

**El desenvolupament
sociopersonal com a
contingut explícit del
currículum escolar al
llarg de l'ESO
mitjançant la
perspectiva de
Vigotski**

Immaculada
Sureda Garcia

Educació i Cultura
(1997), 1:
89-97

El desenvolupament sociopersonal com a contingut explícit del currículum escolar al llarg de l'ESO mitjançant la perspectiva de Vigotski

1. El desenvolupament sociopersonal com una tasca de l'educació

Des de la posició del currículum educatiu tradicional que identifica el desenvolupament sociopersonal¹ del subjecte amb l'adquisició de coneixements acumulats històricament i de valors i normes de conducta establerts, es fa difícil o impossible el tractament de les temàtiques relacionades amb el desenvolupament sociopersonal. Aquest enfocament disminueix l'atenció a la problemàtica sociopersonal del discurs educatiu quotidià i creà dos tipus de continguts escolars que no tenen el mateix pes: per una banda, els continguts declarats, explícits i propis de les relacions formals entre els participants en el procés d'ensenyament-aprenentatge; per altra banda, els continguts no declarats, que responen a interessos, preocupacions, conflictes personals i reals dels alumnes adolescents que actuen sobre els resultats acadèmics i la vida de l'aula, atesos de manera informal pels tutors i professors.

Una actuació complementària a aquesta intervenció difusa consistia a dipositar en assignatures de caire religiós o ètic la formació del desenvolupament sociopersonal dels alumnes. Un enfocament més tècnic però igualment segregador ha delegat l'atenció de les qüestions socioemocionals dels alumnes en els professionals de la psicologia i la psiquiatria, a qui s'encomana que es facin càrrec d'aquells adolescents «difícils», «inadaptats», com si el problema fos exclusiu del nin, i no es dona lloc a analitzar el context escolar o familiar com a possible font de la situació crítica sociopersonal del jove.

Des d'aquestes actuacions que pretenen atendre d'una manera totalment errònia el desenvolupament sociopersonal del jove, s'ha establert un progressiu distanciament entre currículum formal i formació d'actituds i conductes personals i socials entre els joves. Aquest resultat provoca que l'alumne no rebi formació per a la vida, sinó que sigui la dinàmica de la vida mateixa i de la societat la que empengui l'alumne. Aquesta mancança fa que el jove cerqui eines, habilitats, estratègies que li fan falta per al desenvolupament sociopersonal.

¹ Els continguts de l'àmbit sociopersonal són diversos, en primer lloc són tots aquells continguts de naturalesa social com educació per a la pau, drets humans, problemàtica mediambiental, solidaritat, autonomia moral, etc. En segon lloc, la selecció dels continguts psicossocials procedeix de les necessitats de formació de la pròpia personalitat en desenvolupament de l'ésser humà. Així doncs, de manera concreta, aquest article es restringeix a reiterar la importància d'introduir aquest segon bloc de continguts en el currículum ordinari de l'ensenyament secundari.

La necessitat que l'aprenentatge vagi per davant del desenvolupament és una idea clau en la teoria vigotskiana, una teoria que dona els fonaments psicopedagògics necessaris i adients per entendre la necessitat que l'atenció al desenvolupament social i personal de l'alumne sigui un contingut explícit i expressat a l'ensenyament secundari. Aquest és un aspecte que duu a plantejar les principals aportacions de Vigotski al desenvolupament sociopersonal en el currículum escolar de secundària.

2. Les principals aportacions de Vigotski a l'educació

Lev Vigotski (1896-1934), psicòleg rus, ha fet importants aportacions a l'educació, no obstant això, en podríem destacar tres que, de manera especial, tenen interès en relació amb l'atenció al desenvolupament sociopersonal de l'alumne.

En primer lloc, si calgués resumir en una frase l'aportació de Vigotski pel que fa a la relació entre aprenentatge i desenvolupament, podríem dir que *«el buen aprendizaje es aquél que precede al desarrollo»* (Vigotsky, 1984, pàg. 139). El procés evolutiu aniria a remolc del procés d'aprenentatge, una idea que pretén recalcar la unitat dels dos processos, és a dir, l'aprenentatge es va convertint en desenvolupament.

En segon lloc, la teoria de Vigotski situa el concepte d'internalització com un terme clau. En paraules d'A. M. Leontiev: *«el proceso de interiorización no es la transferencia de una actividad externa a un plano de conciencia interno preexistente, es el proceso en el que se forma ese plano de conciencia »* (1981, pàg. 57).

