

La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor*

ELAINE DE VARGAS

Área de Psicología Educacional en Formación Docente, Paso de los Toros, Uruguay

Introducción

La elección de la temática obedece al interés por los enfoques socioculturales del aprendizaje y porque, como docente, procuro conocer mejor los aspectos subjetivos que se ponen en juego en la actividad de aula: comunicación, motivación, relaciones interpersonales, teorías implícitas de los docentes –entre otras– permitiéndome reflexionar sobre mis imágenes y prácticas de la Formación Docente, comprender mejor a mis alumnos y mejorar mis propuestas, estando plenamente de acuerdo con Rosa (2004, p. 17) en que “el profesor, antes de programar su planteo de la actividad y presentar las tareas, debería tener una teoría de la tarea, una teoría del alumno y una teoría de la interacción entre el alumno y la tarea”.

La actividad como categoría de análisis de la enseñanza y aprendizaje

El concepto de actividad se examina en psicología en dos funciones: como principio explicativo y como objeto de investigación. “En esencia, la actividad [...] presupone no sólo las acciones de un solo individuo tomado aisladamente, sino también sus acciones en las condiciones de la actividad de otras personas, es decir, presupone cierta actividad conjunta” (Leóntiev, cit. en Davidov, 1983, p. 253). Según ese autor, una actividad se compone de una necesidad, un motivo, una finalidad y condiciones para obtener la finalidad. Entre sus componentes se ejercerían transformaciones mutuas.

Caracterizar estos componentes y transformaciones sirve para examinar clases concretas de actividades, por lo que podemos utilizarla como categoría de análisis para la actividad de enseñanza y aprendizaje, entendida como un sistema de actividad, un sistema de relaciones entre individuos históricamente condicionados y sus entornos más próximos organizados culturalmente.

De acuerdo con Rosa (2004, p. 20), “una situación de enseñanza aprendizaje es el resultado de la conjunción de varios sistemas: a) el sistema profesor; b) el sistema alumno, y c) el espacio de interacción en el que se desarrollan las operaciones de los dos anteriores”.

En el marco de este análisis, en el *sistema alumno*, incluyo las concepciones de que dispone, y sus procesos de cambio conceptual en el marco de una cognición situada. En el *espacio de interacción*, como

* El presente trabajo fue realizado en el marco de la aprobación del posgrado en Constructivismo y Educación realizado en FLACSO-Argentina-UAM.

contexto donde se desarrollan las acciones de alumnos y profesores, consideraré las negociaciones y regulaciones mutuas, que conducen al aprendizaje de las destrezas que se quieren enseñar, analizando el aula como espacio discursivo y cultural y de entrecruzamiento narrativo. En el *sistema profesor*, incluiría su conocimiento profesional, como elemento que da sentido a sus prácticas, la proyección de las epistemologías implícitas en el currículo, en la elección de los contenidos y en las estrategias de enseñanza.

El alumno y la disponibilidad de concepciones intuitivas

El sistema cognitivo humano opera para optimizar la adaptación de los sujetos al medio. El conocimiento es, como señalan Rodríguez Moneo y Carretero (2004), uno de los elementos esenciales para la adaptación del ser humano. El conocimiento del medio nos permite hacer predicciones, resolver problemas, y actuar en él para sobrevivir. Los individuos construyen sus explicaciones cuando las requieren para desenvolverse en el entorno y eso suele ocurrir mucho antes de recibir formación, de ahí que las concepciones intuitivas sean “erróneas desde la perspectiva científica y están cargadas de sesgos procedentes de lo que resulta más sobresaliente y característico de los fenómenos, en lugar de estar centradas en lo que es más definitorio” (Rodríguez Moneo y Carretero, 2004, p. 4).

Este conocimiento, que se ajusta a los intereses de los individuos y que debe ser aplicado, favorece, además, la motivación por seguir conociendo. Pero cuando se trata de la adquisición del conocimiento científico no siempre se le da sentido al conocimiento, propiciándose la adquisición de conocimientos declarativos carentes de funcionalidad, no utilizables en la clase ni en ningún otro contexto, obstaculizando la puesta en juego de la motivación para aprender y el cambio conceptual, a generar en las ideas intuitivas previas del alumno.

