

CONTEXTOS DE APRENDIZAJE

Rosario Ortiz Carrión

Abril de 2010

“Educar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su construcción”
Paulo Freire

Hablar de contextos que promueven aprendizajes, sugiere referirnos a las escuelas en un sentido amplio, o bien a las aulas en un sentido focalizado. ¿Cuáles escuelas tienen un contexto que promueve el aprendizaje? O bien ¿en qué aulas se generan contextos promotores del aprendizaje de los estudiantes?

En nuestro caso nos interesa la segunda cuestión, aulas que promueven contextos para el aprendizaje; para conceptualizar lo que sucede en el aula y si “eso” que sucede promueve o no el aprendizaje, es necesario acudir al concepto de práctica docente.

Práctica Docente

La práctica docente es una **actividad** que se ejerce más o menos de forma regular, dinámica, en constante movimiento precisamente por los procesos que implica, *procesos de aula* en los cuales hay protagonistas, actividades, interacciones, contenidos y circunstancias particulares que la hacen única e irreplicable, en un sentido estricto.

La práctica docente es una **actividad social**, que al tener este carácter de “social” nos revela su dinamismo, su contingencia, sus contradicciones y regularidades. El contexto que la enlaza es precisamente la organización de la interacción social que se da en su interior, las estructuras de las actividades que la componen y el patrón temático que se sigue en el desarrollo de los contenidos (Lemke, 1997).

Los *procesos de aula* son las circunstancias que enmarcan una práctica docente en particular. Una interrogante de gran interés para quienes nos dedicamos a la educación con el fin de reconocer ese contexto es: ¿de qué manera estos procesos convergen en la conformación de *un contexto que promueve el aprendizaje*? Explicarlo y socializarlo, es decir, darlo a conocer para el

enriquecimiento de las prácticas de nuestros docentes es uno de los intereses que nos guían en la investigación.

Contexto

a.- El contexto como concepto tiene una serie de acepciones según diferentes autores; por ejemplo Cole (1999) diferencia el **contexto que rodea** del **contexto que enlaza** una práctica educativa.

La práctica educativa está “rodeada” por una serie de circunstancias temporespaciales, culturales e históricas que la determinan en cierta medida pero a su vez, en su interior, en la práctica docente propiamente dicha, se suceden una serie de eventos o procesos que la “enlazan” para lograr sus fines.

b.- En otro acercamiento al concepto de contexto, diversos autores de teorías contextualistas, dan al concepto unas connotaciones antagónicas, el contexto como algo **estático**, que ya es dado y que influye la práctica educativa, o el contexto como algo **dinámico**, en constante movimiento y que se va construyendo así mismo a medida que sucede la práctica educativa o docente.

En el caso de estas teorías el contexto es una especie de dispositivo, un conglomerado de factores que *influyen* sobre los resultados de un proceso específico. Este punto de vista es interesante porque nos permite considerar ciertos factores para *influir* en lo que estamos buscando que es promover el aprendizaje

La connotación dinámica del contexto, es decir que se construye y que se puede construir es un soporte teórico indispensable si creemos que las cosas pueden cambiar en nuestras aulas universitarias para una mejor educación y la formación de ciudadanos que el país requiere. Porque la concepción estática alude a que el contexto ya está predeterminado y que influye en los procesos que rodea, adquiere una evocación “fatalista” por así llamarla, de que ya todo está dado y no hay posibilidad de mejorar. Mientras que la insinuación dinámica da lugar al reconocimiento de que el contexto se construye en la medida que “sucede” y al ir “sucediendo” va tomando rumbo, aunque los agentes participantes tienen su propio bagaje e “historia” que de alguna manera los determina, al interactuar entre sí, se recrean a sí mismos y las circunstancias cambian.

c.- Para Lave y Wenger (2003) el contexto puede clasificarse en función de otras características, así podemos hablar de un contexto **transparente** o de un contexto

opaco; según *la agencia del estudiante*¹ o su *currículum de aprendizaje*, es decir para un alumno que cuenta con los elementos necesarios para adentrarse en las actividades que propone el docente, para interactuar con los participantes y para construir significado de la tarea, el contexto será transparente ; en caso contrario el contexto será opaco para aquél alumno que no tiene claridad de lo que se le pide ni de cómo hacerlo.

Resulta interesante este punto de vista porque sustenta la importancia del bagaje del estudiante para “sacar provecho” del contexto de aula, no basta con que el maestro “prepare el contexto” debe existir corresponsabilidad en el aprendizaje por parte de los alumnos. Pero además resalta la responsabilidad del docente en construir “agencia” en los alumnos e incluso en utilizar y aprovechar esta agencia.

c.- Otra clasificación de los mismos autores, hace referencia a un continuo donde pueden establecerse rangos para hablar de contextos altamente **sistematizados** hasta llegar a contextos **cotidianos**.

El contexto altamente sistematizado considera una estructura claramente visible en cuanto las actividades a realizar, las interacciones que promueve, y la construcción de significado o de desarrollo de los temas. Su contraparte es el contexto cotidiano, donde el aprendizaje se “da” sin que de manera explícita se prepare la situación para que emerja, como podemos observarlo en la cotidianidad de la vida familiar.

