J. (1933/1989), *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Glassman, M. (2001), *Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice*. Educational Researcher, 30(4), 3–14.
- Kozulin, A. (1990), *Vygotsky's psychology. A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moll, L. C. (1997), *Vygotsky, la educación y la cultura en acción*. En A. Álavarez (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Prawat, R. (2000), *Dewey meets the "Mozart of Psychology" in Moscow: The untold story*. American Educational Research Journal, 37(3), 663-296.
- Vygotsky, L.S. (1995), *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1998), *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 5: Child Psychology*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1993), *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wertsch, J. V. (1988), *Vygotsky y la Formación Social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (2007), *Mediation*. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192). New York: Cambridge University Press.