El cambio conceptual

El término “cambio conceptual” hace alusión tanto al resultado como al proceso de transformación de las concepciones de los individuos, que es el objetivo de la actividad de enseñanza y aprendizaje que examinamos. Una de las finalidades centrales de la educación, precisamente, consiste en cambiar las estructuras de conocimiento de los alumnos que llegan a clase con nociones más cotidianas y superficiales, para que adquieran ciertas nociones más académicas y profundas.

A los efectos del presente análisis tomaremos como modelo de cambio conceptual los modelos experienciales o situados que destacan el papel que desempeñan el uso del conocimiento y su contexto de aplicación.

Cognición situada

En esta perspectiva la unidad básica de análisis no es el individuo en singular, ni procesos cognitivos o el aprendizaje “en frío”, sino la acción recíproca, es decir, la actividad de las personas que actúan en contextos determinados.

El aprendizaje es concebido como un proceso de construcción social del conocimiento y de cambio conceptual mediante un proceso de intersubjetividad, confrontación y reflexión colaborativa sobre la práctica. La metodología básica de formación es la resolución de problemas contextualizados en escenarios y aprendizajes situados, en los que la autorregulación y la co-regulación por el alumno y el grupo, en las prácticas propias de su proceso de trabajo, son la mejor estrategia de implicación y compromiso en el aprendizaje.

El cambio conceptual consiste en saber aplicar las diferentes concepciones a los distintos contextos. La enseñanza se orienta a potenciar las capacidades de los sujetos para distinguir las distintas concepciones y la manera más adecuada de aplicarlas en contextos diversos

Los teóricos de la cognición situada, parten de la premisa de que *el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza*. El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural (Daniels, 2003). Toma como punto de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986, 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987), y más recientemente los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), por citar sólo algunos de los más conocidos en el ámbito educativo.

Destacan la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconocen que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. Se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables y en consecuencia, un principio nuclear de este enfoque, plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el *contexto pertinente*, privilegiando las prácticas educativas destinadas al *saber cómo* más que al *saber qué* "desde una visión situada se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura" (Brown, Collins y Duguid, 1989, p. 34, cit. en Díaz Barriga, 2003, p. 2).

Coherentemente con una visión vigotskiana del aprendizaje, que implica la comprensión e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados o agentes educativos influyentes, mediante prácticas pedagógicas deliberadas, a través de mecanismos de mediación y ayuda, ajustados a las necesidades del alumno y del contexto.

"Desde los modelos situados, el cambio conceptual consiste en saber aplicar las diferentes concepciones a los distintos contextos. Se contempla la posibilidad de poseer distintas concepciones conflictivas entre sí –por ejemplo, una alternativa y una científica– que, en realidad, no resultan conflictivas para el sujeto que las posee, debido a que están compartimentalizadas en función de la utilidad que presentan en los distintos contextos de aplicación: por ejemplo, el cotidiano y el académico" (Linder, 1987, en Rodríguez Moneo y Carretero, 2004, p. 13).

La capacidad que tienen los sujetos para aplicar sus concepciones a diferentes contextos no es ajena a la producción de cambios en la estructura de conocimiento, es decir, al cambio conceptual. La aplicación de las concepciones a múltiples contextos favorece, por una parte, que los sujetos observen la

incorrección de sus concepciones previas y, por otra, el conocimiento de los contextos adecuados de aplicación de las concepciones científicas, así como un aprendizaje más extenso y sólido (Rodríguez Moneo, 1999, cit. en Rodríguez Moneo y Carretero, 2004, p. 13).

Definimos previamente la actividad de enseñanza y aprendizaje como un sistema de relaciones entre individuos históricamente condicionados y sus entornos más próximos, organizados culturalmente, entendiendo *entorno o contexto o escenario* como *aquello que rodea a la actividad, pero que a la vez se entreteje en ella*, porque sólo desde él tienen sentido las metas de los individuos y los instrumentos que se manejan para alcanzarlas.