El contexto sistematizado considera las formas de coparticipación que logran compromisos sociales que proporcionan el contexto apropiado para que se dé el aprendizaje. Lave y Wenger (2003) hablan de la *participación periférica legítima* como el descriptor del compromiso en la práctica social que vincula al aprendizaje como un constituyente integral.

¹ Teoría de la agencia: los sujetos son agentes en la medida en que pueden actuar de diversas maneras y pueden transformar sus prácticas y quizá las mismas estructuras sociales. Un agente no es una entidad sin mente, sino alguien capaz de actuar de modo intencionado y apoyado en razones que justifiquen su acción, lo cual no significa que siempre actué guiado por razones: a menudo se producen comportamientos sin motivación y sin posibilidad de dar cuenta de ello. Las estructuras hacen posible las prácticas y a la vez se reproduce gracias a esas mismas prácticas. Puig Rovira Josep María (2003) Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral. Espuma: Paidós

Es decir que los participantes en el aula, particularmente los estudiantes se involucrarán en las actividades e interacciones desde diferentes niveles de compromiso: podrán mantenerse desde la no participación a la participación, de la periferia a lo central, es decir de formas múltiples y variadas y más o menos comprometidas e inclusivas de participar hasta un dominio cerrado de conocimiento con diferentes grado mensurables de las adquisiciones logradas. De la participación ilegítima a la legítima, la participación legítima se logra cuando el participante desarrolla un sentimiento de **pertenencia e identidad** con el grupo en el cual está participando.

Para nosotros, al ser de nuestro interés las prácticas docentes, intuimos que el *contexto sistematizado* que promueve un aprendizaje “formal” es el que encontraremos en las prácticas promotoras del aprendizaje. Pues nos interesa identificar las “regularidades” de las prácticas docentes que contribuyen a la configuración de un contexto para el aprendizaje en el aula.

d.- En otra línea de autores (Hativa, 2000; Trevisán, 1995; Cubero, 2005) el contexto se refiere al *clima* o *contexto social* adecuado para el aprendizaje, al *escenario sociocultural* que considera: relaciones, reglas de participación, modos de participación, actividades, estrategias de aprendizaje, modos de comunicación, motivos, metas, etc. Como se puede apreciar de acuerdo a estos autores, el *contexto* es el conjunto de “todo” lo que sucede en el aula.

Esta concepción de ser “todo” lo que sucede en el aula es precisamente su dificultad para conceptualizarlo y metodizarlo.

e.- En el año 2005 - 2006 en la Universidad de Kansas, se realizó un seminario para explorar, pedagógica, conceptual y metodológicamente la relación entre aprendizaje y contexto y contestar la pregunta de que es lo que específicamente constituye un contexto de aprendizaje. En este seminario participaron una serie de expertos en el tema de los contextos para el aprendizaje, aún hay muchas interrogantes que la literatura al respecto todavía no contesta de manera precisa, por ejemplo:

- ¿Qué es lo que hace que un contexto de aprendizaje sea considerado como tal?
- ¿Qué es lo que caracteriza un contexto específico de aprendizaje?
- ¿Quién define estos contextos como contextos de aprendizaje?

Consideran el contexto como el “contenedor” y el contexto como “el lugar fluido y relacional” de las prácticas docentes. El contexto es el resultado de la actividad o es en sí mismo el conjunto de prácticas.

Las prácticas y el aprendizaje no están limitados por el contexto relacional sino que surgen y son policontextuales, es decir, tienen el potencial de ser movilizados en una amplia gama de dominios y sitios basados en la participación en múltiples contextos (Tuomi-Grohn, et al. 2003 citado por Edwards 2005).

Edwards, R y Miller K. (2005) mencionan el contexto como un contexto de aprendizaje en sí mismo y el contexto de aprendizaje como efecto de las prácticas que dan lugar a él. Sostienen la concepción relacional del contexto, no como algo que preexiste a la práctica sino más bien como algo que se lleva a cabo a través de las prácticas.

Entonces las prácticas docentes construyen contextos para el aprendizaje a medida que se realizan en un sentido expansivo y ecléctico, *“construyen al construirse”*.

El contexto *con - tiene y da forma* al aprendizaje, es relacional; a manera de ejemplo, imaginemos un recipiente que contiene agua pero que la forma del recipiente determina la forma que “toma” el líquido y en ese sentido un contexto se diferencia de otro por “cómo contiene y da forma” a los procesos que se gestan en él y a partir de él.