El procés d'internalització implica, des d'un nivell intrapsicològic i intrapersonal, organitzar, donar sentit i significat a una informació rebuda des d'un nivell interpsicològic i interpersonal.

Vigotski deixa molt clar que aquest procés d'internalització implica instruir en una zona que permet posar en funcionament l'activitat del nin, la zona de desenvolupament pròxim.

En tercer lloc, Vigotski especifica que el punt central de la seva teoria del desenvolupament cognitiu és el constructe de zona de desenvolupament pròxim. La zona de desenvolupament pròxim es defineix com: *«la distancia entre el nivel de desarrollo actual del niño, determinado por su capacidad independiente de solución de problemas y el nivel más alto de desarrollo potencial, determinado por su solución de problemas con la orientación de adultos o en colaboración con compañeros más capaces»*. (Vigotsky 1984, pàg. 133).

La zona de desenvolupament pròxim permet entendre la persona com un ésser únic que està en continu aprenentatge i transformació. El nivell de desenvolupament potencial descriu l'estat evolutiu en el moment present com un pronòstic sobre el futur pròxim d'aquell estat.

En la definició de Vigotski es parla de zona de desenvolupament pròxim, no obstant això, aquest autor també utilitza el terme zona de desenvolupament potencial amb un significat semblant. D'acord amb P. Castellví (1994), la diferència que hi ha entre un terme i l'altre respon a connotacions de caràcter intern o caràcter extern. Sembla que el terme potencial està més centrat en el subjecte psicològic, en els processos mentals, per tant, en els aspectes interns, en canvi, el terme pròxim està més centrat en l'activitat social, en els processos d'instrucció, i per tant, en els aspectes externs. El que interessa Vigotski és trobar un instrument que permeti la comprensió i la interiorització en els dos nivells simultàniament. Vigotski vol estudiar tant els aspectes intrapsíquics com els aspectes

intersíquics: tant la capacitat de creixement intern com les habilitats per actuar en el context social davant qualsevol situació.

Així doncs, les idees de Vigotski i el seu constructe de zona de desenvolupament pròxim, relacionats amb la necessitat que al llarg de l'educació secundària es plantegi seriosament el desenvolupament sociopersonal de l'adolescent com un contingut explícit més del currículum escolar, fan destacar els aspectes següents:

Per una banda, el context escolar possibilita un marc social de noves interaccions constants i continus processos d'imitació² per al jove, tant entre iguals com entre adults, que faciliten l'activitat externa, i per tant, la interiorització de processos psicològics superiors que permeten d'assumir estratègies d'autocontrol, autoestima, comprensió i habilitats socials, estil atribucional que farà millorar el desenvolupament sociopersonal de l'alumne.

Per altra banda, i d'acord amb la teoria de Vigotski que concep l'aprenentatge com el motor del desenvolupament, l'educació secundària assumeix els objectius de desenvolupament sociopersonal si aquests són planificats, treballats i avaluats. És a dir, si l'aprenentatge que el jove duu a terme en la dimensió sociopersonal implica que s'ensenyin uns continguts, estratègies i habilitats que actuen com a «bastimentades»³ i faciliten d'arribar a la zona de desenvolupament potencial sociopersonal, i no és conseqüència de l'atzar.

A causa de la funció que Vigotski atribueix a l'aprenentatge, els processos educatius adquireixen especial importància i es presenten com la «*facilitación externa de mediadores para su internalización.*» (Pozo, J. L., 1993, pàg. 198). D'aquesta afirmació es dedueix que la labor dels educadors ha de ser potenciar les accions que ajudin l'adolescent a disposar d'eines i habilitats per a la construcció de la seva identitat.

Per això no qualsevol context social o agent educatiu facilita el desenvolupament sociopersonal, sinó només aquella educació secundària que assumeix d'instruir dins l'àmbit del desenvolupament sociopersonal, manifestant, d'acord amb Vigotski, que l'aprenentatge s'ha de avançar al simple desenvolupament sociopersonal fruit de l'atzar.

L'aprenentatge cooperatiu representa actualment una estratègia per introduir els objectius educatius de caràcter sociopersonal dins el currículum ordinari.