En el contexto escolar se genera la actividad de estudio que, como la del juego y la actividad laboral (productivas todas en uno u otro sentido), constituyen claros ejemplos de actividad integral del sujeto en todas sus formas y tipos, en sus pasajes y transformaciones mutuas.

La regulación de las relaciones sociales en el contexto de aula y el oficio de alumno

Partimos de que la actividad de los seres humanos no es una simple respuesta o reflejo, sino que implica un componente de transformación del medio con la ayuda de algunos instrumentos. De acuerdo con Vygotski (1988, pp. 93-94), la apropiación de un oficio es en gran medida un proceso de internalización, que implica el paso de lo social a lo individual, del exterior al interior, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. En ese proceso el sujeto reconstruye los significados, asistido desde el exterior por la mediación de "otros significativos", que ayudan a construir el "sí mismo" del sujeto, y aprende a participar de manera adecuada en su medio, con la mediación de otros se apropia de las competencias necesarias para actuar según lo requerido.

Los educandos van a lograr los saberes y prácticas, necesarias para un adecuado desenvolvimiento en su quehacer como alumnos, por intermedio de sujetos mediadores. Se apropian de lo que Sirota denomina oficio de alumno, que es "aprender las reglas del juego escolar, estar dispuesto a jugar el juego, ejercer el oficio de alumno, que va a estar en relación tanto con el conformismo como con la competencia" (Sirota, 2000, pp. 212-213). El período escolar, como señala Perrenoud (1996, p. 218), "no constituye sólo un medio, una preparación para la vida, sino un momento de la vida en sí mismo, que tiene ya una organización compleja. ¡Tener éxito en la escuela, supone aprender las reglas de juego!".

La interacción alumno-docente: negociación de significados

El concepto de interacción educativa evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o a un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos. En el transcurso de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje parte del conocimiento que construyen los alumnos se refiere, básicamente, a contenidos culturales ya elaborados y contruidos socialmente, sobre los cuales los alumnos construyen realmente significados, gracias, sobre todo, a la interacción que establecen con el profesor.

No se trata de un esquema lineal en el que a un o unos comportamientos, un "estilo" o un método de enseñanza sigue, de forma más o menos automática, un determinado resultado de aprendizaje, sino que la influencia educativa de los profesores se ejerce a través de un proceso mucho más complejo, en el que está la actividad constructiva del alumno, como factor determinante de la interacción y, por otra parte, está la actividad del profesor y su capacidad para orientar y guiar la actividad del alumno hacia la realización de los aprendizajes escolares. La enseñanza puede ser entonces, descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos.

"La construcción de significados compartidos entre profesor y alumno está íntimamente ligada a la construcción de un vínculo afectivo interpersonal en el que se ponen en juego no sólo los sentimientos, las motivaciones y las expectativas de los alumnos, sino también los del profesor. La experiencia pedagógica, el enseñar y el aprender, se desarrollan en el vínculo: tienen una dimensión histórica, intersubjetiva e intrasubjetiva" (Valdez, 2004, p. 2).

El aula como entrecruzamiento de narrativas

El lenguaje nos incorpora a un mundo ya construido y vamos incorporándonos al lenguaje mediante la adopción compartida de conceptos y categorías que nos permiten explicar el mundo. Para ello recurrimos a una narración de la realidad, pero son a su vez las narraciones y narrativas que se entrecruzan y dialogan entre ellas las que otorgan realidad al mundo en el que vivimos. Como señala Potter, "el mundo [...] se construye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él" (Potter, 1998, p. 130).

El cómo y el cuándo construimos la narración, en relación al medio en que estamos insertos, determina los modos de construcción de narrativas socialmente aceptables, cuyos efectos podemos manejar estratégicamente y mediante las cuales podemos coordinar nuestras acciones con las demás personas. En la medida en que la narración sustenta modalidades de orden social, implica amoldarse a las exigencias propias del medio y de los interlocutores para merecer ser consideradas legítimas e inteligibles. Al aceptar esos criterios y reproducirlos, simultáneamente, se reproduce el orden social.

