

Vol XXV, Núm 2, jul-dez, 2020, pág. 462-490.

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: CARACTERÍSTICAS DEL GUÍA, DEL APRENDIZ Y DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES POTENCIALIZADOS

José Trinidad Gómez Herrera
María Antonieta Covarrubias Terán

Resumen

En este texto se analizan las debilidades de tres propuestas que han abordado el aprendizaje y el desarrollo. Primeramente, la propuesta que parte del supuesto de que existe una independencia entre proceso de desarrollo y del proceso de aprendizaje; seguido del desglose de la perspectiva que afirma que el aprendizaje es desarrollo; finalizando con el estudio crítico de la postura que pretende conciliar los extremos, haciéndolas coexistir, planteando que el desarrollo está concebido como un proceso independiente del aprendizaje, pero a la vez se considera coincidente con el desarrollo.

De manera alternativa, Vigotsky plantea el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), fundamentando su importancia y viabilidad teórica, enfatizando la importancia primigenia del contexto sociocultural. Propuesta que se retoma en este trabajo con el objetivo de darle cuerpo y contenido, destacando las características del guía, del aprendiz y de los procesos psicológicos resultantes, entre los que destacan la cognición conceptual, las habilidades prácticas motoras, sin olvidar el componente afectivo. De manera complementaria se vincula el concepto ZDP con la transición de la heteronomía a la autonomía, en el proceso de la autorregulación de acciones, cogniciones y afectos, como producto del aprendizaje significativo y la influencia de los estilos de crianza.

Palabras clave: zona de desarrollo próximo, autorregulación afectiva, estilos de crianza, procesos psicológicos superiores.

ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT: GUIDE AND APPRENTICE CHARACTERISTICS AND SUPERIOR PSYCHOLOGICAL POTENTIALIZED PROCESSES

Abstract

This text discusses the weaknesses of three proposals that have addressed learning and development. First, the proposal that starts from the assumption that there is an independence between the development process and the learning process; followed by the breakdown of perspective that learning is development; ending with the critical study of the position that aims to reconcile the extremes, making them coexist, proposing that development is conceived as an independent process of learning, but at the same time is considered coincidental with development.

Alternatively, Vigotsky proposes the concept of Zone of Proximal Development (ZDP), basing its importance and theoretical viability, emphasizing the primal importance of the sociocultural context. Proposal that is resumed in this work with the aim of giving it body and content, highlighting the characteristics of the guide, the apprentice and the resulting psychological processes, among which stand out conceptual cognition, practical motor skills, without forgetting the affective component. In addition, the ZDP concept is linked to the transition from heteronomy to autonomy, in the process of self-regulation of actions, cognitions and affections, as a product of meaningful learning and the influence of parenting styles.

Keywords: zone of proximal development, affective self-regulation, parenting styles, superior psychological processes.

Introducción

El desarrollo infantil ha sido abordado desde distintas perspectivas, a partir de ello se ha intentado explicar cómo es que los niños se socializan y aprenden habilidades, cogniciones y afectos, derivando conceptos que han ayudado a la explicación del proceso de aprendizaje y el proceso de desarrollo. De este modo se pueden destacar las teorías más importantes referentes a la relación entre desarrollo y aprendizaje en el niño, las cuales pueden agruparse en tres categorías fundamentales (Luria, A., Vigotsky, L. y Leontiev, A. 2004).

1. Propuestas, que parten del supuesto de existe una independencia entre proceso de desarrollo y del proceso de aprendizaje.
2. Perspectivas que afirman que el aprendizaje es desarrollo.
3. Finalmente, se encuentran aquellas teorías que pretenden conciliar los extremos, haciéndolas coexistir, planteando que el desarrollo está concebido como un proceso independiente del aprendizaje, pero a la vez se considera coincidente con el desarrollo.

Estas perspectivas teóricas han mostrado debilidades e inconsistencias teóricas y fácticas en sus explicaciones. Por ejemplo, diciendo que *el niño aprende o el niño*

desarrolla 'x' habilidad, conocimiento o afecto, con el implícito que el niño lo hace por sí mismo y sin influencia alguna.

Bajo esta perspectiva, sería difícil, por no decir imposible, explicar el comportamiento, habilidades, cogniciones y afectos del '*niño salvaje*' encontrado en enero de 1800, en un bosque del Aveyron, Francia; suceso que el médico *Jean Itard* documentó prolíficamente y que el director de cine Truffaut recreó genialmente en la película *L'enfant sauvage* en 1969.

Según los reportes de los cazadores que lo atraparon, corría desnudo en cuatro extremidades, gruñía, se defendió de los perros de caza en pelea cuerpo a cuerpo, escapo y se ocultó en una madriguera, y no respondía a las preguntas sobre su nombre y motivos por los que vivía en el bosque. En síntesis, era un ser con cuerpo humano, comportándose como un animal salvaje.

En los reportes científicos iniciales se escribió.

Su pelo era enmarañado, hirsuto y largo; su cuerpo, desnudo, sucio, pestilente y su conducta, entre bravía e idiota. Se balanceaba a medio camino entre un simio y un autista. Su gestualidad era brusca, ruda, abrupta. A duras penas alcanzaba a emitir otra cosa que algunos gruñidos embrutecidos y sollozos lastimeros. El cuerpo entero lo tenía lleno de cicatrices, la más importante de las cuales se podía observar en el cuello (Itard, 1804, pág. 8).

El niño salvaje fue examinado y catalogado como sordomudo, idiota, asocial e insensible físicamente, porque no seguía instrucciones verbales, no ponía atención a estimulación visual o auditiva, sacaba papas del agua caliente sin manifestar dolor y dormía a la intemperie incluso en invierno cuando caía nieve. También se reportó que tenía múltiples heridas en todo el cuerpo (producto de peleas con animales y accidentes), pero reaccionaba a cambios y sonidos en el ambiente.

Después de ser atrapado y sin haber localizado familiar alguno, el niño permaneció ‘enjaulado’ en una aldea, hasta que *Itard* lo tomó bajo su tutela, como médico y pedagogo, investigación que realizó entre 1804 y 1807.

Respecto de los cuatro años que el niño salvaje estuvo cautivo en la aldea podemos decir que, ‘*estar*’ en una comunidad, no significa ‘*pertenecer*’ a esa sociedad y mucho menos ‘*estar integrado socialmente a la comunidad*’.