M. J. Díaz-Aguado (1996) afirma que l'aprenentatge cooperatiu com a activitat normal d'aula permet que l'alumne millori el seu repertori de conductes socials (conductes de demanar, proporcionar ajuda, exposar els dubtes...) i el seu estat personal o psicològic (major autoestima, sentiment d'autoeficàcia, font de motivació). L'aprenentatge cooperatiu entre companys representa una oportunitat educativa per afavorir l'atenció individualitzada a cada alumne en funció de les seves necessitats. La psicologia de l'activitat⁴ afirma que el

² La teoria de Vigotski planteja el paper que la imitació fa en l'aprenentatge com una important font d'assimilació de noves destreses i habilitats del jove. Per això aquest autor potencia el treball en grup com una gran font d'aprenentatge.

³ La tesi de l'aprenentatge mediat en Vigotski considera l'acció educativa com un procés de «bastimentada-desbastimentada», procés que té dos trets fonamentals: en primer lloc, l'agent cultural defineix la tasca d'aprenentatge com quelcom per damunt la zona de desenvolupament real del subjecte, de manera que la situació d'interacció sigui pertorbadora, desequilibradora, reptadora; i en segon lloc, que la acció per part de l'agent cultural ha de ser inversament proporcional al nivell de competència real mostrada pel subjecte, és a dir, que l'ajuda en la mediació o bastimentada serà major com menor competència presenti el subjecte, i es procedirà a una desbastimentada progressiva en la mesura en què la competència augmenti.

⁴ Vigotski considera necessari partir d'una unitat d'anàlisi diferent a la clàssica associació E-R. Per això aquest autor parteix del concepte d'activitat com a motor de la humanització, és una psicologia fonamentada en l'activitat de la persona. La persona no es limita a respondre als estímuls, sinó que hi actua i els transforma.

que un nin fa amb l'ajuda d'un company de nivell superior està dins el seu nivell de desenvolupament potencial i afavoreix el seu funcionament autònom en un futur pròxim. D'acord amb això, a l'apartat següent es plantejaran les interrelacions entre la zona de desenvolupament pròxim i l'aprenentatge cooperatiu.

3. La zona de desenvolupament pròxim i l'aprenentatge cooperatiu

La zona de desenvolupament pròxim es troba a la base teòrica per a la comprensió d'un aprenentatge cooperatiu. Cada un dels elements de l'aprenentatge cooperatiu es pot revisar en funció de la teoria general sociogenètica⁵ i la zona de desenvolupament pròxim de Vigotski.

Relació entre els conceptes d'aprenentatge cooperatiu i els constructes de la teoria sociocognitiva de Vigotski (Doolittle, P. E., 1995)

Concepte d'aprenentatge cooperatiu	Constructe sociogenètic vigotskià
Interdependència positiva	Desenvolupament interdependent
Interacció cara a cara	Mediació social
Responsabilitat individual	Desenvolupament individual
Grup d'autoavaluació	Creixement i desenvolupament monitoritzat
Habilitats socials en petit grup	Cultura fonamentada en signes i instruments de comunicació

L'aprenentatge cooperatiu és una forma de petit grup d'instrucció on els alumnes treballen conjuntament per resoldre un problema. Diferents autors (Johnson, D. W. [et al.] 1984, Sharan, S. 1990, Rottier, J. [et al.] 1991, Ormrod, J. E. 1995) coincideixen a descriure l'aprenentatge cooperatiu en funció de cinc components: interdependència positiva, interacció cara a cara, responsabilitat individual, autoavaluació del grup i habilitats interpersonals dins un petit grup.

El primer element de l'aprenentatge cooperatiu, interdependència positiva, s'aconsegueix quan cada un dels membres del petit grup comprèn i valora la necessitat de cooperació en grup en els guanys personals motivant la tasca conjunta dels membres del grup. El constructe d'interdependència és un concepte present a la teoria sociocognitiva de Vigotski. La teoria de Vigotski presenta el desenvolupament del nin com a dependent de les interaccions amb altres nins i adults. Aquesta idea planteja que cada membre de la societat és dependent d'altres membres de la societat que li proporcionen els recursos necessaris per arribar a la zona de desenvolupament pròxim de Vigotski.

⁵ D'acord amb P. Castellví (1994), Vigotski adopta una perspectiva dialèctica o genètica buscant l'explicació del desenvolupament individual en la història de cada persona en funció de l'activitat mediada, interacció social i conducta intencional o voluntària que té l'individu, així com en les condicions socioculturals que presenta el context.

El segon element de l'aprenentatge cooperatiu, interacció cara a cara, treballa conjuntament amb la interdependència positiva. D'acord amb D. W. Johnson [et al.] (1984), la interacció cara a cara es caracteritza per l'ajuda i assistència que els alumnes ofereixen als companys, la reducció d'estrès i ansietat sobre la tasca que realitzen (Sharan, S. 1990, pàg. 30-31) i l'augment de motivació en funció del mutu benefici dels participants, entre altres aspectes. La interacció cara a cara és interpretada per la zona de desenvolupament pròxim com una mediació social necessària perquè el nin assimili coneixements, signes, instruments... propis d'una cultura particular.

La responsabilitat individual, tercer element de l'aprenentatge cooperatiu, implica que cada alumne ha de donar material rellevant i suport al grup. A la teoria de Vigotski, la responsabilitat individual es refereix al fet que cada un dels membres del grup és responsable de desenvolupar la seva zona de desenvolupament pròxim. D'acord amb aquest autor, l'essència de la instrucció és proporcionar el suport necessari perquè cada alumne progressi dins la seva zona pròxima.

El quart element per dur a terme un aprenentatge cooperatiu és l'autoavaluació del propi grup. La finalitat de l'autoavaluació de grup és aclarir i establir la productivitat de tots els membres del grup, podent rectificar, millorar o canviar la seva actuació en funció de guanys més positius. Vigotski situa la monitorització de l'ensenyament com el mitjà necessari perquè el grup cooperatiu continuï el seu treball amb èxit i l'individu sigui autoavaluat i reorientat dins la seva zona de desenvolupament pròxim.

Finalment, el cinquè element bàsic de l'aprenentatge cooperatiu requereix que els alumnes tinguin habilitats socials dins el petit grup, com ara resoldre conflictes de grup, establir una conversació bona en funció dels objectius, exposar les pròpies idees i fer una crítica constructiva. Segons Vigotski, la interacció social està mediada i orientada pels «signes»⁶ i «instruments» culturals. Els «signes», llenguatge, i els «instruments» socials són les habilitats i estratègies necessàries perquè el nin pugui interaccionar amb la societat o l'entorn proper. Així doncs, tant l'aprenentatge cooperatiu com la teoria sociocognitiva de Vigotski consideren que l'alumne ha d'adquirir un repertori d'habilitats socials, instruments i signes per interaccionar amb el medi, encara que les dues perspectives consideren que aquest criteri és insuficient per al desenvolupament i creixement humà.

En resum, i d'acord amb els pressupòsits de la teoria de Vigotski i l'aprenentatge cooperatiu, l'objectiu d'atendre el desenvolupament sociopersonal de l'alumne dins el context escolar de secundària no és limitar-se a mostrar en els alumnes un repertori d'habilitats socials com instruments d'interacció, sinó també formar els signes autoconceptuals de l'alumne d'una manera positiva, que dóna suport, responsable i constructivament crítica, i assegurar, d'aquesta manera, que el llenguatge que l'alumne utilitzi per descriure's a si mateix configuri un autoconcepte realista i una autoestima positiva.

⁶ Vigotski (1978) diferencia entre el concepte signe i el concepte instrument a la citació següent: «*a most essential difference between sign and tool, and the basis for the real divergence of the two lines, is the different ways that they orient human behavior. The tools function is to serve as the conductor of human influence on the object of activity, it is externally oriented, it must lead to change in object... The sign, on the other hand, change nothing in the object of a psychological operation. It is a mean of internal activity aimed at mastering oneself, the sign is internally oriented*» (pàg. 55).

4. Continguts psicosocials en el currículum de l'ESO

D'acord amb el que s'ha dit fins aquí, entenem que el desenvolupament sociopersonal és una dimensió bàsica de la construcció de la personalitat individual que no es confon amb els continguts disciplinaris tradicionals ni és un contingut restringit a una etapa educativa privilegiada del desenvolupament. Els continguts sociopersonals, impartits en els diferents nivells de l'educació secundària obligatòria, són objecte d'una planificació i avaluació específica a partir de la concreció de bases psicopedagògiques que argumenten que s'ensenyin en el context escolar o que s'exposin aprenentatges i tècniques cooperatives que permeten potenciar i assegurar l'aplicació d'aquests continguts en el currículum escolar.

No obstant l'obligatorietat d'acceptar que el desenvolupament social i personal de l'alumne és un dels objectius de l'educació secundària obligatòria i que, per tant, necessita una intervenció sistemàtica i interdisciplinària tant a partir d'aprenentatges que tinguin com a objectius aquest desenvolupament com mitjançant programes específics que prioritzin el coneixement de si mateix (*self-concept*), tan sols pot partir d'una disposició legal que així ho garanteixi.

