

XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

# **Actividades didácticas orientadas a la construcción cognitiva: un análisis posible desde la teoría de la actividad.**

Sansot, Sonia.

Cita:

Sansot, Sonia (2006). *Actividades didácticas orientadas a la construcción cognitiva: un análisis posible desde la teoría de la actividad*. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/318>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e4go/HvU>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# ACTIVIDADES DIDÁCTICAS ORIENTADAS A LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA: UN ANÁLISIS POSIBLE DESDE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

Sansot, Sonia

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación recientemente iniciado: "La construcción cognitiva en estudiantes del último año del Nivel Medio: un estudio desde las actividades didácticas", tendiente a describir e interpretar la construcción cognitiva que se promueve en estos estudiantes a través de las actividades didácticas. El objetivo central de esta ponencia es ensayar un análisis de las actividades didácticas orientadas a la construcción cognitiva desde la Teoría de la Actividad. Este enfoque resulta sugerente por su potencialidad para explicar la cognición ligada a los contextos de participación, es decir para analizar el proceso de producción de conocimiento en ámbitos de prácticas sociales y los componentes involucrados en esta producción. Sin embargo, la mayor parte de los estudios realizados están centrados en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza. Por cuanto el aporte central de esta ponencia es brindar una orientación posible a la investigación en la que se inserta, a partir de criterios teóricos que permitan explicar el carácter, los componentes y los procesos culturales y cognitivos relacionados con las prácticas sociales específicas de escolarización, con énfasis en la actividad de enseñanza.

## Palabras clave

Actividad didáctica Cognición situada

## ABSTRACT

DIDACTICAL ACTIVITIES ORIENTED TO THE COGNITIVE CONSTRUCTION: A POSSIBLE ANALYSIS FROM THE ACTIVITY'S THEORY

The present work is framed in the recently initiate investigation project: "The construction cognitive in students of the last year of the Half Level: a study from the didactic activities", tending to describe and to interpret the construction cognitive that is promoted in these students through the didactic activities. The central objective of this report is to rehearse an analysis of the didactic activities guided to the construction cognitive from the Theory of the Activity. This focus is suggestive for its potentiality to explain the bound knowledge to the participation contexts, that is to say to analyze the process of production of knowledge in environments of practical social and the components involved in this production. However, most of the carried out studies is centered in the learning and not so much in the teaching. Since the central contribution of this report is to offer an orientation possible to the investigation in the one that is inserted, starting from theoretical approaches that allow to explain the character, the components and the cultural processes and cognitives related with the specific social practices of schooling, with emphasis in the teaching activity.

## Key words

Didactic activity Cognition Located

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "La construcción cognitiva en estudiantes del último año del Nivel Medio: un estudio desde las actividades didácticas", cuyo objetivo central es describir e interpretar la construcción cognitiva que se promueve en los estudiantes del último año del nivel medio a través de las actividades didácticas. Los *espacios de construcción cognitiva* son considerados como un formato de interacción específica que implica un movimiento cognitivo, dirigido a puntos novedosos del conocimiento y que se expresa en progresivas definiciones compartidas de significados.

En investigaciones anteriores sobre "los espacios de construcción cognitiva en el salón de clases" se reconoce la relevancia de las actividades didácticas. En esta comunicación -con vistas a la investigación en curso-, las actividades didácticas se entienden como un instrumento que coordina y organiza intencionalmente las acciones de docentes y alumnos, en función del sentido del aprendizaje a promover. El objetivo central del presente trabajo es ensayar un análisis de las actividades didácticas orientadas a la construcción cognitiva desde la Teoría de la Actividad. Se intenta elaborar criterios teóricos para explicar el carácter, los componentes y los procesos culturales y cognitivos relacionados con las prácticas sociales específicas de escolarización con énfasis en las actividades de enseñanza.

## LA ENSEÑANZA COMO UNA PRÁCTICA SOCIAL ESPECÍFICA DE LA ESCOLARIZACIÓN

La tradición socio-histórica sitúa el problema educativo al interior del desarrollo psicológico, postulando que los procesos psicológicos específicamente humanos, tienen origen en las interacciones socio-culturales. Estos procesos reorganizan la actividad psicológica, como resultado de la participación en contextos sociales específicos. La reestructuración de los procesos elementales en funciones psicológicas superiores se produce en el seno de la interacción social mediante instrumentos y símbolos culturalmente determinados. Estos procesos definen prácticas sociales específicas en cuyo marco se destaca la *escolarización*, por su posibilidad de crear contextos para dominar el uso de herramientas culturales. El desarrollo es, en estas condiciones, un proceso artificial y la educación posee un rol inherente y no meramente auxiliar en dicho proceso (Baquero y Terigi, 1996).

Las prácticas de escolarización contribuyen fundamentalmente al desarrollo de los procesos psicológicos exclusivamente humanos. Inciden en los procesos de construcción de conocimiento y en la producción de cursos específicos de desarrollo cognitivo (Baquero y Terigi, 1996). En este marco, el *aprendizaje* consiste en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta y es un resultado deseable de prácticas culturales sistemáticas, deliberadas, explícitas e intencionales orientadas a facilitar el acceso al *conocimiento*. Y la *enseñanza* es una de esas *prácticas culturales específicas* que se lleva a cabo en el marco de *formatos de interacción social*.

Las *prácticas culturales* se caracterizan por: a) estar definidas socioculturalmente, b) suponer acciones dirigidas a metas y c) aplicar sistemas de conocimientos y una determinada tecno-

logía transmitidos socialmente (Wertsch, 1999). Por su parte, los *formatos de interacción social* se definen como pautas convencionales y repetitivas en las que los interlocutores intercambian roles, atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y conductas (Bruner, 1986). Estas conceptualizaciones orientan, desde una doble perspectiva, el análisis teórico que a continuación se realiza de la enseñanza.

Por una parte, las prácticas de enseñanza, constituyen una forma particular de *práctica* definida socioculturalmente y orientada a promover aprendizajes en los alumnos para su desarrollo personal y social (acciones dirigidas a metas utilizando sistemas de conocimientos determinados). Por otra parte, ocurren en el contexto social de la escolarización cuyo *formato de interacción* mediante pautas convencionales y repetitivas, organizan un dispositivo escolar con peculiares condiciones de posibilidad para el aprendizaje (Baquero y Terigi, 1996). Algunas de esas condiciones son: la organización del espacio y del tiempo, el sistema didáctico, los recursos, etc. Estas prácticas sociales definen un *sistema de actividad* (Engeström, 2001) que regula los procesos de apropiación de instrumentos culturales y que se analiza a continuación.

### LA CATEGORÍA DE ACTIVIDAD: UN LENTE PARA ANALIZAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La categoría de *actividad* se origina en los desarrollos de Vigotsky al postular que la acción humana esta mediada por herramientas (físicas o simbólicas). Las acciones no se realizan directamente sobre la realidad sino a través de la *mediación* de un instrumento. Esta concepción de mediación integra de tal manera la herramienta a una práctica determinada que sin ella, esa práctica no se podría *comprender*, de modo que al actuar sobre la realidad usando herramientas, éstas forman parte de la cognición que orienta la acción (Sepúlveda, 2005). Una característica central de la actividad es su *constitución histórica* la cual define una particular estructura, orientaciones, herramientas, etc. La constitución socio histórica da un carácter transparente y obvio a la actividad, desdibuja su carácter social instalándola en el orden de lo natural (Sepúlveda, 2005). Así por ejemplo, la enseñanza inicialmente estaba motivada sólo por la necesidad de disciplinar e inculcar determinados valores (De Pascuale, 2001).

La categoría de actividad es la unidad de análisis básica de la acción cultural humana y consiste en la acción que un *sujeto* realiza en la realidad *objeto* mediante *herramientas* (físicas o simbólicas). Estos elementos forman una unidad que integra la comprensión de las formas de pensamiento imbricadas en las prácticas. La actividad no se realiza en soledad, sino en el marco de un *sistema de actividad* que se lleva a cabo en una *comunidad*, regulada por un conjunto de *reglas* y una determinada *división social del trabajo*. Ello define una *comunidad de prácticas* (Engeström, 2001) en que se comparte cierta identidad en las prácticas cotidianas.

La noción de sistema de actividad permite explicar la *cognición* en las prácticas sociales: el proceso de producción de conocimiento en ámbitos de prácticas sociales y los componentes involucrados en esta producción. La comprensión no se reduce a una serie de procesos cognitivos (recordar, clasificar, decidir, etc.), sino que está imbricada en la práctica cotidiana misma. Precisamente en su constitución socio-histórica, el sistema de actividad enfrenta diversos desafíos del entorno, con crisis y perturbaciones al proceso de acumulación y crecimiento que provocan relaciones contradictorias entre sus componentes. A partir de la resolución de estas tensiones con los recursos construidos internamente, se da una acumulación de capas históricas (Engeström, 2001) que permiten mantener su viabilidad.

Las propuestas descriptas brevemente surgen de los desarrollos de Leontiev -citado en Baquero y Terigi, 1996- sobre diferentes niveles de análisis de la actividad. Así, en un primer nivel, la *actividad* humana implicaría la definición de *motivos*.

En un segundo nivel, las *acciones* -componentes de la actividad- se orientan al logro de *finés* y, en un tercer nivel de análisis, en la *operación* -componente de la acción- se insertarían los medios para ejecutar la acción.

Ahora bien, las propuestas de la Teoría de la Actividad focalizan en la cognición ligada a los contextos de participación, pero en su conjunto resultan sugerentes para ensayar una mirada analítica sobre la actividad de enseñanza. La categoría de actividad como posible unidad de análisis para los *procesos de construcción cognitiva* responde a la necesidad, señalada por Baquero y Terigi (1996), de ampliar la mirada mas allá de la relación sujeto-objeto, resituándola en el marco de una práctica cultural especifica.

La categoría de actividad, también resulta potente para el análisis de las *prácticas de enseñanza*, en tanto explica la coherencia en las comprensiones de quienes participan en este dominio. Además, define un espacio de aprendizaje para la comunidad de prácticas escolares, por ej. respecto del proceso de *socialización institucional* en que se adecuan prácticas -y herramientas de mediación- a las ideas sobre la actividad que funcionan y dominan en la institución (concepción de alumno, estilos de enseñanza, disciplina, motivaciones, etc.).

Desde un primer nivel de análisis, la *actividad de enseñanza* se orienta a una realidad objeto: promover aprendizajes en los alumnos. Aquí cobra importancia la apropiación de instrumentos semióticos específicos que caracteriza a las prácticas de escolarización, tales como la escritura. Se destaca el carácter directriz de los propósitos de la enseñanza sobre el resto de los componentes y para los cuales se establecen requerimientos de coherencia interna.

En un segundo nivel de análisis, esta actividad se realiza por medio de *acciones* deliberadas e intencionalmente vinculadas al objeto de la actividad. Aquí cobra relevancia la *intervención docente* entendida como las acciones intencionales de comunicación, transmisión y construcción de conocimientos. Tal intervención posibilita y organiza tanto las relaciones interpersonales como las relaciones de los sujetos con los objetos de conocimiento. En este segundo nivel, de manera sistemática se define el contenido y las tareas que regularán el trabajo, resaltando y consolidando el carácter descontextualizador y artificial de las prácticas sociales específicas de la escolarización (Baquero y Terigi, 1996).

Finalmente, en el tercer nivel de análisis propuesto, las acciones se concretan en secuencias de *operaciones* diseñadas para responder a los requerimientos en el desarrollo de la acción y se llevan a cabo mediante el uso de herramientas. En este nivel, la intervención docente apela al desarrollo de actividades didácticas para facilitar el acceso y la reinención por parte de los alumnos de un nuevo conocimiento que resulta de su participación en la práctica. Desde esta perspectiva, las actividades didácticas constituyen las herramientas de la actividad de enseñanza. Las actividades didácticas derivan del marco general de las *estrategias metodológicas*, entendidas como construcción creativa del docente, en la que se articula la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los alumnos y las situaciones y contextos donde ambas se entrecruzan (Edelstein, 1996). Esta concepción se articula con el mencionado carácter discontinuo del sistema de actividad en tanto se trata de una formación persistente pero también creativa y productora de novedades (Engeström, 2001) con sedimentos históricos en sus componentes, incluidas las acciones y objetos de la actividad, las herramientas y modelos mentales de los sujetos.

El ensayo esbozado brevemente, requiere recordar que las herramientas de mediación (actividades didácticas) no son sólo instrumentos neutros a través de los cuales se ejecutan determinadas operaciones, sino que integran las comprensiones de las prácticas en que se usan. Esto es particularmente importante ya que, mediante determinadas actividades didác-

ticas se definirán modalidades de apropiación y uso de instrumentos semióticos en la escolarización (Baquero y Terigi, 1996). Y remite a una visión del aprendizaje como participación comprometida en cambiantes procesos de actividad humana donde el conocimiento es inacabado y problemático.

A partir del ensayo precedente sobre la categoría de actividad de enseñanza y de estudios sobre la perspectiva de las prácticas situadas (Engeström, 2001), se puede concluir que el aprendizaje se localiza en contextos de participación y no exclusivamente en las cabezas de las personas. Ello pone de relieve el modo particular de involucramiento del aprendiz que participa comprometidamente en una práctica con otros. Para continuar desarrollando estas reflexiones, discutir algunos aspectos y profundizar el análisis, se proponen -inicialmente- interrogantes que orientarán dicha reflexión: ¿cuáles son las actividades didácticas que proveen el contexto adecuado para que se lleve a cabo el aprendizaje? ¿qué ocurre cuando las prácticas de enseñanza no hallan claves en los instrumentos construidos históricamente para abordar la cultura postmoderna? ¿qué implica esta contradicción entre las características del nuevo objeto (alumno) y esos instrumentos?

---

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes pedagógicos N° 2. UBA. Bs. As.
- Bruner, J. (1986). El Habla del niño. Paidós. Bs. As.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camillioni y otras, Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Bs. As.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En Estudiar las Prácticas. Chaiklin y Lave (comps.) Amorrortu, Bs. As.
- De Pascuale, R. (2001). Una mirada socio-histórica de la enseñanza. En Palou de Maté, C. Y otros, Enseñar y Evaluar, reflexiones y propuestas. GEMA, Bs. As.
- Sepúlveda, G. (2005). Esbozo de la Teoría de la Actividad. Univ. Frontera. Chile. [www.innovat.cl](http://www.innovat.cl)
- Wertsch, J. (1999). La mente en acción, Aique, Bs. As.
- Vygotski, Lev (2000). El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores. Crítica, Barcelona.