Finalmente para nosotros *el contexto del salón de clases es el conjunto de los procesos áulicos que se viven en él, estos procesos áulicos se estructuran en tres dimensiones básicas que son a) la estructura de las actividades que organiza el docente, b) las interacciones entre los participantes del aula que se derivan de la realización de las actividades propuestas y c) las estrategias que se utilizan para construir el significado del contenido temático. **La manera en que estas tres dimensiones se orquestan es la clave para promover el aprendizaje.***

Estas dimensiones constituyen los *procesos áulicos* que determinan *un contexto u otro al interior de cada aula universitaria.*

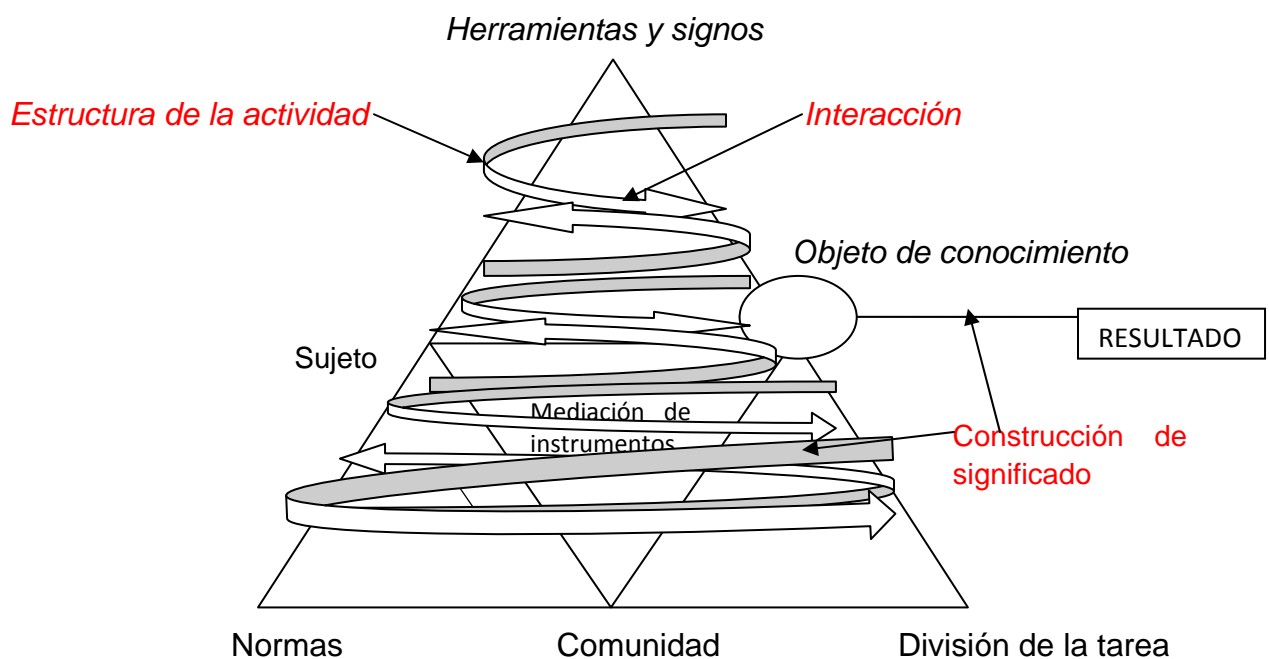
¿Qué diferencia el contexto de un aula universitaria del contexto de otra aula? La diferencia es precisamente en cómo están organizados estos procesos áulicos.

Procesos Áulicos

La práctica docente es pues un sistema de actividad, de *actividad social* que implica dinamismo, contingencia, contradicciones y regularidades.

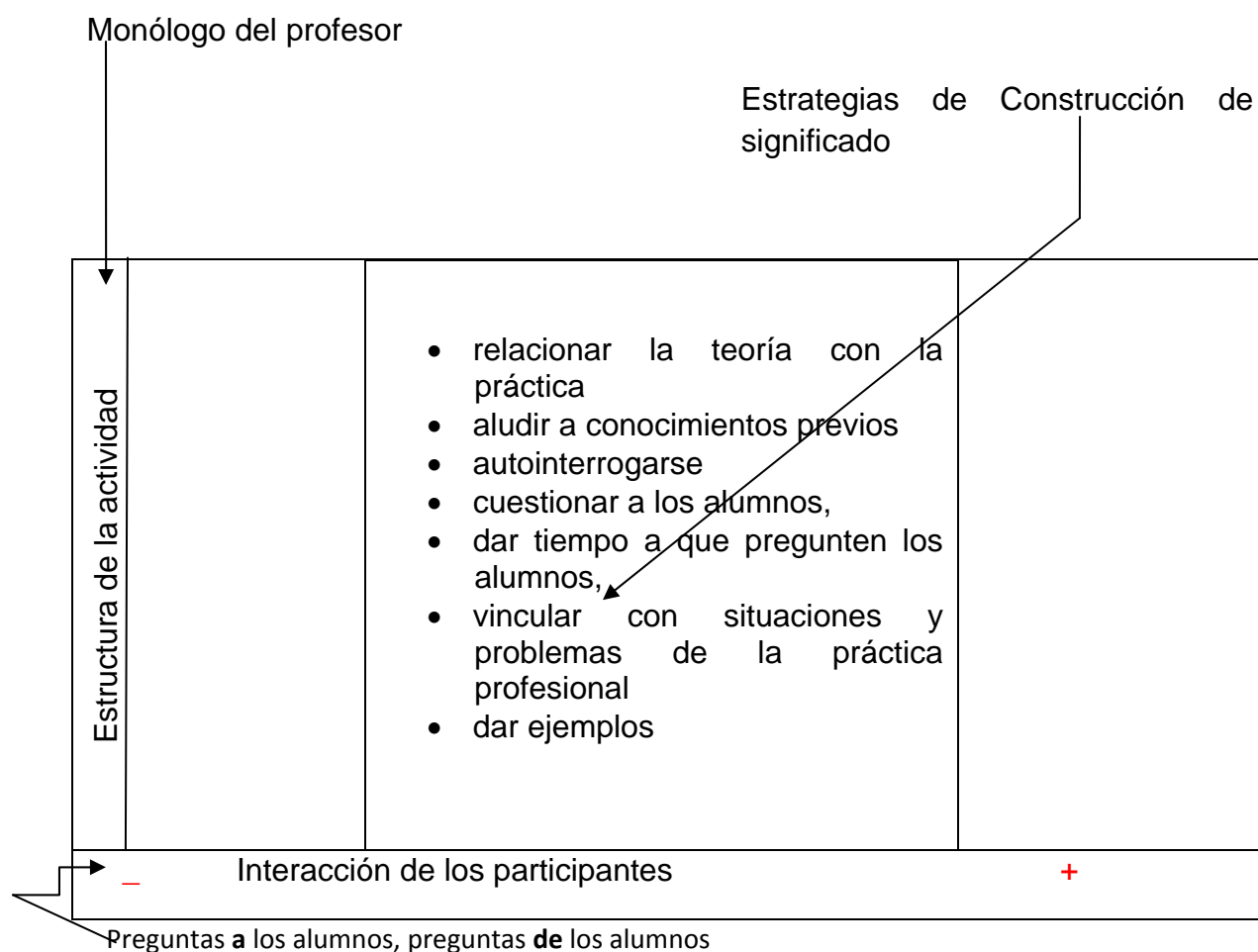
Este sistema de actividad *al interior de aula*, además de verse afectado por los sujetos, los objetos de conocimiento, las normas, las herramientas, la división de la tarea y la propia comunidad que la conforma, se ve interpelada por la estructura de la actividad, la interacción y la construcción de significado.