De forma concreta, la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació del sistema educatiu, estableix, entre altres, com a objectius generals i finalitats de l'educació secundària obligatòria (en estricta continuïtat i coherència amb l'educació primària), els àmbits següents:

- En primer lloc, l'aprofundiment en la independència de criteri i l'autonomia d'acció en el medi. La construcció de la pròpia identitat, l'acceptació del propi cos (que en aquesta etapa evolutiva experimenta importants canvis físics) i la consolidació d'un autoconcepte positiu amb un nivell acceptable d'autoestima. Uns aspectes que no sempre resulten fàcils d'adquirir al llarg de l'etapa adolescent.
- En segon lloc, el guany d'un equilibri afectiu i social a partir de la imatge ajustada i positiva de si mateix.

Així, en acabar l'etapa, com a resultat dels processos d'aprenentatge i d'intervenció orientadora, els alumnes i les alumnes hauran desenvolupat, entre altres, la capacitat de:

«Formarse una imagen equilibrada y ajustada de sí mismo, de sus características, posibilidades y limitaciones, habiendo desarrollado un nivel de autoestima que les permita encauzar de forma equilibrada una actividad (laboral, de ocio, afectiva, etc.) y construir su propio bienestar. Todo esto hace referencia al objetivo general que la Ley Orgánica General del Sistema Educativo ha denominado "capacidad de equilibrio personal y afectivo" en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en interrelación con otras capacidades cognitivas o intelectuales, motrices, de actuación y de inserción, ya que las capacidades no se desarrollan de forma aislada sino apoyándose unas en otras» (Martínez Clares, P. 1992, pàg. 187).

Conclusions

El desenvolupament sociopersonal és una dimensió bàsica de la construcció de la personalitat que no es confon amb els continguts disciplinaris tradicionals ni amb el contingut restringit a una etapa educativa concreta del desenvolupament de l'alumne d'educació obligatòria. La dimensió sociopersonal de l'alumne ha de ser reconeguda, a nivell d'acord general i normativa legal, com una dimensió central de la cultura escolar,

assumida en tots els nivells del disseny i concreció del currículum. Aquest és un argument sustentat pel pressupòsit psicopedagògic de la teoria sociocognitiva de Vigotski i les estratègies formals i efectives de l'aprenentatge cooperatiu.

Així doncs, des de les idees de Vigotski es reafirma la necessitat que els continguts sociopersonals siguin planificats, treballats i avaluats en l'educació formal potenciant que l'alumne arribi a una zona de desenvolupament pròxim amb l'ajuda del mediador, mentre que l'aprenentatge cooperatiu, fonamentat en la base teòrica sociocognitiva de Vigotski, reproduïx un petit sistema social que facilita l'adquisició, assimilació, pràctica i correcció de determinades actituds i conductes que permeten el desenvolupament sociopersonal positiu de l'alumne d'educació secundària obligatòria.

Bibliografia

- AZNAR, P. [et al.] (1992): *Constructivismo y educación*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- BORREGO, C. (1992): *Currículum y desarrollo socio-personal*. Alfar. Sevilla.
- CASTELLVÍ, P. (1994): *Teorías i models. Introducció a la psicologia evolutiva i educativa*. Biblioteca Universitària. Barcelona.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Pirámide. Madrid.
- DOOLITTLE, P. E. (1995): «Understanding cooperative learning through Vygotsky's zone of proximal development». Treball presentat a la *Lilly National Conference on Excellence in College Teaching*. Columbia, 2-4 de juny.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. [et al.] (1984): *Circles of learning*. Alexandria, V. A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- LEONTIEV, A. M. (1981): *Problemas del desarrollo del psiquismo*. Progreso. Moscú.
- MARTÍNEZ CLARES, P. (1992): «El desarrollo personal y social: el autoconcepto». *Anales de Pedagogía*, 10, 185-220.
- MEC (1990b): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid.
- ORMROD, J. E. (1995): *Educational psychology: principles and applications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- PEREZ GÓMEZ, P.; ALMAZAR, J. (1988): *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Paideia. Madrid.
- POZO, J. I. (1993): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.
- ROTTIER, J.; OGAN, B. J. (1991): *Cooperative learning in middle-levels schools*. National Education Association. Washington DC.
- SHARAN, S. (1990): *Cooperative learning: theory and research*. Praeger. New York.
- VIGOTSKY, L. S. (1977, 1981): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.
- VIGOTSKY, L. S. (1984): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.
- YUS, R. (1997): *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Anaya. Madrid.