El lenguaje y nuestras narraciones son tomados, por las personas con las cuales nos relacionamos, como indicios de acciones que nos brindan oportunidad de ejercer nuestras propias acciones o las coartan. En el entorno organizado se van desplegando las acciones de todos los participantes, que actúan como retroalimentación sistemática y propician la permanente construcción de actos futuros. Se constituye una acción conjunta en base a los contenidos que propician la relación pero que, simultáneamente, crean el contexto donde ésta se desarrolla, produciéndose transformaciones mutuas en el sistema de interacción. Las narraciones, entonces, producen, vehiculizan conocimientos, y actúan como nexos relacionales de la vida social.

La actividad discursiva en el aula: una situación comunicativa diferente

La propia escuela es, como señala Rosa (2004, p. 14) un artefacto mediacional en la medida que "objetiviza la necesidad e intención humana de producir adultos entrenados, una institución con modos de actividad y cultura propia, para la transmisión, entre otros, de saberes culturales acumulados a lo largo de la

historia”, saberes que se transportan ya no sólo como materiales para la actuación directa sobre el mundo (artefactos primarios como hachas, agujas, cuencos) sino también como artefactos secundarios –representaciones de los primarios y modos de acción que utilizan dichos artefactos, como por ejemplo las recetas– y sobre artefactos terciarios: discursos, habla oral y escrita. Los artefactos cumplen la función básica de coordinar a los seres humanos con el mundo físico y entre sí. Son al mismo tiempo materiales e ideales (es decir, conceptuales o simbólicos), por lo que a la vez que permiten actuar sobre el mundo, funcionan también significativamente.

El aula configura un espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas cuyo respeto permite que los participantes, es decir, el profesor y los alumnos, puedan comunicarse y alcanzar los objetivos que se proponen.

El habla de profesores y alumnos

Si se analiza el habla producida por los profesores y los alumnos en el aula se constata la existencia de unas regularidades que no aparecen en otras situaciones de comunicación: es quizás el único contexto comunicativo en el que uno de los participantes, el profesor, formula continuamente preguntas cuya respuesta ya conoce, en el que el habla del profesor, tras una respuesta del alumno, debe interpretarse como que dicha respuesta es incorrecta. Esto se relaciona con la llamada “regla de los dos tercios”, según la cual, en situaciones habituales de clase, durante aproximadamente dos tercios del tiempo alguien habla, aproximadamente dos tercios del habla corresponden al profesor, y ésta consiste en preguntas y explicaciones. La existencia de unas “reglas educativas básicas” en el habla de aula (Edwards y Mercer, 1988) exige, por supuesto, que los participantes las conozcan, con el fin de poder intervenir y de poder organizar las actividades. Cuando no es así, la comunicación se rompe, el proceso de negociación de significados en torno a lo que se hace y lo que se dice deviene imposible, y el proceso de aprendizaje se bloquea.

No hay que pensar sin embargo, que los intercambios comunicativos se producen de acuerdo con un respeto absoluto a estas reglas o no se producen. La realidad del aula es mucho más compleja y sería un error contemplar la interacción entre el profesor y los alumnos como la “escenificación” de un guión con un reparto de roles establecido de antemano. Lo que sucede en el aula, lo que hacen y dicen el profesor y sus alumnos es, en gran medida, el resultado de un verdadero proceso de construcción conjunta. La estructura de participación, o estructura social, que se refiere a lo que se espera que hagan el profesor y los alumnos, a sus derechos y obligaciones en el transcurso de las actividades (quien puede hacer o decir algo, qué, cuándo, cómo, con quién, dónde, con qué objetivo) y la estructura del contenido o estructura académica, que se refiere al contenido de la actividad escolar y a su organización, se articulan a medida que transcurre la actividad, en la que los roles del profesor y del alumno son asimétricos, pero no impiden una verdadera construcción, puesto que ambos deben ponerse de acuerdo para que la actividad discurra adecuadamente.