Es decir, no es suficiente *estar* en una comunidad, se necesita *participar* en las interrelaciones sociales, de *donde resultarán aprendizajes sociales y afectivos, sentimiento de pertenencia, aceptación, arraigo; donde se forma la personalidad individual, con intersubjetividades de valores, tradiciones, costumbres, reglas, que te construyen semejante a los otros, pero con individualidad.*

Después de años de intenso y sistemático entrenamiento, el niño salvaje del Aveyron, fue capaz de comunicar deseos, necesidades, gustos y preferencias, aceptación e inconformidades de ejercicios académicos, imposición de ropa y calzado, alimentos y bebidas, por medio de gestos o sonidos; al final del entrenamiento usó ropa, calzado, durmió en el interior de la casa, comió sentado a la mesa, y por primera vez, enfermó de un resfriado.

Itard, durante la educación y socialización del niño salvaje del Aveyron, al que asignó el nombre de Víctor, se planteó las siguientes incógnitas.

1. ¿El individuo es sociable por naturaleza?
2. ¿El comportamiento de un individuo se parece al de los animales si comparte un mismo medio en el que viven?
3. ¿En qué se parece o se diferencia el comportamiento del individuo humano y el de los animales?

4. ¿Hasta qué punto influye la vida social en el individuo?

A más de 200 años, podemos reiterar que un ser humano *no es sociable por naturaleza*, que solo se humaniza al participar en procesos de socialización y endoculturalización; también podemos decir que Víctor del Aveyron, *tenía un cuerpo genéticamente humano*, pero que por haber sobrevivido separado de personas y de una cultura, aprendió y se apropió de comportamientos de los animales con los que coexistió.

Efectivamente, *el comportamiento de un individuo sí se parece al de los animales si comparte un mismo medio en el que viven y no cuenta con un grupo social que lo enseñe ni cultura que estructure su comportamiento.*

Respecto del interrogante *¿Hasta qué punto influye la vida social en un individuo?*

De manera categórica se puede afirmar que las tradiciones, usos, valores y afectos de los ‘*otros*’, inicialmente la familia, amigos, compañeros de escuela o de trabajo son definitivos en la humanización de cada individuo.

Al respecto González Rey González Rey (citado en Goulart, Mitjás y Esteban, 2020, pág. 10) explica que los textos de Bozhovich sobre la formación de la personalidad en un marco teórico histórico-cultural, clarifican la cuestión, diciendo *‘la personalidad no es solamente la expresión del medio, es una forma de construir el medio social’.*

Es importante mencionar que el mismo *Itard* en sus detallados reportes concluyó:

- ✓ *La sociedad (incluyendo la instrucción formal) es crucial para el desarrollo humano.*
- ✓ *Las personas aprenden para satisfacer sus necesidades.*

Parafraseando la conclusión de *Itard, el comportamiento de un individuo sí se parece al de las personas con las que comparte un mismo medio, los grupos sociales y la cultura; es decir, cada individuo tendrá un comportamiento parecido al comportamiento, prejuicios, creencias, valores y afectos de los individuos que lo rodea y con quienes convive.*

Como alternativa *a las teorías inicialmente citadas*, a las debilidades de los tres planteamientos inicialmente enumerados sobre el aprendizaje y el desarrollo, surgió una nueva visión desde la teoría sociocultural, con el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, planteamiento que retoma al medio social y cultural, como elementos sustanciales de su génesis y desarrollo, donde se considera que el aprendizaje es una experiencia fundamentalmente social (Suarez, 2004).

La ZDP es una de las ideas más sólidas del marco sociocultural del aprendizaje. El planteamiento fue originalmente formulado por Vigotsky en 1934, obra que en el siglo XXI seguimos apreciando como un *corpus inconcluso, abierto y con distintos momentos o fases*. Sin embargo, las ideas del autor, constituyen un corpus teórico y metodológico con especial relevancia para la explicación del aprendizaje y el desarrollo, teoría que dio cabida en la construcción de la disertación científica y relevancia primigenia a factores intervinientes que anteriormente no habían sido considerados, poniendo de este modo en tela de juicio la validez de las tres teorías a revisión, y, brindando un planteamiento alternativo brillante, con el concepto de Zona de desarrollo Próximo.

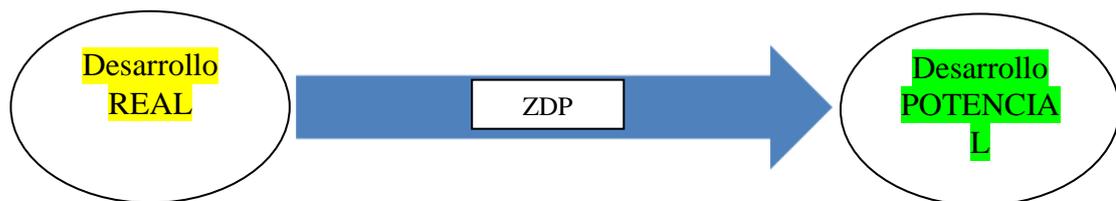
A partir de la propuesta de Vigotsky, y aceptando que es una propuesta inicial, general e incompleta, este trabajo tiene por objetivo contribuir a darle cuerpo y contenido, destacando las características del guía, del aprendiz y de los procesos psicológicos

relacionados; destacando la mediación de los componentes social y afectivo en el aprendizaje de conocimientos y habilidades. De manera complementaria, en este trabajo se vincula al concepto ZDP, la transición de la heteronomía a la autonomía, el proceso de la autorregulación de acciones, cogniciones y afectos, y la influencia de los estilos de crianza.

Definiendo la Zona de Desarrollo Próximo

Vigotsky definió a la ZDP como *la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un otro o en colaboración de un compañero más capaz* (Suarez, 2004).

Principio que describe y explica las relaciones entre los intercambios interpsicológicos y los intrapsicológicos, que se ilustra con la siguiente figura.



Vigotsky planteaba que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos que operan sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante más experimentado o capaz, el autor acuñó el término Zona de Desarrollo Próximo, para describir a este tipo de interacciones de aprendizaje; principio que se constituye en un elemento básico y común en el análisis y explicación de los procesos psicológicos individuales y por ende, de la adquisición de conductas

culturalmente adecuadas concebidas como un proceso de interacción entre el niño y los adultos, en que los adultos guían la conducta de los niños (Cole, 1984).

Argumento con el cual estamos en esencia de acuerdo, pero que podemos complementar precisando que cualquier persona puede asumir la función de guía experto en la promoción de la ZDP, independientemente de su edad o de su rol social; el requisito indispensable es que tenga más habilidades o conocimientos para guiar, corregir o complementar la habilidad o conocimiento de un aprendiz.

Adicionalmente, en la situación de aprendizaje colaborativo, el rol de guía experto y el de aprendiz se pueden intercambiar; por ejemplo, un padre puede enseñar a su hijo como atarse las agujetas de los zapatos, y en otro momento, el niño puede enseñarle como usar una Red Social en línea; otro ejemplo ocurre cuando un maestro enseña operaciones matemáticas a un alumno, y posteriormente, el niño le enseña al discípulo-maestro, las redes afectivas y sociales de los integrantes de su grupo. Tentativamente llamaremos a este proceso *principio de intercambio de roles y funciones*.

La ZDP nos permite determinar los futuros pasos del aprendiz y la dinámica de su desarrollo, y examinar no solo lo que ya ha producido el desarrollo, sino lo que producirá en el proceso de aprendizaje. Según Vigotsky, el estado mental del aprendiz solo puede ser determinado por dos niveles: el nivel de desarrollo efectivo y el área de desarrollo potencial (Vigotsky, 1984).

El nivel de desarrollo efectivo o real se refiere a lo que el aprendiz es capaz de realizar de manera independiente. Mientras que lo que el aprendiz es capaz de hacer con ayuda de otro más capacitado, se denomina zona de desarrollo potencial, procesos que aún están madurando y desarrollándose.

Dimensionando la ZDP

Vigotsky señala que *no todos los procesos de aprendizaje generan desarrollo, sino solo aquellos que se sitúan en la Zona de Desarrollo Próximo*. De ahí podemos entender que no todo lo que enseña un guía, padre o maestro, el aprendiz lo aprenderá. Señalamiento que se ilustra en los intentos para que el niño salvaje aprendiera a hablar fluidamente o siguiera instrucciones complejas o simultáneas. De igual manera este principio nos permitiría entender porque los hijos y los alumnos, no aprenden todo lo que se les intenta enseñar.

Por otro lado, al aceptar que no todo proceso de aprendizaje genera desarrollo, nos permite calificar de *'fatua'* toda estrategia que implique elaborar un inventario de habilidades o conocimientos, en la educación convencional o de educación de niños con discapacidades, planteándose como objetivo un aprendizaje significativo, sin diferenciar los conocimientos o habilidades que puede realizar el aprendiz con ayuda, de los que aún con ayuda, no puede aprender.

Es relevante mencionar que se aprende conocimientos, habilidades y afectos, algunos nuevos, otros que se perfeccionan, y otros que corrigen errores. Por ejemplo, si se aprendió a hacer operaciones matemáticas elementales usando una calculadora y se le acaba la batería, se podría aprender a hacer divisiones, sumas o multiplicaciones de forma manual. Otro ejemplo sería, aprender a bracear con estilo y técnica, después de que se ha aprendido a flotar. Similar situación ocurre a los conductores de vehículos con caja automática, cuando tienen que conducir uno con transmisión estándar.

Es necesario señalar que la ZDP no es algo preexistente en el aprendiz que el guía se limite a hacer manifiesto a través de la interacción. Pero tampoco es la mera transposición al interior del aprendiz, de todo lo que se pone a su disposición en el exterior. La ZDP, por tanto, es creada en el aprendiz sobre la base del desarrollo que

éste ya tiene, el adulto es capaz de llevarle más allá si cumple con ciertas reglas (González y Palacios, 1990).

En una interacción de aprendizaje, el que aprende no se convierte en copia del que enseña, ya que aprender tiene consustancialmente un proceso de apropiación de conocimientos, habilidades y afectos mediante un proceso activo de asimilación, con criterios, preferencias y valoraciones personales. Por ejemplo, si una persona puede pronunciar o escribir una palabra (del idioma materno o de una segunda lengua), podrá asociarla con una situación, persona, animal o cosa, dando origen al significante y al significado, iniciando un proceso de lecto-escritura o del aprendizaje de una segunda lengua. Pero, una máxima dice, *el alumno y el aprendiz, aprenden cuando quieren aprender, lo que quieren aprender y solamente lo que pueden aprender.*

El conocimiento que se produce en el aprendiz es una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrolla al respecto. En este sentido, el aprendiz se inmiscuye en un proceso activo que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar, y finalmente, construir lo aprendido (Carretero, 1994). Por lo que, los contenidos que se pueden aprender son destrezas, habilidades, competencias, acciones concretas, conceptos, afecto, modos de relacionarse, comportamientos, entre otros (Chadwick, 2001).

Por ello, una de las partes implicadas en la creación de la ZDP es el proceso por el cual atraviesa el aprendiz para lograr el aprendizaje de funciones psicológicas superiores (*memoria voluntaria, atención voluntaria, percepción, pensamiento lógico y afectos*), este aprendizaje incluye fines, medios y constricciones que operan sobre él, este proceso se caracteriza por tres etapas:

- 1) *Conocer*, que se refiere a la situación en la que el sujeto se enfrenta directamente con el mundo circundante de objetos y situaciones.
- 2) *Aprender*, esto significa que se debe exponer al sujeto a interrelaciones con el objeto y las situaciones, puesto que la actividad intelectual no está aislada de la actividad práctica, aun en aquellas actividades que consideramos únicamente intelectuales. Las actividades están compuestas por acciones, que son sistemas de coordinación al servicio de fines, que, a su vez, representan un motivo a satisfacer.
- 3) *Apropiarse*, el aprendiz consigue mantener una interacción con el objeto de manera autónoma, entonces se puede decir que el aprendizaje se ha logrado.

En el transcurso del proceso de aprendizaje, cada individuo conoce los objetos, instrumentos y herramientas que existen en su entorno, le pone más atención a los que le interesan, a lo que le gusta o a lo que aspira; dependiendo del valor social y afectivo que su grupo social de pertenencia le enseña.

Su grupo socio-cultural condiciona su conocimiento, aprendizaje y apropiación de los valores, costumbres, tradiciones, reglas y leyes, y el aprendiz de manera intencional selecciona lo que aprende y de quien lo aprende.

Para ilustrar la triada *conocer-aprender-apropiarse*, consideremos a alguien que, al ver nubes blancas brillantes en un día soleado, aprende que ese día estará nublado pero que no lloverá, aprendizaje que utilizará posteriormente para saber si puede continuar un paseo o tiene que buscar un lugar para guarecerse; conocimiento que puede completar si identifica a esas nubes con su nombre científico '*cumulus*'. Mientras que una persona que ve nubes grises con tonalidades casi negras, que percibe un descenso en la temperatura y un incremento en los vientos, sabe que está próxima una lluvia; por

lo que no se preguntará lloverá o no lloverá, se preguntará de cuánto tiempo dispongo para llegar a mi destino o de cuánto tiempo dispongo para encontrar un lugar cubierto donde esperar que pase la lluvia; aprendizaje que también podría complementar si identifica a estas nubes con el nombre científico de '*nimbos*'.

Sin embargo, conocer esta información no asegura que ese individuo sea capaz de pronosticar el tiempo, ni que se vista con ropa acorde a su pronóstico, o que prefiera consultar el pronóstico del tiempo en TV o Internet.

Si se ignora o niega que el proceso de aprendizaje significativo debe cumplir con cada uno de los elementos de la triada *conocer-aprender-apropiarse*, puede conducir a errores; por ejemplo, en las campañas de métodos anticonceptivos para prevenir embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, donde solo se informa, de los tipos de preservativos, donde los venden, los nombres comerciales; este tipo de campaña tiene el implícito falaz de que las personas aprenderán a usarlos por sí mismas, que los usarán en sus futuras relaciones sexuales como un método de planificación familiar y que los usarán también para prevenir enfermedades sexuales.

Por otro lado, toda situación de interacción guía-aprendiz, implica niveles de intersubjetividad, de percepción, valoración y acción conjunta; con una evidente asimetría entre el que sabe y el que está aprendiendo, siendo de especial importancia la forma en que se plantea la tarea al aprendiz (González y Palacios, 1990).

Al respecto podemos decir que 'un otro' se convierte en guía, maestro o modelo cuando tiene, además de mayores conocimientos o habilidades, la intención deliberada de enseñar un conocimiento o habilidad; rol que puede ser encarnado por un niño, un

adulto o un anciano en una situación de aprendizaje informal (social o familiar) o en una situación de enseñanza formal, regularmente escolarizada.

De manera complementaria, el aprendiz, convierte su interacción en un acto de aprendizaje significativo, si y solo si, intencionalmente pone atención, escucha la información o instrucciones reconociendo sabiduría, habilidad o experiencia a su mentor.

Radicalmente podemos afirmar que un aprendiz solamente aprende cuando quiere aprender, sobre todo de alguien que tiene el interés e intencionalidad de transmitir un conocimiento o una habilidad y lo hace con un estilo didáctico y afecto.

Por tanto, la noción de ZDP nos remite a dimensionar positivamente el papel del agente mediador en la interacción, que funge como guía, instructor, preceptor o educador; por ejemplo, un profesor, un padre o un compañero de equipo deportivo, artístico o escolar, etcétera.

Pero, ni todos los profesores logran enseñar lo que planearon, ni todos los padres les transmiten a sus hijos toda su herencia vivencial generacional. Necesitan convertirse en guías expertos eficaces, en los siguientes párrafos se analizará cómo se logra.

En un proceso eficaz de enseñanza-aprendizaje, el guía experto, es aquel que tiene mayor control de la interacción educativa, quien logra transferir a quien aprende, conocimientos o destrezas.

Evidentemente, el papel del guía es sumamente relevante para el aprendizaje desde la lógica de la Zona de Desarrollo Próximo, por lo cual es preciso señalar que un guía debiera de cumplir con ciertas características esenciales para orientar de manera efectiva al aprendiz.

Características de los Guías

Una de las características principales con la que debe contar una persona para ser guía eficaz, siendo coherentes con la concepción de ZDP, es que sea más capaz en la tarea que el aprendiz; por tanto, las diadas de compañeros de escuela o de trabajo, donde ambos tengan similares desarrollos reales, serán menos eficaces y efectivos, porque uno y otro no tendrán mucho repertorio de conocimientos o habilidades para constituirse en *'guías expertos'*. Similar situación se presenta cuando un jefe o responsable de un equipo de trabajo, tiene similares habilidades y conocimientos que sus subordinados, la ZDP del aprendiz se minimiza al extremo, donde se repite protocolos con nula creatividad y cero renovaciones. La máxima inherente es *'el que no avanza, retrocede'*.

El punto anterior es un llamado de atención para todos los padres que aun cuando tienen conocimientos y habilidades limitadas, se imponen como ejemplo, efecto que se magnifica cuando son autoritarios y represivos. Similar situación ocurrirá en los equipos de trabajo o estudio, donde el líder formal exige que sus empleados o colaboradores lo imiten y reprime todo intento de innovación, creatividad o renovación, impidiendo el desarrollo de individuos y el colectivo.

Un guía experto debe explorar los límites de la ZDP del aprendiz, porque a lo largo de la interacción podrá ensancharlos todo lo posible, centrándose en favorecer y apoyar las habilidades y conocimientos que el aprendiz puede realizar solamente con *su* instrucción, guía y corrección. También es necesario subrayar que para que la intervención del guía sea eficaz, éste debe estar en interacción directa con el aprendiz, ya que de este modo el guía se vuelve un modelo para el aprendiz y cobra significado

para él, y también porque el estar en contacto directo el uno con el otro otorga la posibilidad de retroalimentación.

Cuando un guía comienza a enseñar a un aprendiz, al principio su lenguaje está presidido por órdenes o instrucciones específicas de lo que el aprendiz debe realizar, cuando las acciones del aprendiz muestran una mejor ejecución, el lenguaje del tutor se limita a comentarios sobre los aspectos más destacables del trabajo en proceso (Cole, 1984).

Es recomendable que la intervención del guía sea inversamente proporcional al nivel de competencia mostrada por el aprendiz (*regla de contingencia*), apoyándole de manera más directiva cuando el aprendiz carece de competencia y retirando luego de manera progresiva el apoyo, a medida que la va adquiriendo un ‘proceso de desandamiaje’ (González y Palacios, 1990). Proceso gradual que dará origen y contenido a una transición de la heteronomía a la autonomía, denominado *autorregulación* (el cual ampliaremos más adelante).

Es deseable que el guía tenga las habilidades necesarias para regular el nivel de exigencia, para adecuarse a las capacidades de que dispone el aprendiz para acceder a nuevos niveles, manteniendo a la vez el interés del aprendiz por la tarea y promoviendo en él un sentimiento de confianza en sus posibilidades de ejecución. Por ejemplo, un entrenador de carreras de fondo, empezará por indicar que el atleta-aprendiz inicie su entrenamiento gradualmente, hasta que sea capaz de correr un maratón.

De la habilidad del guía para propiciar al alza los comportamientos, habilidades o afectos de la ZDP del aprendiz, depende la calidad y cantidad del proceso. De la retroalimentación positiva y de la corrección de errores dependerá el nivel de autovaloración que se aprenda y el nivel de motivación para continuar el entrenamiento.

En el caso de intervención oral, es recomendable que el guía utilice un lenguaje adecuado dependiendo la situación en la que quiera inmiscuir al aprendiz, pues el lenguaje a través del cual se establece la intersubjetividad puede contener niveles muy diversos de desafío.

El universo de significados que el guía maneje en la interacción interpsicológica, será crítico para determinar el universo de significados al que podrá acceder el aprendiz en el plano intrapsicológico. Por ejemplo, al construir un ‘papalote’ (en algunas culturas le llaman cometa), el instructor (por ejemplo un padre o un maestro) es conveniente que use un lenguaje descriptivo de los materiales, de las acciones realizadas y del resultado esperado, ya sea en una convivencia familiar, social o escolar, sería un error usar un lenguaje que incluyera principios de aeronáutica, dinámica de vientos o resistencia de materiales en una interacción familiar o social, mientras que sería totalmente adecuado en una clase de aeronáutica.

Un ejemplo de apoyo o guía verbal ineficiente es el siguiente. Un empleado nuevo en una carpintería, le solicita al carpintero, le indique como hacer un corte a una madera para escuadrarla (escuadrar es que dos extremos de la madera tengan un corte recto formando un ángulo de 90 grados); solicitud a la que el maestro reacciona, tomando la madera, usando una escuadra para trazar y realizando el corte necesario, repitiendo durante sus acciones ‘*así, así, hasta que queda*’.

Sin embargo, hay aprendizajes que son más efectivos con el modelaje y acciones del aprendiz y requieren mínimas instrucciones del guía experto; por ejemplo, un terapeuta del lenguaje, el cual sería menos eficiente si explica técnica o científicamente los elementos del aparato fono-articulador y sus posiciones.

Andamiaje de la ZDP

Para ajustar y crear ZDP es preciso que el guía disponga de diversas ayudas al aprendiz, con ello se pretende mostrar que el tipo de ayuda morfológicamente o funcionalmente diferente que se brinde al aprendiz, dependerá del momento del proceso en el que se encuentre (Coll, Martin, Miras, Onrubis, Solé y Zabala, 1999).

El guía para obtener una influencia positiva, es importante que procure insertarse en el máximo grado posible de la actividad puntual del aprendiz, es decir, el guía dispone de un marco global, que le permite su mayor conocimiento y experiencia, en el que las actuaciones del participante menos competente se insertan y cobran significado, incluso si este último realiza acciones muy parciales o muy colaterales al núcleo básico de ese marco, o no lo entiende completamente (Coll, Martin, Miras, Onrubis, Solé y Zabala, 1999).

Es preciso también que el guía posibilite la participación del aprendiz en las actividades y tareas que se deben realizar, independientemente de que su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resulten en un primer momento muy escasos o poco adecuados. Puesto que la participación del aprendiz no solo provoca que no dependa de la actuación del guía, sino que también sirve para que el guía reconozca las lagunas que pudieran existir en sus métodos para la enseñanza, así como que el aprendiz logre apropiarse de la información para posteriormente actuar de conformidad con ella en las tareas impuestas.

El ejemplo del aprendiz y el carpintero se podría completar, atendiendo el argumento anterior si, el maestro supervisa que el aprendiz realice las acciones necesarias para escuadrar la madera, lo más probable es que lo hiciera repitiendo -como

se señalaba arriba- *‘así, así, hasta que queda’*, mientras que el aprendiz realiza el trabajo.

Es fundamental considerar que un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas es necesario y tiene repercusiones positivas; adicionalmente, es deseable que la situación de aprendizaje tenga cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo, para propiciar mayor efectividad en el aprendizaje (Coll, Martín, Miras, Onrubis, Solé y Zabala, 1999).

Sería deseable que los conocimientos y habilidades de la ZDP se promovieran como un descubrimiento, como un logro, motivo de reconocimiento y festejo; por ejemplo, cuando se comparta una lectura en voz alta, se puede enseñar al lector-aprendiz a analizar las palabras que desconoce, pidiendo que, ante una nueva palabra, la analice en sus raíces o piense sinónimos (vaca, vaquero; caw, cowboy; residencia, residente; maremoto, mar y movimiento, etcétera). Alternativamente se puede innovar la lectura con actuaciones corporales o vocales, variaciones que, por experiencia profesional, resultan interesantes con alumnos jóvenes o con hijos pequeños.

Es conveniente que el guía también promueva que el aprendiz utilice, reflexione y aplique los conocimientos que está aprendiendo de manera autónoma. Buscando establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos del aprendiz (Coll, et al., 1999).

Por otro lado, es importante que el guía procure que en el aprendiz se creen conflictos cognitivos, puesto que el aprendiz aprende múltiples cosas para las que tiene diversas disposiciones y carencias, ya que surge una necesidad de encontrar una

solución evidenciando la utilidad de lo que se está aprendiendo (Zaldívar y Bispo, 2007). En el alumno es importante crear un estado de ‘desequilibrio’, el cual sirve para motivarlo a aprender (Chadwick, 2001).

Por último, es deseable que un guía experto tenga habilidades para convencer al aprendiz de reubicar intereses, aspiraciones, necesidades y valores, ya que el hombre, de manera consciente o inconsciente, acaba por desechar aquello en lo que no es bueno, aunque pudiera serlo (Zaldívar y Bispo, 2007).

Es evidente que el guía, no puede ser visto solo como un agente lineal en la interacción; al contrario, también es deseable que éste modifique su comportamiento con respecto y ajustándose a las necesidades del aprendiz. Puesto que lo que el guía pone en juego en su interacción educativa es un conjunto de expectativas, actitudes y destrezas que ha adquirido como parte de su proceso de desarrollo en un contexto cultural, histórico y social determinado.

Relación entre ZDP y los procesos psicológicos superiores

Cabe señalar que, todos los comportamientos, especialmente los procesos psicológicos superiores, tienen un *componente emocional-afectivo* tangible en “*lo que se siente*”, y un *componente objetivo*, en “*lo que se hace, dice y piensa*”. Habilidades que al ser dominadas permiten al individuo ser consciente de sus actos, cogniciones y afectos, que constituyen la ‘*autorregulación*’.

El aprendiz llegará a la condición de autorregulación, cuando sea capaz de guiar, corregir y retroalimentar su propio comportamiento, cognición y afectos.

Particularmente la autorregulación afectiva, permitirá a la persona vincularse de manera empática y propositiva con sus compañeros, siendo capaz de buscar opciones a sus diferencias y conflictos, considerando sus sentimientos y los de los demás; aprendizaje

y habilidad que se consiguen al pertenecer a un grupo familiar, social o escolar que le enseñan comportamientos, actitudes, valores y creencias.

Concretando, la autorregulación afectiva es la habilidad de una persona para identificar, conocer y controlar sus emociones y sentimientos al enfrentarse a riesgos, peligros, imprevistos y pérdidas personales o materiales, ante los cuales permanece consciente, racional y propositiva, lo que le permitirá tomar decisiones objetivas y funcionales para evadir, contrarrestar, solucionar o superar cualquier situación. Es decir, no basta con sentir una emoción o afecto, necesitamos identificarlo y aplicarlo de manera funcional a la situación precisa a la persona indicada y en la magnitud necesaria.

La *inteligencia afectiva*, se compone por una triada de habilidades interdependientes, a) *la identificación de lo que se siente*, b) *la correspondencia entre lo que se siente y la manera de expresarlo* y c) *la referida a la capacidad de diferenciar las emociones o sentimientos positivos de los negativos*.

La primera habilidad de la inteligencia afectiva que se desarrolla es la *identificación nominal de lo que sentimos*, dándole nombre a la emoción o afecto experimentado. Esta habilidad comienza con el autoconocimiento de afectos y emociones, la habilidad para controlarla se denomina *autorregulación afectiva*. Por ejemplo, lo que sentimos ante la pérdida de un ser querido o de una mascota apreciada, le denominamos ‘duelo’. La autorregulación ante un duelo se demostraría cuando, intencionalmente iniciemos rituales de despedida, de reinicio de actividades sociales, laborales o escolares a pesar de los sentimientos de tristeza y nostalgia.

La segunda habilidad se refiere a *expresar de manera positiva o negativa, con gestos, ademanes, postura corporal, lenguaje y actitudes las emociones y los afectos vividos*. Por ejemplo, ante una persona que nos cuenta un chiste, broma o anécdota

divertida, sonreír, reír o carcajearse hasta las lágrimas. O ante una persona con un problema, ser empático gestual y verbalmente, con su dilema o necesidad.

La tercera habilidad es aprender a *diferenciar las emociones negativas y las positivas*. Por ejemplo, si sentimos envidia de un logro de un compañero o amigo, ser capaces de apreciar lo negativo de nuestro sentimiento. Mientras que si somos capaces de valorar el esfuerzo y trabajo de quien tiene ese logro, tendremos una valoración positiva y un sentimiento positivo.

En el proceso de la autorregulación, es relevante que el guía preste atención a las claves que el aprendiz le proporciona en la interacción; estas claves le informan acerca de qué tarea es más sencilla para el aprendiz (equivalente en el nivel de desarrollo actual del aprendiz), o demasiado complicada (cuando se sitúa más allá de la competencia posible a partir de la competencia ya alcanzada). De esta manera el guía podrá modificar su definición de la situación de manera que resulte retadora y estimulante para el aprendiz (andamiaje), permitiéndole acceder a nuevos niveles de competencia (González y Palacios, 1990).

La familia y la ZDP

La familia, en tanto grupo social primigenio de socialización y aprendizaje informal, es promotora fundamental de la amplitud cualitativa y cuantitativa de la ZDP de sus integrantes, en las relaciones de crianza y de convivencia.

En consecuencia, es necesario reconocer que los estilos de crianza parentales se constituyen en ‘andamiajes’ cualitativamente diferentes, con efectos igualmente diferentes. Al respecto, en una investigación de Covarrubias (2012) sobre la influencia de los estilos de crianza y la autoestima de las madres, demostró que el clima familiar, el modelo educativo parental, la personalidad de los padres, la calidad de la

comunicación y el diálogo familiar, la manera de confrontar y resolver los conflictos, las actitudes emocionales entre padres y hacia los hijos son relevantes e influyen en la calidad de las interacciones, el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

En complemento a la influencia del estilo de relación familiar sobre el aprendizaje de los hijos, Gómez y Hernández (2020) reportan que los estilos parentales permisivo, negligente y autoritario son generadores de hijos que, al pasar a la convivencia en una institución educativa, si generalizan su aprendizaje doméstico de agresiones, insultos y maltratos, es posible y comprensible que agredan a sus compañeros, ya sea porque repiten círculos de violencia intrafamiliar o porque aprendieron a imponer por la fuerza sus ideas, caprichos o necesidades. Un resultado totalmente opuesto ocurre, si fueron educados en un ambiente familiar cordial y de respeto mutuo, siendo muy probable que respeten a sus compañeros y profesores, tratándolos con amabilidad. Recordemos que, como señalan Gómez y Hernández, 2020).

La familia es el grupo socializador más importante, los padres y sus integrantes son los primeros educadores; los hermanos, abuelos y los tíos son los encargados de formar en las y los menores actitudes, valores, costumbres y hábitos que propician los estilos de las interacciones sociales.

Comportamientos, actitudes y valores que posteriormente generaliza en los distintos grupos e instituciones donde se socialice, donde sobresale la escuela; donde los docentes, con sus enseñanzas, reglas y forma de ser, influyen de modo significativo a los menores para que se comporten de manera cordial y respetuosa con sus compañeros y con el resto de la comunidad académica.

(...) en el trato diario, los menores aprenden afectos, actitudes y comportamientos por medio del modelaje y la imitación. A la vez que internalizan valores de respeto, solidaridad, cooperación y responsabilidad, entre otros; los cuales son la base para integrarse a su grupo social, para evitar y solucionar conflictos (Gómez y Hernández, 2020, pág. 186).

No todo lo que brilla es oro o no todo lo que se aprende es positivo

Si aceptamos que el desarrollo no es lineal, ni que siempre se esté aprendiendo habilidades y conocimientos positivos, es posible identificar en el ámbito familiar múltiples factores de riesgo que pueden originar patrones antisociales y problemas en el comportamiento de los niños y los jóvenes, que repetirán tanto en la familia y la calle, así como en los ambientes escolares.

El que un padre o una madre tengan la responsabilidad social de educar a un hijo, no es sinónimo de que sean capaces y de que tengan el interés y las habilidades para hacerlo.

Al respecto Fernández (2007) y Covarrubias (2006), dicen que entre las características o los factores de riesgo en la familia están los siguientes.

□ *Ambiente familiar violento.* Los niños son víctimas de agresiones físicas y/o verbales; en este contexto, aprenden comportamientos y actitudes para enfrentar conflictos, mediante la violencia, el maltrato y el abuso.

□ *Crianza parental negligente.* Donde es constante la falta de atención, de cuidados y el abandono de las responsabilidades de los padres, lo cual puede suceder cuando ambos padres trabajan y no buscan opciones para seguir comunicándose y guiando a sus hijos, o cuando, aunque estén presentes, no retoman positiva y propositivamente su rol de guías de sus hijos, desdibujando y deteriorando completamente su influencia.

□ *Crianza parental permisiva.* Se da prioridad a los deseos y necesidades de los niños, no existen reglas constantes para guiar, corregir, premiar o sancionar los comportamientos de los menores; por lo que los menores aprenden a promover e imponer sus necesidades e intereses, tanto a sus hermanos como a sus compañeros en la escuela y la calle.

□ *Crianza parental autoritaria.* Se caracteriza por el ejercicio de la autoridad, por medio del poder, la fuerza, la imposición y el abuso, donde la norma es la obediencia incondicional sin diálogo, sin derecho a opinar, basada en una disciplina rígida, y por cada error se recibe un castigo; a su vez los logros o aciertos se viven como obligaciones que no merecen reconocimiento o premio alguno. Donde no extrañaría que el menor repitiera comportamientos y actitudes violentos o fuera incapaz de enfrentar a compañeros agresivos porque aprendió a someterse a las figuras de poder y a los abusos.

□ *Familia monoparental no funcional.* Cuando el progenitor presente no cubre las funciones y responsabilidades de guía, educador, modelo, regulador de normas y proveedor. En ocasiones otros adultos ejercen estas funciones, originando en los menores descontrol por la influencia de figuras de autoridad múltiples.

□ *Familia reconstruida no funcional.* Está formada por dos personas venidas de separaciones o divorcios con hijos, al unirse no han acordado las reglas de convivencia y de disciplina, la manera de corregir los errores y la supervisión de tareas cotidianas. En consecuencia, los menores carecen de una guía clara, coherente, con reglas y criterios uniformes que orienten su comportamiento, sus afectos y su convivencia como familia.

□ *Falta de respeto entre los cónyuges.* Condición que crea un clima familiar de inseguridad y carencia de afecto, lo que ocasiona conflictos recurrentes y resentimientos entre los miembros, que, al ser presenciada por los hijos, ambos progenitores pierden autoridad moral e intelectual, conduciéndolos a romper su estabilidad emocional.

Es muy importante la función que los padres desempeñan como líderes y guías, obviamente promotores de la ZDP, modelando valores y conductas, estableciendo

límites, reglas y disciplina, promoviendo la autorregulación de comportamientos, actitudes, emociones y afectos en sus hijos, lo cual coincide con los resultados de la investigación de Covarrubias, Gómez y Estrevel (2005), quienes señalan que, los padres a través de su estilo de interacción o crianza, le presentan al niño procesos afectivos-cognoscitivos que terminarán por regular la forma, contenido y calidad de sus acciones cotidianas, los cuales el niño puede transformar y apropiarse a través de su guía, corrección y/o modelaje, posibilitando la autorregulación afectiva del niño. Sin embargo, cuando los padres crían a sus hijos compensando sus propias carencias estamos en presencia de padres sobreprotectores o negligentes (Torio, Peña e Inda, 2008); en consecuencia, los menores abusan, manipulan o chantajejan para lograr sus objetivos en el hogar o en la escuela.

Luego entonces, puede decirse que las relaciones sociales variarán dependiendo de los estilos de interacción, los cuales se correlacionan grandemente con el conjunto de ZDP planteado anteriormente, es decir, de la calidad de las características, creencias, valores y afectos de los *otros*, así como, de las potencialidades que el aprendiz manifieste.

Reflexiones Finales

En conclusión, la propuesta innovadora de Vigotsky respecto de la noción de la ZDP, ha demostrado históricamente que supera a las nociones que plantearon que existe una independencia entre los procesos de desarrollo y aprendizaje; lo mismo ocurrió con la noción que planteo que el aprendizaje es desarrollo; similar resultado a la que afirmó que tienen una interdependencia.

Con el ejemplo del niño salvaje, se argumentó que la influencia social y cultural son determinantes en la construcción de los comportamientos, conocimientos y afectos de todo individuo como ser humano, se demostró que no es suficiente estar en una comunidad, se necesita participar en las inter relaciones sociales, de donde resultarán aprendizajes sociales y afectivos, sentimiento de pertenencia, aceptación y arraigo; donde se forma la personalidad individual, con intersubjetividades de valores, tradiciones, costumbres, reglas, que te construyen semejante a los ‘*otros*’, pero con individualidad.

Al plantear como alternativa explicativa la noción de ZDP de manera general, se abrió la necesidad de completarla con conceptos, que permitan explicar las características e importancia del guía, del aprendiz y de los procesos psicológicos superiores relacionados.

Se analizó las características del guía, para convertirse en guía experto, se argumentó y ejemplificó sus roles, estilos, influencias y efectos. Del sujeto en una situación de aprendizaje, se enfatiza que no todo el que participa se convierte por ese solo hecho, en un aprendiz.

Se argumentó y ejemplificó las características del aprendiz, analizando aspectos como el interés, la motivación, la atención dirigida, la iniciativa y la intersubjetividad entre el aprendiz y el guía.

De manera complementaria con el principio de *alternancia de roles entre aprendiz y guía*; se ratifica que no solo es una relación donde un adulto enseña a un niño, concluyendo que lo central es que para convertirse en guía es necesario tener mayor experiencia o conocimientos, aderezada con la intencionalidad de transmitir su sapiencia o destreza.

Se plantea que e ilustra que no todos los aprendizajes generan desarrollo, ni que todos los guías formales o informales sean efectivos, ni que todo aprendizaje sea significativo, positivo y trascendental para el desarrollo.

Se señaló y analizó lo banal y fatuo que puede resultar una metodología terapéutica o educativa si parten de hacer inventarios de habilidades y déficits, olvidando que lo central es entrenar solo los conocimientos y habilidades que el aprendiz solo puede realizar con el apoyo, guía y supervisión de un guía experto.

Se argumentó que el espacio cualitativo del aprendizaje, ocurre, gracias a los soportes de guías, instructores, profesores, padres o líderes; quienes, por sus instrucciones, explicaciones, modelaje o ayuda desencadenan procesos de construcción, modificación enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que definen el aprendizaje de los aprendices.

El concepto de ZDP y el trabajo que se ha realizado en torno a éste, brindan la oportunidad de crear estrategias en las que las personas más capaces, estructuran la interacción de modo que los principiantes puedan participar en actividades para las que no están capacitados para realizarlas solos. Por tanto, es fundamental ahondar más en los elementos intervinientes en la situación de aprendizaje y la creación de Zonas de Desarrollo Próximo, para lograr aprendizajes de mayor calidad, transitar de la heteronomía a la autonomía, evidenciada por la autorregulación de acciones, cogniciones y afectos.

El artículo analizó como en el proceso de construcción de los afectos el aprendiz se apropia de pensamientos, valores, actos, sentimientos arraigados culturalmente, también se apropia de signos mediante la relación que establece con su medio, llegando a autorregular sus propios afectos.

Finalmente, se argumentó que al igual que los procesos cognoscitivos, la afectividad es una construcción, es un proceso interrelacionado con otros aspectos del desarrollo psicológico, que se construye en la interacción constante con los otros, en un contexto social histórico, donde el individuo participa activamente de sus propias estrategias afectivas, a partir del aprendizaje en solución de problemas cotidianos de la interacción en general con el medio.

Referencias

- Carretero, M. (1994). Constructivismo y educación. Argentina: Ed. Aique.
- Chadwick, C. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 31(4). Pp. 111-126.
- Cole, M. (1984), La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*. 25, 3-17.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1999). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Covarrubias, M. A. (2012). Resignificando los estilos de crianza de familias mexicanas contemporáneas. *Psicología Rev. Psicología*. Universidad César Vallejo, Trujillo Perú, 14 (1), 61-74.
- Covarrubias, M. A. (2006). La autorregulación afectiva en la relación madre-hijo/a. Una perspectiva histórico-cultural. *Psicología y Ciencia Social*, 8(1), 43-59.
- Covarrubias, M. A.; Gómez, J.T y. Estrevel, L.B. (2005). Los estilos de interacción paterna-materna y el desarrollo de la autorregulación afectiva en el niño: Una perspectiva histórico cultural. *Revista Cubana de psicología*,22(1),63-69.
- Gonzales, M. y Palacios, J. (1990). La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción. *Infancia y Aprendizaje*. 51 (52), 99-122.
- Gómez, J. y Hernández, E. (2020). *Violencia escolar: alternativas para la familia*. Ed. AMAPSI. México.
- Itard, J. (1806). *Mémoires originaux de Jean Marc Gaspard Itard (1801) et Rapport sur Victor de l'Aveyron (1806) De l'éducation d'un homme sauvage ou des*

premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l’Aveyron, Paris, Francia.

Itard, J. (1807). Rapport fait à son Excellence le ministre de l’Intérieur, sur les nouveaux développements et l’état actuel du sauvage de l’Aveyron. Imprimiere impériale.

Goulart, D.; Mitjans-Martínez, A. and Esteban-Guitart, M. The trajectory and work of Fernando González Rey: paths to his Theory of Subjectivity (Trayectoria y obra de Fernando González Rey: caminos hacia su Teoría de la Subjetividad). STUDIES IN PSYCHOLOGY / ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA 2020, VOL. 41, NO. 1, 9–30 Consultado en <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710800>

Luria, A., Vigotsky, L. y Leontiev, A. (2004). Psicología y pedagogía.

Suarez, C. (2004). La zona de desarrollo próximo, categoría pedagógica para el análisis de la interacción en contextos de virtualidad. Revista de Medios y Educación. 24. 5-10.

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

Vigotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Infancia y Aprendizaje. 27 (28). 105-116.

Zaldívar, E. y Bispo, Y. (2007). Algunas consideraciones sobre el concepto de zona de desarrollo potencial. Revista Iberoamericana de Educación. 43(2). 1-4.

Recebido:20/5/2020. Aceito:30/6/2020.

Los autores/Contacto

José Trinidad Gómez Herrera - Licenciatura y Maestría en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctorado en Psicología por la Universidad París Descartes en Francia, Profesor Titular en Psicología en la UNAM Campus Iztacala. Correo electrónico: jlomezherrera@gmail.com

María Antonieta Covarrubias Terán - Profesora Titular en Psicología, UNAM, Campus Iztacala, ámbito de Educación, Desarrollo y Docencia. Doctora en Antropología de las Relaciones de Género, por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestría en Psicología Educativa por la UNAM, Licenciatura en Psicología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, UNAM. Correo electrónico: marianct9@gmail.com