La estructura de la actividad determina la interacción que se da entre los estudiantes y el docente; a su vez tanto la estructura de la actividad como la interacción generada, determinan el desarrollo del contenido temático, la construcción de su significado y por ende las posibilidades u oportunidades para propiciar el aprendizaje del estudiante. La manera en cómo se configuran estos tres elementos, determina el contexto para el aprendizaje.



Esquema.- Adaptación del triángulo del sistema de actividad humana de Engeström, “rodeado y enlazado por los proceso áulicos”.

Pongamos un ejemplo: la maestra “A” utiliza el 85% del tiempo de su clase para “exponer” el tema de la misma. La estructura de la actividad es el “monólogo o exposición del profesor”. La interacción que se da es del 15% del tiempo de la clase y son los intercambios verbales que se dan a lo largo de la exposición y que se centran en preguntas de los alumnos para aclarar dudas y preguntas a los alumnos. Las estrategias de desarrollo temático que utiliza la maestra para construir significado son: relacionar la teoría con la práctica, aludir a conocimientos previos, autointerrogarse, cuestionar a los alumnos, dar tiempo a que pregunten los alumnos, vincular con situaciones y problemas de la práctica profesional, dar ejemplos, por nombrar algunas.



Esquema propio

Aprendizaje

Es necesario pronunciarnos por una concepción de “aprendizaje”.

El conocimiento existe por la comunidad que lo construye, lo define, lo extiende y hace uso significativo de él para resolver problemas y entender su contexto sociocultural. En este sentido los procesos de aula arriba mencionados son relevantes.

Las teorías o nuevas perspectivas cognitivas enfocan el proceso de enseñanza aprendizaje desde una visión sociocultural, en la cual el aprendizaje situado, el aprendizaje mediado, la actividad como centro del mismo y la cognición tanto del profesor como del alumno son elementos a considerar para que el contexto del aula se desarrolle como un sistema dinámico y expansivo ya que explican la importancia de la interacción y la contextualidad para el aprendizaje.

“Las escuelas y los profesores deben enseñar a los alumnos a desarrollar ricas interpretaciones con un contenido importante, a pensar críticamente, a construir y resolver problemas, a sintetizar la información, a inventar, a crear, a expresarse de forma competente, y a abandonar la escuela preparados para ser ciudadanos responsables y personas que seguirán aprendiendo a lo largo de la vida”²

Son cuatro las características del aprendizaje que consideran estas nuevas perspectivas:

1.- el aprendizaje es un proceso mediado socialmente, y lo influyen las interacciones sociales y la participación en varias actividades organizadas socialmente para ese fin.

El papel de los “otros” en el aprendizaje, consiste en estimular los esfuerzos individuales por dar sentido a las cosas (Tudge y Winterhoff 1993, citado por Biddle y cols 2000). Pero también sirven de modelo y apoyo del aprendizaje, pues se aprende de la observación e interacción con los participantes más maduros o expertos de la cultura, apropiándose de nuevas formas de pensamiento.

En el aprendizaje situado los *otros* apoyan y modelan el conocimiento, hasta lograr la apropiación del mismo. El concepto de Vygotsky de “zona de desarrollo

² Biddle, Bruce J., Good Thomas L. & Goodson Ivor F. (2000) *La Enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. España: Paidós. P. 219

próximo” explica cómo es que las personas que aprenden, pueden mediante la ayuda de los demás, introducirse y aprender actividades cada vez más complejas.

Cobb (1994b, citado por Biddle y cols. 2000) afirma que las visiones del aprendizaje individual y el aprendizaje social se deben ver como complementarias: los individuos dan sentido a las cosas dentro de un contexto social y el contexto social influye en la configuración del pensamiento y el aprendizaje individual.

Esta característica de que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente es decir que la relación y la interacción con los otros es necesaria porque a partir del otro se construye nos refleja un ciclo expansivo centrado en las acciones de explicar, ejemplificar y practicar.

En este ciclo de aprendizaje, el docente juega un rol diferente pues aunque la enseñanza directa y didáctica no desaparecen tienen un peso menor, es decir es importante explicar pero sobre todo propiciar el trabajo colaborativo, en el cual los alumnos tengan la oportunidad de practicar y aprender unos de otros. El profesor debe servir como modelo para el tipo de pensamiento y discurso que espera que sus alumnos adquieran, así como modelar regularmente la construcción de significado y razonamiento, y modelar el aprendizaje indagativo.

2.- El aprendizaje tiene una naturaleza social, es decir que los factores sociales y culturales determinan aquello que sabemos y aprendemos, y cómo lo hacemos.

El conocimiento y el pensamiento son producto de las interacciones entre grupos de gente a lo largo del tiempo. A través de la interacción se comparten formas comunes de pensar y de expresar las ideas. La memoria histórica siempre está ahí y alguno la hará emerger.

Se considera que el aprendizaje es un proceso en gran medida social, donde los sujetos interactúan a menudo con personas que saben más, para adquirir formas de pensamiento e introducirse en la cultura de la comunidad... “Siempre se realiza en forma de cooperación, a través de los demás... nos convertimos en nosotros mismos”³.

Trasladada al aula esta afirmación, se sugiere que se creen comunidades donde los estudiantes se introduzcan en la cultura de aquellas formas de pensar e interactuar que valoramos. El profesor toma un rol de entrenador, modelo y ayuda.

³ Dra. Gloria Fariñas. Constructivismo Social. Apuntes del Taller Ibero León. Mayo 2008

De acuerdo a Lave y Wenger (2003) las formas precisamente de coparticipación que crean compromisos sociales son las que proporcionan un contexto adecuado para el aprendizaje, pues el aprendizaje se da precisamente en estas interacciones o modos de coparticipación en la realización de la actividad.

El papel de lo social y lo cultural es relevante en el aprendizaje al observar en que medida lo social y lo cultural interactúan con los esfuerzos del alumno para construir significados.

3.- el aprendizaje tiene una naturaleza contextualizada, el conocimiento y el aprendizaje se suceden en un contexto físico y social concreto y no solamente en la mente del sujeto.

Las teorías de la naturaleza contextualizada de la cognición asumen que el conocimiento es inseparable de los contextos y las actividades donde se desarrolla.

“Afirman que el contexto físico y social donde tiene lugar la actividad es una parte integral de esa actividad y que la actividad, a su vez, es una parte integral del aprendizaje que tiene lugar dentro de ese contexto”.⁴

La transferencia del conocimiento es posible en la medida en que el conocimiento está cimentado sobre múltiples contextos (Brown y otros 1989b citado por Biddle y cols 2000).

La perspectiva de la cognición contextualizada implica que los estudiantes deben aprender el conocimiento, las habilidades y las disposiciones de valor tal y como se dan en contextos significativos, y que lo que se aprende debe conectarse a situaciones de uso.

Las actividades escolares deben permitir a los estudiantes establecer conexiones entre lo que estudian y los trabajos relacionados que se encuentran fuera de la escuela; de manera que se conviertan en *actividades auténticas* o “prácticas ordinarias de una cultura – actividades similares a los que los practicantes reales hacen (Brown, Collins y Duguid, 1989b citados por Biddle y cols. 2000).

⁴ Biddle, Bruce J., Good Thomas L. & Goodson Ivor F. (2000) *La Enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. España: Paidós. P. 257

4.- la naturaleza distribuida de la cognición. La cognición no es una propiedad exclusiva de los individuos, se encuentra distribuida a través de las personas y los diversos artefactos como las herramientas físicas y los sistemas de notación (Salomón, 1993 citado por Biddle y cols 2000).

“La cognición no es únicamente propiedad de la mente de los individuos. Está distribuida o “se extiende sobre” (Lave, 1988) el individuo, las otras personas y los contextos simbólicos y físicos”.⁵

El trabajo colaborativo viene a ser una herramienta para la distribución de la cognición en el aula universitaria. De igual manera el trabajo colaborativo favorece la interacción y el compromiso de los participantes.

Pea (1993 citado por Biddle y cols 2000) diferencia entre la distribución de la cognición entre personas y herramientas y la distribución de la cognición dentro del conjunto de personas. Por lo que se refiere al primer tipo, señala que las herramientas no solo aumentan la cognición, en algunos casos la transforman. El uso de herramientas puede provocar cambios cuantitativos y cualitativos en el pensamiento.

Si hablamos de herramientas como los recursos didácticos y las estrategias de enseñanza aprendizaje de los que echa mano el profesor, concientizarlo de que estos recursos tienen una función como herramientas que amplían y transforman la cognición ayudará a considerarlos como un apoyo indispensable en el trabajo dentro del aula.

Todos los estudiantes deben tener la oportunidad de aprender y practicar habilidades cognitivas de más alto nivel y también de más bajo nivel, porque importa el aprendizaje y no solo la eficacia de la realización de la tarea.

Las aulas donde se vive la cognición distribuida, se caracterizan por una cultura de respeto mutuo, responsabilidad individual y compartida y por ser una comunidad de discurso donde las ideas se comparten y exploran libremente.

⁵ Idem P. 274

A manera de síntesis, cómo se produce el aprendizaje en el aula tiene que ver con:

- a) El modo en que las tareas y actividades prácticas se integran en el proceso cognitivo y lo estructuran.
- b) La forma en que los procesos sociales del aula lo influyen especialmente la interacción de iguales en grupos pequeños de trabajo colaborativo.
- c) El papel del profesor en la motivación, la estructuración y la guía de la cognición del alumno.

¿Qué es pues el aprendizaje? El aprendizaje es un proceso dinámico que se da por fases y mediante el cual, la persona construye e incorpora significados por medio de la interacción con los otros y de la mediación (social y material) ejercida tanto por el “otro” llámese docente ó compañeros ó participantes como por las herramientas materiales con que se cuenta o los artefactos que se utilizan.

Esta construcción de significados considera aprendizajes cognitivos, disciplinares, sociales, afectivos o valórales, en nuestro caso nos enfocamos a los cognitivos/disciplinares.

Aprender significa “hablar ciencia” (Lemke 1997) y para hablar ciencia se requiere del lenguaje “científico”, practicarlo con las personas que lo dominan y emplearlo en muy diversas situaciones donde se utiliza.

Es necesario considerar el concepto de aprendizaje expansivo⁶. Es el aprendizaje que permite a las personas expandir sus moldes culturales tradicionales para un uso intensivo del conocimiento que les asegura poder desempeñarse de manera efectiva en este mundo cambiante.

⁶ “El mundo alrededor se ha ido haciendo cada vez más complejo y los saberes tradicionales ya no pueden dar cuenta de esa complejidad. Cada vez más los jóvenes se dan más cuenta que no pueden lidiar con un mundo que les resulta en gran parte desconocido, sólo con la información que está disponible en su cultura tradicional. Por otra parte, no es posible asegurar que las formas de enseñanza conocidas transformen efectivamente la cultura de los jóvenes; de modo que éstos puedan hacer frente a lo que aún no conocen, pero que probablemente irá a ser parte de la realidad cultural y social en la cual habrán de vivir. Este es el desafío histórico que enfrenta el aprendizaje: lidiar con un mundo que cambia aceleradamente, donde las formas de vida tradicionales que sirven de soporte a lo que es familiar y conocido se transforman aceleradamente para no recomponerse más en las mismas condiciones que tenían en el pasado inmediato. Esta es la mayor prueba que ha tenido la educación hasta el presente ¿cómo educar para lo que hoy día no existe?”

Sepúlveda E. Gastón (2001) ¿Qué es el aprendizaje expansivo? Universidad de la frontera

Este concepto de aprendizaje expansivo fue acuñado por Engeström (1987) y alude al proceso mediante el cual un individuo, al interior de un ámbito de prácticas, transforma o modifica el repertorio de su cultura para actuar de un modo diferente al que lo habría hecho si el conjunto de sus disposiciones culturales no hubiese cambiado.

Hemos definido la práctica docente, el contexto, las características del aprendizaje desde una visión sociocultural y los procesos de aula que diferencian los contextos de un aula a otra.

Ahora es de particular atención profundizar en la *unidad de análisis por excelencia* del contexto, es decir *la estructura de la actividad*.

Estructura de la Actividad

La estructura de la actividad requiere que el docente defina *qué va hacer, cómo lo va hacer y para qué lo va a hacer*; dar respuesta a estas interrogantes lleva a que el docente prepare un “contexto” en particular. Todas las **actividades** tienen una **estructura** que las soporta y una **función** que cumplir lo que nos permite hablar de tipos de actividades y propósitos de las mismas como por ejemplo: realizar un panel para que los alumnos conozcan diferentes puntos de vista acerca de un tema en particular. Siguiendo el ejemplo mencionado, la estructura de la actividad considera los lineamientos didácticos para llevar a cabo un “panel”, lo que la soporta, por eso se le llama “la estructura”. Y el propósito se refiere a la función de la actividad, que en este caso es contar con diferentes puntos de vista acerca de un tema en común.

La estructura de la actividad delimita o promueve la interacción social, es decir la estructura de la actividad *organiza* la interacción social de los participantes, y entonces tendremos diferentes tipos de actividades. (Molina, 1997)

- a) Las actividades autónomas donde los estudiantes trabajan solos no hay interacción social entre ellos, como pudiera ser la elaboración de un ensayo.
- b) Las actividades en compañía en donde la interacción social es limitada por ejemplo en un taller de dibujo donde cada quien hace sus trazos pero eventualmente se prestan herramientas entre ellos o bien se consultan dudas puntuales entre sí.

- c) Las actividades conjuntas en las cuales a manera de las comunidades de práctica (Lave y Wenger 2003) los estudiantes trabajan en grupos por una tarea común como puede ser en un proyecto de investigación, donde cada cual tiene una función que cumplir, un compromiso que asumir y el producto es resultado de la participación de todos, o bien un taller de computación en el cual los estudiantes presentan una aplicación de un software diseñada en grupo.

Actividad- acción- operación

Cuando se habla de actividad es preciso considerar la diferenciación entre **actividad y acción** (Leontiev, 1959, citado por Molina, 1997). En la actividad el objetivo y el motivo coinciden, para ejemplificar consideremos el caso de la maestra que dicta un problema financiero para ir resolviéndolo paso a paso con los estudiantes, el motivo es resolver el problema. La actividad es para resolver el problema y el motivo es resolver el problema.

La acción (acto para Luria,) es una vertiente de la actividad pero no hay coincidencia entre el objetivo y el motivo, el objetivo de la acción no es por si mismo lo que motiva a actuar. Por ejemplo en el caso mencionado la acción de anotar en el cuaderno los datos no es por si mismo el motivo para actuar, no anota en el cuaderno por anotar. Lo que motiva a anotar es lograr el objetivo de la actividad que es resolver el problema. El motivo común es el de la actividad.

Las operaciones constituyen la forma en que se ejecuta la acción, siguiendo el mismo ejemplo, un estudiante puede anotar de manera ordenada y rigurosa, mientras que otro lo hace de manera menos ordenada; esta forma de “operar” se relaciona con los estilos de aprendizaje de cada sujeto.

Actividad, acción y operación son tres planos de la actividad propiamente.

Las actividades son sistemas de acciones conjuntadas entre ellas para obtener una finalidad que les es común – la de la actividad-. Cada una de las acciones que componen una actividad, tiene unos objetivos específicos que no tienen porque ser semejantes a los de las otras acciones que componen la actividad, pero que inexcusablemente tienen que combinarse entre ellas formando una jerarquización en metas y submetas y una secuencia temporal no aleatoria con el objeto de alcanzar lo que se pretende con la actividad. (Molina, 1997: 117)

Las estructuras de la actividad nos dicen qué secuencias de acción se espera que sucedan en ciertos contextos y las funciones que estas secuencias cumplen en la actividad (Lemke 1997).

Las secuencias de acción indistinguibles, son estructuras en el sentido de que tienen elementos constituyentes, cada uno con un tipo de acción definida funcionalmente y donde cada uno de ellos establece relaciones específicas con los otros incluyendo también las restricciones en que el orden en que los elementos de la estructura puedan aparecer. (Lemke 1997 pág: 211).

Las estructuras de actividad son repetibles en el aula y la mayoría de ellas se ejecutan frecuentemente aún cuando cada secuencia de acción particular no se realice de la misma forma a como fue hecha en otras ocasiones.

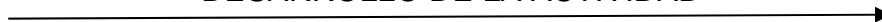
Hay estructuras de actividad que solamente nos indican el tipo de acción que puede ocurrir pero no su función o propósito como el diálogo y el monólogo. Y también hay actividades solo funcionales que se pueden llevar a cabo a partir de varias estructuras de actividad, como por ejemplo un repaso puede hacerse a través del diálogo, del monólogo del profesor o por un cuestionario.

Entonces la estructura de la actividad son modelos de acciones o secuencias de acciones identificables. Un sinónimo es “género de acción” (Lemke 1997). En nuestra investigación podemos hablar de aulas cuya estructura de actividad es la participación de los estudiantes guiados por el objetivo de la acción de cada uno de ellos, estructuras de actividad cuyo centro es el monólogo del docente, estructuras de actividad centradas en la participación de los estudiantes con un objetivo igual al de la actividad, etc.

Siguiendo en la línea del concepto de “actividad”. Las actividades educativas son construcciones sociales que ocurren en contextos específicos. Dichos contextos no consisten únicamente en realidades físicas que las enmarcan sino que contemplan además una serie de componentes que confluyen participando en su construcción, Molina (1997).

Las acciones e interacciones es “lo que sucede” durante el desarrollo de la actividad.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD



(Acciones- interacciones- acciones- interacciones- acciones- interacciones)

Esquema. Elaboración propia

Las acciones es aquello que realizan los protagonistas en el contexto de la actividad (Molina 1997: 206)

Las interacciones se producen entre la forma en que la actividad está estructurada y los protagonistas que la efectúan.

a.- Estructura de la actividad { INTERACCIÓN } Protagonistas

b.- Estructura de la actividad { INTERACCIÓN } Protagonistas

Esquemas elaboraciones propias. La interacción enlaza estos dos elementos de las actividades educativas-y a los protagonistas entre sí.

Las actividades, las interacciones y el desarrollo temático se dan en ciertas circunstancias.

Las circunstancias son hechos y fenómenos de la realidad espacio temporal, material, personal y de la comunidad que están fuera del alcance de la organización inmediata de la actividad o que escapan a las previsiones que es factible realizar. (Molina 1997: 165) en otras palabras Molina habla de *Circunstancias* en el sentido de " Contexto que rodea" la actividad educativa desde la perspectiva de Cole (1999).

Las CIRCUNSTANCIAS enmarcan las actividades educativas, acompañándolas, favoreciéndolas o entorpeciéndolas, mediatizando las acciones e interacciones que se producen. Circunstancias para Molina (1997), Contexto para Cole (1999) y Lave & Wenger (1991) para nosotros nuestro foco de atención al observar las prácticas docentes cuyas "circunstancias" promueven el aprendizaje.

¿Qué circunstancias favorecen la actividad educativa?

Las estructuras de las actividades, las interacciones entre los participantes y el patrón temático para el desarrollo del contenido son las circunstancias que *pueden favorecer o entorpecer las actividades del aula.*

Potencialidad de las actividades

Así como las circunstancias que enmarcan una actividad pueden favorecerla o entorpecerla, de igual manera las actividades por si solas no tiene razón de ser, deben estar vinculadas a un propósito, esto les asigna una “potencialidad”, es decir la medida en que las actividades den oportunidades de actuaciones específicas a los estudiantes es lo que Molina (1997) llama potencialidad objetiva de las actividades.

¿Las prácticas docentes que construyen contextos para el aprendizaje se caracterizan por la potencialidad objetiva de las actividades que proponen? Es posible que esta característica de potencialidad objetiva de las actividades sea el dispositivo que diferencia una actividad “común y corriente” de una actividad “profunda” que moviliza todos los recursos del estudiante para su ejecución. Moviliza “su agencia” personal para ponerla a disposición de la actividad y del “otro” protagonista con quien comparte el “contexto”. De tal forma que los tipos y la calidad de las interacciones se multiplican.

Las investigaciones sobre prácticas docentes se enfocan generalmente a lo que las personas hacen (las actividades), ya sea el docente o los estudiantes o ambos, pero esta visión queda incompleta si no se considera también las relaciones sociales o interacciones que se presentan.

Conceptualizar estas interacciones o relaciones ha sido una tarea difícil para los investigadores de este campo. Y esto constituye precisamente el problema del contexto (Lave 1996:5).

Estrategias para construir significado

Existe otro elemento crucial cuando hablamos de contexto para el aprendizaje, además de las estructuras de las actividades que se realizan y las interacciones que se generan a partir de las mismas; y es el que se refiere al *contenido de la clase*, la manera en que se van desarrollando los temas también es un elemento que constituye el contexto en el aula.

Es un elemento más complejo al “ojo humano” que requiere de una fineza en la observación del aula. Pues estamos hablando de la relación entre pensamiento y lenguaje, de qué manera el uso del lenguaje es mediador del desarrollo del

pensamiento para la apropiación de los contenidos y lograr el “aprendizaje”. Este tercer elemento se refiere a la manera en que los temas se van desarrollando, haciendo visibles sus relaciones, antecedentes, cualidades, nexos, de qué manera se van construyendo las relaciones entre las acciones para la construcción de patrones de significado por parte de los estudiantes.

Para concluir:

*El contexto para el aprendizaje se construye en la medida en que la práctica docente lo construye, hay **un efecto relacional** entre ambos, En un contexto que promueve el aprendizaje, la estructura de sus actividades, las interacciones que promueve y las estrategias para el desarrollo de los contenidos y crear significado se orientan a que los alumnos tengan oportunidades de explicar, ejemplificar, practicar y aplicar los propios contenidos de manera **expansiva**. Es decir que les asegure poder desempeñarse en la sociedad de un modo diferente a como lo habrían hecho solo con la cultura de que disponen.*

Podemos atrevernos a enunciar que “los observables para “ver” ese contexto promotor del aprendizaje en las aulas, tiene relación con las siguientes tres variables:

1. Las estructuras de las actividades que propone el maestro
2. Las estrategias de interacción que pone en juego
3. Las estrategias de desarrollo temático que promueve

REFERENCIAS:

- Bruce J. Biddle, T. L. (2000). *La Enseñanza de los profesores I . La profesión de enseñar*. España: Paidós.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Edwards, R. (2005). Putting the context into learning.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *ERGONOMICS*, VOL. 43, NO. 7 , 960-974.
- Gastón S. , Enrique (2001). ¿Qué es aprendizaje expansivo? *Departamento de Educación Universidad De La Frontera* .
- Lemke, J. L. (1997). *Aprende a hablar ciencia*. España: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. España: Paidós.
- Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. España: Paidós.
- Pérez, R. C. (2005, Volumen 23). Bases para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana* , 43-61.
- Puig, R. J. (2003). *Prácticas Morales. Una aproximación a la educación moral*. España: Paidós.
- Trevisán, B. d. (1995). Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Ciencia y Tecnología* , 143.
- Wenger, J. L. (2003). *Aprendizaje Situado. Participación Periférica Lícita*. México: UNAM.