Marcos de referencia para la interpretación de la situación de enseñanza y aprendizaje

El profesor y los alumnos aportan cada uno, a la situación de enseñanza y aprendizaje, un conjunto de conocimientos, destrezas, experiencias, expectativas, valores, etc., que utilizan como marco de referencia

para interpretarla y actuar de acuerdo con esta interpretación. Son los marcos personales de referencia, a partir de los cuales los participantes pueden llegar a atribuir un significado compartido a sus actuaciones y verbalizaciones respectivas, al contenido de aprendizaje a los derechos y obligaciones de cada cual y a los objetivos que se persiguen con la actividad. Junto a estos encontramos aún los marcos materiales de referencia –materiales y objetos de diversa naturaleza utilizados en la actividad conjunta. A través de la mediación semiótica “el conocimiento se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por maestro y niños en la clase” (Edwards y Mercer, 1988, p. 13).

En la escuela, como contexto sociocultural, convergen competencias comunicativas de diferentes grupos y tienen lugar múltiples interacciones. Según Nussbaum y Tusón (2002, p. 197), “las relaciones que existen entre las lenguas y sus usos y los procesos de enseñanza y aprendizaje son variadas y se producen en distintos planos: En primer lugar, *aprender* significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir (también de saber hacer y decir lo que se hace) sobre el objeto de aprendizaje en cuestión, y hacerlo de la manera acostumbrada en esa parcela del saber; significa, por tanto apropiarse del *discurso* específico que se reconoce como propio de esa disciplina. En segundo lugar, el aula se presenta como un microcosmos (Tusón, 1991a), como una *cultura* en miniatura (Cazden, 1988) donde por una parte se (re)crean los hábitos variados y diversos de comunicación y de relación de la sociedad de la que forma parte la escuela [...]”.

De acuerdo con las autoras, la lengua interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje como instrumento de transmisión, representación y construcción del conocimiento, es un instrumento para mostrar lo que se ha aprendido y como tal forma parte del objeto de evaluación y es un instrumento de relación y de expresión de las identidades individuales y colectivas en el “sistema social del aula”.

El profesor y el conocimiento profesional

El compromiso en la acción didáctica no sólo depende del pensamiento racional, sino también de reacciones gobernadas por experiencias de carácter personal. El conocimiento del profesor está constituido por una trama de creencias, valores, ideas, principios, reglas de actuación, etc., que utiliza para justificar su actuación profesional. Se insertarían en lo que Rosa (2004, p. 14) llama “artefactos de la imaginación, entre los que cuentan las teorías y creencias complejas, [que] pueden llegar a teñir nuestra manera de ver el mundo ‘real’, proporcionando una herramienta para cambiar la praxis actual”.

En relación a la práctica profesional en general, y a la práctica docente en particular, Marrero (cit. en Rodrigo, 1993, p. 256) supone que “los profesores afrontan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola [...] sintetizan un conjunto de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios o escenarios de interacción docente-discente de los que una parte –a veces amplia, otras insignificante– pasa a formar parte del conjunto de creencias, constructos, conocimiento personal, teorías implícitas, esto es, de aquel conocimiento que es asumido e integrado como propio y auto atribuido [...] empleado para interpretar el mundo”.

La epistemología implícita de los docentes y su ámbito de proyección

Entendemos por teorías implícitas del profesorado las “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la

formación y en la práctica educativa" (Marrero, 1993, p. 245). Por tanto, como elaboraciones individuales, tienen su soporte en el sujeto; pero, al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural. Rodrigo (1993, p. 51) por su parte, sostiene que "el individuo no construye su representación en solitario ni sobre la base de experiencias idiosincrásicas, sino que el hecho de que forma parte de grupos y clases sociales introduce elementos supraindividuales en el estudio de sus representaciones". Una perspectiva socioconstructivista defiende que la naturaleza del conocimiento se acerca a un proceso de construcción personal en entornos sociales. En otras palabras, las teorías personales "no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de grupos" (Rodrigo, 1993, p. 53) Es el propio individuo el que elabora su teoría basándose en las experiencias que le proporciona su grupo o su cultura. Las teorías implícitas serían así redes de experiencias, que se activan para comprender las diferentes situaciones a las que se enfrenta el individuo en su vida diaria .

De acuerdo con Gimeno Sacristán (1997) la mentalidad o epistemología implícita de los docentes se proyectaría en el conocimiento al que se le da prioridad, en la distribución del tiempo escolar, en la selección y ponderación de tareas académicas, en el tipo de conocimiento exigido, así como en las formas de evaluarlo.

De hecho, como señala Anijovich (2004, p. 6) la práctica docente, el proceso de enseñanza, moldea el currículo prescripto, ya que traduce y configura los significados de las propuestas curriculares. El currículo prescripto constituye la manera de formular el contrato entre la escuela y la sociedad. Es la normativa estructurante de las instituciones educativas que delimita los aspectos de los que debe hacerse cargo la institución. No obstante, según estas autoras, toda norma deja intersticios, es decir, espacios abiertos, que permiten un margen de libertad y de creatividad (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1995, cit. en Anijovich, 2004, p. 6).

El currículum incluye elementos no prescriptos que aparecen en la cotidianeidad de la escuela e inciden en la formación prescripta, en la medida que como plan o proyecto se cristaliza en la práctica. El currículo prescripto es moldeado por el docente y por el proceso de enseñanza, traduciendo y configurando los significados de las propuestas curriculares, es puesto en acción y, al ser evaluado, expone las valoraciones del desempeño de los alumnos por parte de los profesores, así como los alumnos perciben los criterios a través de los que su desempeño es valorado.

El conocimiento distribuido en la comunidad como contenido del aprendizaje

Los contenidos curriculares, entendidos como conjunto de saberes, procesos, valores o formas culturales que propician el desarrollo y la socialización de los alumnos, tienen lugar en un contexto social y cultural determinado. En el marco del análisis que se ha propuesto al inicio de este trabajo, el conocimiento cultural está distribuido en el seno de las comunidades y es en éstas donde habría que buscar los contenidos de aprendizaje. "Desde esta perspectiva el saber ocupa posiciones heterárquicas; se valorizan los diversos saberes y no sólo el que porta el maestro" (Dabas, 1998, p. 38).

Las metodologías basada en la utilización de actividades auténticas de aprendizaje, como por ejemplo la utilización de "fondos de conocimiento" (Moll y Greenberg, cit. en Baquero, 1999, p. 372) existentes en las comunidades, se identifican como aquellas que mantienen una alta similitud con las actividades ordinarias de los prácticos y expertos y con las tareas de la comunidad y cultura próxima a la que

pertenecen los alumnos y, en un sentido más global, con las de la comunidad total en la que todos estamos inmersos, a través de los medios de comunicación y difusión de la cultura actual, son altamente motivadoras para los alumnos.

Estrategias docentes y cognición situada

Desde el marco de una cognición situada explicitada anteriormente, entre las estrategias docentes, entendidas "como procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, se destacan aquellas centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan a la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad" (Díaz Barriga, 2003, p. 3). Entre ellas, y junto a las prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales, al aprendizaje en el servicio, al método de proyectos, merecen especial consideración:

- APRENDIZAJE CENTRADO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS AUTÉNTICOS. Entre otras características permiten varias vías de solución; se plantean no sólo en formatos académicos, sino en escenarios cotidianos y significativos para que el alumno establezca conexiones entre distintos tipos de situaciones y fomentan el aprendizaje colaborativo. Se trata de estimular la divergencia en las respuestas, proponiendo cuestiones abiertas y heurísticas (Anijovich, 2004, p. 6).
- ANÁLISIS DE CASOS. Tomados de la realidad tienen la ventaja de plantear situaciones cercanas, reales, significativas para los alumnos y pueden ser utilizados para conseguir mayor información, argumentar y tomar decisiones. Tanto la resolución de problemas como el estudio de casos son programas de investigación sobre la puesta en práctica. El desarrollo y la construcción de un punto de vista coherente y de la comprensión de un fenómeno específico, o la búsqueda de una respuesta, solución o intervención, permite desarrollar experticia y destrezas, para lo cual se necesita tiempo y esfuerzo. Las oportunidades de trabajar desde múltiples vías de aprendizaje, de enmarcar y diseñar sus investigaciones autónomamente, y de implicarse en exploraciones nacidas en el seno del grupo, incrementará su capacidad metacognitiva y el cambio conceptual (Anijovich, 2004, p. 7).

Conclusiones

La teoría de la actividad constituye un emergente y convincente instrumento para dar tratamiento integral al estudio de las prácticas educativas, incluyendo en éstas, tanto los problemas derivados de los fines mismos, como las condiciones en que se configuran las prácticas para la consecución de tales fines. Esta unidad de análisis parte del concepto de sistema de actividad o de la comprensión de la actividad humana como culturalmente mediatizada, y se aplica a la situación de enseñanza y aprendizaje que se plantea como finalidad la incorporación del sujeto a la cultura a través de la mediación de agentes con mayor expertez, desde un modelo de aprendizaje situado que propone que la cognición es específica de la situación en que se aprende, que deriva del vínculo de la acción con el contexto concreto en que acontece, en cuanto el conocimiento está distribuido en la comunidad. La principal implicación metodológica de la

asunción de este modelo es la necesidad de incrementar la relación y la similitud entre las actividades de aprendizaje escolar con acciones y situaciones cotidianas.

Bibliografía

- ANISOVICH, R. (2004): "Currículum y selección de contenidos" y "Estrategias de aula: enseñar y aprender". Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.
- BAQUERO, R. (1999): *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- CARRETERO, M. (2004): "Psicología cognitiva y educación". Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.
- DABAS, E. (1998): *Redes sociales, familias y escuela*. Cuestiones de Educación. Paidós, Buenos Aires.
- DAVIDOV, V. (1988): *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial Progreso, Moscú.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003): "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- EDWARDS, D., y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido*, Barcelona, Paidós.
- FELDMAN, D. (2004): "El pensamiento del profesor". Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997): *Docencia y cultura escolar*. Lugar. Buenos Aires
- MARCELO, C.: "Y qué sabemos sobre cómo aprenden los profesores", artículo consultado el 26/11/04 en <http://prometeo.us.es/idea>.
- MARRERO, J. (1993): "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en RODRIGO, M. J.; RODRÍGUEZ, A., y MARRERO, J.: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós, Buenos Aires.
- MOLL, L. C., y GREENBERG, J. B. (1999): "Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza", en BAQUERO, R.: *Vygotsky y la educación*, cap. 14. Aique, Buenos Aires.
- NUSSBAUM, L., y TUSÓN, A. (2002): "El aula como espacio cultural y discursivo", en LOMAS, C. (comp.): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, cap. 9. Paidós, Barcelona.
- PERRENOUD, Ph. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- POTTER, J. (1996): *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona.
- RODRÍGUEZ MONEO, M., y CARRETERO, M. (2004): "Ideas previas y cambio conceptual". Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.
- ROSA, A. (2004): "Enfoques socioculturales y educación". Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.
- RODRIGO, M. J.; RODRÍGUEZ, A., y MARRERO, J. (1993): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.
- SIROTA, R. (2000): "El 'oficio de alumno' y la sociología", en FRIGERIO, G.; POGGI, M., y GIANNONI, M.: *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Coedición Novedades Educativas, Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- VALDEZ, D. (2004): "Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el aula". Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.
- VIGOTSKY, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.
- WITTRUCK, Merlin C. (1990): *La investigación de la enseñanza, III*. Profesores y Alumnos. Paidós, MEC.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI