

LA PROPUESTA DE MODIFICACIÓN PARADIGMÁTICA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA DESDE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

Yulia Solovieva¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

Luis Quintanar Rojas²

 <https://orcid.org/0000-0002-9758-1467>

Resumen: La enseñanza en la escuela primaria y la elección de los métodos de enseñanza de los docentes requiere de cambios radicales paradigmáticos. La teoría de la actividad, como una teoría psicológica, ofrece una visión dialéctica y dinámica del proceso de la enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos. La teoría de la actividad y se enfoca en el análisis de la estructura de la actividad que incluye a los objetivos y los roles de todos sus participantes. En la teoría de la actividad y en el enfoque histórico-cultural, se puede formular el método fundamental nuevo para el estudio del proceso de la enseñanza-aprendizaje. Los exponentes de la teoría de la actividad denominan a este método como método del experimento formativo, en la base del cual se pone a consideración el “método de organización sistémica y orientada”. El elemento clave de este método, así como de la actividad de enseñanza-aprendizaje es la base orientadora de la acción intelectual que puede conducir a la formación de los conceptos, desde nivel inicial hasta superior. En el artículo se discute que la teoría de la actividad puede servir como una plataforma teórico-metodológica sólida tanto para la preparación de los docentes en todos los niveles, como para el trabajo de formación, investigación educativa y la enseñanza-aprendizaje que pueda garantizar positivamente el avance conceptual de los alumnos. En las conclusiones se propone mayor interacción y colaboración entre los representantes del enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad en diferentes países e instituciones con el propósito de unirse para las investigaciones y aplicación práctica de sus resultados.

Palabras clave: educación primaria; teoría de la actividad; enseñanza-aprendizaje; metodología educativa; orientación.



¹ Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Puebla; Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano; Facultad de Psicología, Universidad Estatal de Moscú. E-mail: aveivolosailuy@gmail.com

² Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. E-mail: ranatniug@icloud.com.

A PROPOSTA PARA UMA MUDANÇA DE PARADIGMA NO ENSINO PRIMÁRIO BASEADA NA TEORIA DA ATIVIDADE

Resumo: O ensino primário e a escolha de métodos de ensino por parte dos professores requer mudanças radicais de paradigma. A teoria da atividade, como teoria psicológica, oferece uma visão dialética e dinâmica do processo ensino-aprendizagem em todos os níveis educativos. A teoria da atividade centra-se na análise da estrutura da atividade incluindo os objetivos e papéis de todos os seus participantes. Na teoria da atividade e na abordagem histórico-cultural, o novo método fundamental para o estudo do processo ensino-aprendizagem pode ser formulado. Os expoentes da teoria da atividade chamam a este método o método da experiência formativa, com base no qual o "método da organização sistêmica e orientada" é considerado. O elemento chave deste método, bem como da atividade ensino-aprendizagem, é a base orientadora da ação intelectual que pode conduzir à formação de conceitos, desde o nível inicial até ao nível superior. O artigo discute que a teoria da atividade pode servir como uma sólida plataforma teórico-metodológica tanto para a preparação de professores a todos os níveis, como para o trabalho de formação, investigação educacional e ensino-aprendizagem que pode garantir positivamente o avanço conceptual dos estudantes. As conclusões propõem uma maior interação e colaboração entre representantes da abordagem histórico-cultural e da teoria da atividade em diferentes países e instituições com o objetivo de universo para a investigação e aplicação prática dos seus resultados.

Palavras-chave: ensino primário; teoria da atividade; ensino-aprendizagem; metodologia educacional; orientação.

THE PROPOSAL FOR A PARADIGM SHIFT IN PRIMARY EDUCATION BASED ON ACTIVITY THEORY

Abstract: The teaching process at primary school and the selection of the methods for teachers requires radical paradigmatical changes. Activity theory, as psychological theory, offers dialectical and dynamic vision of the process of teaching and learning at all educational levels. Activity theory directs its attention to the analysis of the structure of activity, including the goals and the roles of all participants of this process. Within activity theory and cultural historical approach, new fundamental method for the study of the process of teaching and learning might be formulated. The representatives of psychological activity theory have denominated this method as the method of formative experiment. On the bases of this method, the method for systemic and orientated organization of the learning process is proposed. The key element of this method, as of the teaching and learning activity, is the orientation base of intellectual action, which might be formed from initial to superior level of functioning. The article discusses that activity theory might serve as theoretical and methodological platform for preparation of professional teachers at all educational levels. At the same time, activity theory might be the platform for educational research, which should be directed to the increasing of effectiveness of learning process of the pupils according to

the formation of the concepts. In the conclusions, major interaction, and collaboration of the representatives of activity theory and historical and cultural approach for providing of the union in research and application of its findings in the practice of education.

Keywords: primary education; activity theory; teaching and learning; educational methodology; orientation.

Introducción

El problema de los métodos de enseñanza en la escuela primaria es, sin duda alguna, uno de los problemas más importantes e inquietantes en el sistema educativo. Desafortunadamente la selección de los métodos que se utilizan en la escuela primaria no se basa en los avances contemporáneos de la pedagogía y de la psicología, sino en lo que está de “moda” que se copia de otros países o instituciones, por inercia, resistencia al cambio o por decisiones de naturaleza política. Se trata de una organización de enseñanza empírica y tradicional que no implica una participación reflexiva de los docentes, no requiere de una constante actualización de conocimientos ni de la comprensión de su papel en el aprendizaje y el desarrollo de los escolares (QUINTANAR ROJAS; SOLOVIEVA, 2020).

La enseñanza tradicional, basada en el conductismo, y la enseñanza activa, basada en el constructivismo, no logran modificar a fondo el proceso de la enseñanza-aprendizaje. En el caso de la enseñanza tradicional, la memorización no conduce, en ningún sentido, a la adquisición de los conocimientos teóricos. En el caso de la escuela activa se trata de un proceso no controlado de aprendizaje, debido a que ningún niño con certeza podrá elegir y comprender qué es lo que le conviene aprender y qué se puede excluir del programa (QUINTANAR ROJAS; SOLOVIEVA, 2020). En ambos casos se llega a la exclusión total de los conceptos científicos de los programas de enseñanza, así como la consideración de la orientación sus variantes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Tanto en la escuela tradicional, como en la interactiva, la enseñanza y el aprendizaje son sucesos empíricos y casuales o biológicamente determinados (PIAGET, 1952, 1954).

Ante esta metodología educativa, tanto conductista, como constructivista, la enseñanza siempre parte de un conocimiento particular simple (un dato, una deficiencia, un ejemplo, una tarea o una acción), pasa a otro conocimiento particular simple o un poco más complejo (TALIZINA, 2019), luego a otro siguiente un poco más complejo, etc. En algunos casos, se puede llegar a alguna posición o premisa teórica general. Como resultado de esta forma de enseñanza, la mayoría de los alumnos, al terminar la escuela primaria, pero también la secundaria y preparatoria, no logra formar una visión sistémica y organizada acerca de la materia de conocimiento que se estudia.

Lo anterior implica que la escuela primaria no establece ningún tipo de objetivo para la edad escolar, además del cumplimiento de trabajo de acuerdo al programa que tenga cada institución. Las metodologías de enseñanza no establecen ningún objetivo psicológico para el desarrollo de los alumnos; los alumnos nunca logran a llegar a una visión teórica del mundo, lo cual constituye uno de los objetivos de la enseñanza en la escuela primaria (DAVIDOV, 2008). Dicho objetivo de la enseñanza en la escuela primaria puede ayudar a formular los objetivos precisos en los demás niveles de enseñanza, en base a la adquisición de los conceptos científicos y sus sistemas con la inclusión en la realización de las acciones intelectuales generales y específicos (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2021).

El objetivo de este artículo es exponer brevemente las aportaciones generales de la teoría de la actividad para el campo de la enseñanza y el aprendizaje, como una alternativa sólida que permita modificar el sistema educativo de acuerdo a las necesidades de sus agentes que se presentan actualmente. De acuerdo con esta teoría, el proceso de enseñanza-aprendizaje se considera como un proceso dinámico y dialéctico que incluye a ambos participantes o agentes sociales: maestros y alumnos. Desde nuestra opinión, la innovación educativa es necesaria y emergente, pero requiere una modificación integral de toda su metodología.

TEORIA DE LA ACTIVIDAD COMO PARADIGMA METODOLÓGICO EN LA ENSEÑANZA

La teoría de la actividad se puede considerar como una alternativa que permite modernizar y reformar completamente el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Esta teoría se origina en el enfoque histórico-cultural, cuyo fundador es Vigotsky (1995).

En la concepción de Vigotsky, se establece una relación particular entre los procesos de enseñanza y desarrollo. L. S. Vigotsky ha determinado que existe una estrecha relación entre los procesos de la enseñanza y aprendizaje, pero que estos procesos no coinciden (VIGOTSKY, 1991). Es decir, mientras que el maestro enseña, el alumno aprende, ambos interactúan, pero realizan actividades propias y específicas. Vigotsky señala que la enseñanza determina el desarrollo psicológico y conduce hacia éste a través de la interacción en la zona del desarrollo próximo. La interacción siempre es con alguien, es decir, el alumno interactúa con otros alumnos bajo la orientación participante del maestro.

Lo anterior implica que el desarrollo de los alumnos realmente depende de la forma de la enseñanza que ofrece los tipos participares de interacciones y, a su vez, del método elegido por los maestros. Podemos decirlo con otras palabras aplicadas al tema de enseñanza-aprendizaje: así como es la enseñanza, así será el desarrollo del niño. Si los maestros introducen los conceptos científicos y los incluyen en las acciones intelectuales, los alumnos logran también realizar las acciones intelectuales durante el proceso de la enseñanza-aprendizaje. A su vez, la ausencia de inclusión en los conceptos científicos en las acciones intelectuales, trabajo práctico-empírico, no conduce al desarrollo intelectual de los alumnos. Es decir, no toda la enseñanza necesariamente es positiva y no siempre conduce al desarrollo psicológico positivo y pleno.

En este sentido es fundamental señalar que en el enfoque de L. S. Vigotsky y sus seguidores, el tema de formación de conceptos no es un tema de las didácticas o de los programas, sino es un tema del desarrollo psicológico del niño. Esto indica que

el alumno que haya formado los conceptos científicos, los domina, y los utiliza en su actividad intelectual, a diferencia de los conceptos empíricos, tiene el nivel distinto cualitativamente de su desarrollo intelectual (TALIZINA, 2019; SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2021; VIGOTSKY, 1993).

Dicha posición implica la necesidad del estudio y consideración de los efectos posibles tanto positivos, como negativos de la enseñanza escolar. Desgraciadamente, con frecuencia, predominan los efectos negativos de esta enseñanza, especialmente en niños que presentan diversas complicaciones desde las condiciones sociales y orgánicas de su desarrollo previo a la edad escolar (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2016a).

Los efectos negativos de la enseñanza se pueden relacionar con los aspectos diversos: nivel de preparación psicológica para los estudios escolares, las estrategias que el maestro aplica, formas de comunicación o de conformación de los grupos escolares. Dicha situación es tan grave que con frecuencia se confunden los aspectos de madurez cerebral y problemas de aprendizaje con la preparación inadecuada de los niños para los estudios escolares y con la aplicación de los métodos de enseñanza inapropiados (SOLOVIEVA *et al.*, 2017). La sobremedicación de los niños con aparentes “trastornos de aprendizaje” y “trastorno por déficit de atención” representa el punto de preocupación de los autores críticos no solo en México, sino también en la Unión Europea (KOUTSOKLENIS; HONKASILTA; BRUNILA, 2019). En este último artículo los autores señalan que frecuentemente los alumnos más jóvenes en salones de clases en la escuela primaria son diagnosticados con la etiqueta del “déficit de atención” y, consecuentemente, patologizados y medicados, en lugar de una evaluación cualitativa que pueda ayudar a esclarecer las causas reales de sus dificultades, las cuales pueden ser de origen pedagógico, clínico o ambos.

En general, se puede afirmar que en la escuela actualmente se enseña de manera limitada, confusa, sin orientación, sin sistematización de conocimientos. Lo anterior se refleja en el análisis del currículo escolar del informe del INEE:

Para que un currículo cumpla con la función pedagógica de orientar la tarea educativa es necesario que sea consistente en sus fines o propósitos, contenidos, métodos de enseñanza, evaluación y enfoque pedagógico —que en el caso del currículo mexicano actual es el enfoque por competencias— no obstante, dicha consistencia no se encuentra del todo presente en los documentos (INEE, 2018, p. 240-241).

En esta cita se establece una inconsistencia entre los fines y los métodos de enseñanza en México en todos los niveles educativos. Se puede considerar que la desarticulación de los métodos de enseñanza se encuentra entre los factores que afectan gravemente la práctica educativa. La ausencia de concordancia entre los métodos y los fines, necesariamente se debe reflejar en el proceso de la enseñanza, debido a que el docente, frecuentemente, aparece en escena solo como aprendiz y ejecutor rígido de los documentos, sin tomar en cuenta la necesidad del docente para apropiarse conscientemente del método adecuada de enseñanza que le permite resolver los problemas que se establezcan en el proceso educativo.

Actualmente, en los países de América Latina, en ninguno de los niveles educativos se lleva a cabo el trabajo sólido dedicado a la formación de conceptos teóricos por etapas que corresponden a la concepción de la formación de la acción por etapas hasta llegar a la acción mental (GALPERIN, 2000). Toda la enseñanza actual se basa en la memorización con presentación de escasos ejemplos de ciertos fenómenos y datos, lo cual conduce a los resultados precarios en la adquisición de conceptos y su posibilidad de aplicación en las acciones intelectuales independientes. Los conceptos científicos prácticamente son ausentes en los programas y, consecuentemente, en las actuaciones de los maestros, así como en los alcances intelectuales de los alumnos. Los alumnos solo deben adquirir habilidades y las competencias y estar preparados para la práctica, pero nada de ello garantiza que ellos tengan conceptos científicos ni las acciones intelectuales generales y específicas para diversas áreas de conocimiento.

La enseñanza sin conceptos conduce a una enseñanza empírica que solamente puede conducir a la formación de los conceptos empíricos sin relación sistémica entre ellos y sin al posibilidad de su inclusión en las acciones intelectuales. La enseñanza poco sistematizada conduce a los conocimientos poco sistematizados.

Afortunadamente, existe una postura diferente que defiende claramente al pensamiento teórico y plantea de qué forma este puede introducirse y formarse. En los trabajos metodológicos y experimentales de los seguidores de Vigotsky se señala claramente que del adulto depende qué tipo de conceptos va a adquirir el alumno y con qué grado de estabilidad, generalización y funcionalidad (SOLOVIEVA, 2004, 2014; TALIZINA, 2019).

Algunos estudios, realizados en diferentes países desde la teoría de la actividad y el enfoque histórico-cultural, en el ámbito educativo (ARAUJO; MIGUEL; SOLOVIEVA, 2021; SOLOVIEVA *et al.*, 2020), han mostrado cómo se organiza este proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a su objetivo y al método que permite alcanzar este objetivo. Se ha mostrado que se puede establecer una relación entre el objetivo y el método de la enseñanza escolar, para ayudarles a los maestros a establecer una adecuada metodología de la enseñanza y llevarla al nivel apropiado de la didáctica para cada materia.

La ventaja del enfoque de la teoría de la actividad para la educación se observa desde una clara aportación para el diseño e implementación de los objetivos de la enseñanza. Como objetivo del proceso educativo en la escuela, de acuerdo a la aproximación se plantea la introducción y la adquisición de conceptos científicos de las ciencias básicas: lingüística, matemáticas, ciencias sociales y naturales (DAVIDOV, 2000). Para cumplir con este objetivo, es necesario diferenciar entre conceptos cotidianos (empíricos) y científicos (teóricos). Dicha diferenciación debe ser clara para los maestros desde su propia formación.

Un concepto empírico puede existir aisladamente sin ninguna relación con otros conceptos. Debemos señalar que este conocimiento puede ser rico o pobre, lo

cual depende de la organización adecuada del trabajo en las instituciones preescolares, que es un tema que se aborda en otras publicaciones (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2016b).

A diferencias de los conceptos cotidianos que pueden existir como ideas u opiniones aisladas, los conceptos teóricos siempre forman a los sistemas conceptuales complejos y jerárquicos, desde el punto de vista de cada área de conocimiento y en relación dialéctica entre estas. No se pueden adquirir los conceptos teóricos por medio de memorización o de forma aislada y descotecdada, sino que debe adquirir todo un sistema conceptual jerarquizado. Es necesario comprender que los conceptos no se adquieren a través de la simple interacción con los objetos. Las ciencias surgieron como una necesidad de generalización, abstracción y sistematización de conocimiento (VIGOTSKY, 1993). El conocimiento científico teórico forma parte de un bagaje cultural complejo que se transmite a través de los medios culturales ideales (ILIENKOV, 2009; SOLOVIEVA, 2014) y conforma un plano ideal de la cultura.

Desde la teoría de la actividad que sigue las ideas expuestas por Vigotsky, se plantea que se debe establecer una “ruptura” entre los conceptos cotidianos y científicos (VIGOTSKY, 1995). Esta ruptura es absolutamente necesaria, porque los conceptos científicos no surgen desde los conceptos cotidianos, como lo plantea constructivismo (BARRIGA ARCEO; HERNÁNDEZ ROJAS, 2002). Los conceptos cotidianos no se transforman en los conceptos científicos, porque se trata de otro tipo de conceptos. El alumno no construye los conceptos científicos de forma independiente, sino solo puede adquirirlos en las acciones intelectuales especialmente organizadas e introducidos por el adulto.

Podemos decir que, para la formación apropiada de los conceptos teóricos, se deben de introducir los componentes de las características esenciales del concepto con el que trabaja en el momento dado de su proceso educativo. De esta forma, es necesario que los maestros comprendan y les transmitan a los alumnos que las características esenciales de los conceptos científicas son el resultado de procesos de

abstracción y generalización de las diversas características que tienen los objetos y fenómenos del mundo, pero que no todas estas características forman parte del concepto científico. La formación de los conceptos teóricos requiere de un esfuerzo intelectual particular, en el cual el maestro debe servir de una guía y orientación participativa para los alumnos.

Además, la organización especial de la enseñanza se debe considerar como un proceso creativo, continuo y flexible y que no puede existir un final de este proceso, tal y como no puede existir un final en la creación de una tecnología y arte en la humanidad. La experimentación y la innovación en la metodología de la enseñanza debe ser tratada como algo permanente y dinámico. Esta experimentación y la innovación se puede realizar solamente bajo una adecuada comprensión del concepto de la orientación como elemento control de la actividad de enseñanza-aprendizaje (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2019).

El objetivo de la enseñanza, desde la edad escolar y hasta los niveles superiores, es la introducción de los conceptos teóricos generales de las materias básicas que se enseñan en la escuela primaria (DAVIDOV, 2000). Las áreas básicas que pueden ser identificadas para un inicio efectivo del proceso educativo en la escuela primaria pueden ser definidos como: materias exactas, materias lingüísticas, materias naturales y materias sociales (QUINTANAR ROJAS; SOLOVIEVA, 2020). Lo anterior implica una necesidad de investigación, colaboración y aportación de los datos en los diseños particulares de las orientaciones que se deben ser incluidas y formadas para todas estas materias en distintos niveles educativos y dominados por los maestros (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2019).

La metodología de formación de conceptos teóricos, se debe relacionar con la metodología de introducción de las acciones intelectuales que les correspondan. La determinación apropiada de las acciones intelectuales correspondientes tiene que ver con el método de sistematización de las materias escolares, para lo cual se propone la organización sistémica de la enseñanza-aprendizaje. Los autores que más han aportado al estudio y aplicación de estos métodos, son los psicólogos representantes

de la teoría de la actividad (ELKONIN, 1980; GAPLERIN, 2000; LEONTIEV, 1984, 2003; TALIZINA, 2019).

La formación de los conceptos teóricos no se puede dar en una forma espontánea, sino requiere de esfuerzo intelectual particular, en el cual el maestro debe servir de una guía y orientación para los alumnos. El esfuerzo implica una elección y diseño de las acciones intelectuales, en las cuales los conceptos que se adquieren se van a utilizar. Dicha idea se basa en la argumentación de Davidov (1996). De acuerdo con este autor, no puede existir una separación entre el concepto y la acción. Cada concepto científico no se utiliza en cualquier tipo de acción, sino en una acción intelectual. La acción intelectual puede ser de dos tipos: acción intelectual general y acción intelectual específica (TALIZINA, 2009). El éxito de la enseñanza depende, entre otras cosas, de una adecuada elección de las acciones intelectuales para cada concepto que se forma en un nivel educativo particular.

A partir de los anteriores podemos identificar algunos de los errores más graves que se parecían actualmente en el sistema educativo en muchos países, entre otros, en México y en Brasil:

- 1) no mencionar conceptos como unidades de aprendizaje, lo cual implica una ausencia de sistematización de las materias escolares;
- 2) no mencionar el uso de acciones intelectuales, sino insistir en uso de acciones prácticas y cotidianas, lo cual empobrece una motivación cognitiva de los alumnos y solo los enfoca en las competencias prácticas;
- 3) imposibilidad de identificar conceptos empíricos y teóricos, lo cual conduce a una ausencia total de los últimos en los alumnos;
- 4) así como las acciones intelectuales de las prácticas, con lo cual se pierde toda la comprensión de los objetos y métodos de estudio de cada área de conocimiento desde su introducción en la escuela primaria.

Desde la propuesta de la teoría de la actividad, es necesario que los maestros comprendan y les transmitan a los alumnos que las características esenciales de los conceptos científicos son el resultado de procesos de abstracción y generalización de las diversas características que tienen los objetos y fenómenos del mundo.

Además, la organización especial de la metodología de la enseñanza se debe considerar como un proceso creativo, continuo y flexible y que no puede existir un final de este proceso, tal y como no puede existir un final en la creación de una tecnología y arte en la humanidad. La experimentación e la innovación en la metodología de la enseñanza debe ser tratada como algo permanente y dinámico. Cualquier falla o deficiencia de la enseñanza en el nivel anterior, no sólo se mantiene a lo largo de todo el proceso educativo, sino que agrava cada vez más, el aprendizaje del alumno.

Desde la teoría de la actividad, se puede argumentar un método alternativo para la reorganización del proceso educativo. Se puede llamar a este método como “método de organización sistémica y orientada” del proceso educativo. Dicho método implica los elementos necesarios y suficientes, lo cual implica una reorganización del proceso educativo y se basa en la propuesta del experimento formativo (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2019; TALIZINA, 2019), como un método conocido como derivado del método genético-experimental, propuesto por Vigotsky (1993).

Los elementos que deben ser considerados para la implementación de este método son los siguientes:

- 1) organización sistémica de cada materia escolar de lo general a lo particular;
- 2) elegir de los conceptos generales con los que se debe iniciar la formación de pensamiento teórico para cada materia escolar y para cada sección de la materia;
- 3) diseñar y planear las acciones intelectuales de los alumnos de acuerdo a la teoría de la interiorización;

- 4) diseñar y planear la orientación externa particular que les permita a los alumnos realizar correctamente las acciones intelectuales generales y específicas;
- 5) organizar tipos de comunicación entre docentes y alumnos, temas concretos y formas de evaluación apropiados para cada nivel educativo.

Este “método de organización sistémica y orientada” del proceso educativo en primer lugar, se debe basar en el método del experimento formativo, ante el cual, el fenómeno que se estudia, es, al mismo tiempo, es el objeto del proceso formativo. Esto significa, que este mismo método debe ser introducido y gradualmente formado en el sistema educativo.

El “método de organización sistémica y orientada” pretende conducir todo este proceso “de lo general a lo particular”. Lo anterior implica que, en lugar de datos, fenómenos o solución de ejemplos y problemas particulares, se presenta al alumno un sistema de la materia escolar con su núcleo general o los conocimientos invariantes. Con los conocimientos invariantes comprendemos las bases conceptuales teóricas relativamente estables de cada materia o área de conocimiento. Es evidente que los conceptos deben ser diferentes para cada materia, por ejemplo, los conceptos invariantes, primarios y claves que se utilizan en la gramática y en las matemáticas son distintos (ROSA ALVAREZ; SOLOVIEVA, 2018a, 2018b, 2019; SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2019).

La enseñanza de cada materia se debe iniciar con la introducción de estos conceptos invariantes generales a través de la orientación del maestro y llevar a la formación gradual que garantice el uso de este concepto en las acciones intelectuales que corresponden al concepto dado dentro del área de conocimiento, hasta lograr su interiorización mediante las acciones correspondientes de los alumnos (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2021).

El método de la organización sistémica del contenido del proceso enseñanza-aprendizaje, parte “de lo general a lo particular”. De acuerdo a este método, en lugar de datos, fenómenos o solución de ejemplos y problemas particulares, se presenta al

alumno un sistema de la materia escolar con su núcleo general. Dicho núcleo incluye algunos conceptos generales que se pueden comprender también como los conceptos claves. Decimos que se trata de conceptos claves, porque se trata no de todos los conceptos de esta materia, sino de aquellos, sin los cuales el alumno no podrá avanzar ni comprender nada en la materia dada de conocimientos. Se puede decir que, para identificar a tales conceptos, es necesario identificar el núcleo de conceptos generales (invariantes o claves), esenciales para cada materia particular. Desde luego, tales conceptos claves deben ser correctamente identificados para cada materia.

Es evidente que los conceptos deben ser diferentes para cada materia, por ejemplo, los conceptos invariantes, primarios, claves que se utilizan en la gramática y en las matemáticas son distintos. Los conceptos invariantes para las matemáticas son el el concepto de número y el concepto del sistema decimal (TALIZINA; SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2017), mientras que para la gramática son las categorías gramaticales (SOLOVIEVA, 2015, 2016; SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2020).

La enseñanza de cada materia se debe iniciar con la introducción de estos conceptos invariantes a través de la orientación del maestro y llevar a la formación gradual que garantice uso de este concepto en las acciones intelectuales que corresponden al concepto dado dentro del area dado de conocimiento, hasta lograr su interiorización mediante las acciones correspondientes de los alumnos (TALIZINA, 2009). De acuerdo con la concepción de Vigotsky (1996) acerca del proceso de interiorización, las acciones pueden transformarse, en le proceso de su desarrollo, desde le nivel externo al nivel interno. El estudio detallado del proceso de interiorización establece de qué forma las acciones compartidas, desplegadas, materiales pueden pasar al nivel individual, reducido e ideal del alumno (SOLOVIEVA, 2014).

Cabe señalar que el paso de las acciones desde el nivel material al nivel ideal solo es factible para las acciones intelectuales, las cuales, de esta forma se conviertne en las acciones mentales (GALPERIN, 2000; SOLOVIEVA; QUINTANAR

ROJAS, 2019), mientras que todas las demás acciones como prácticas o corporales se pueden individualizar y reducirse en sus eslabones operativos. La forma operacional de realización de la acción siempre depende de las condiciones, en las que esta acción se realiza (LEONTIEV, 1983). Todo lo anterior implica forma particular de interacción y organización de trabajo intelectual con los alumnos en las aulas. Cada tipo particular de una acción intelectual requiere de una especial organización de su interiorización exitosa (GALPERIN, 2000; LEONTIEV, 2001; TALIZINA, 1984).

METODOLOGÍA DE LA INTERACCIÓN DESDE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

Acerca de la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo psicológico, Vigotsky (1991) escribió que la enseñanza puede interferir en el transcurso del desarrollo de manera decisiva, debido a que las funciones, en el momento inicial del proceso enseñanza-aprendizaje, aún no han madurado, mientras que la enseñanza puede organizar el proceso de su desarrollo y, de este modo, determinar su destino. De acuerdo con la teoría de la actividad, las palabras de Vigotsky significan que es necesario introducir y organizar las acciones intelectuales generales y específicas (TALIZINA, 2019) desde la escuela primaria y continuar con su formación en los siguientes niveles educativos.

La mejor manera de ofrecer las acciones intelectuales consiste en la organización de las acciones compartidas colectivas entre todos los participantes del salón de clases y evitar las acciones individuales de cada uno de ellos por separado. El maestro debe participar como orientador y participante clave en todas las acciones de los alumnos. Para promover las acciones intelectuales colectivas de la forma correcta, los maestros deben comprender que no cada conducta o movimiento de los alumnos es una acción. Tampoco lo es un ejercicio no motivado y no comprendido por el alumno. Se trata de una mecanización vacía. La acción es un concepto teórico de la teoría de la actividad dentro de área de psicología y tiene que ver con la concepción del desarrollo histórico-cultural del ser humano. La acción se comprende como una unidad y

elemento central de la actividad cultural (SOLOVIEVA, 2014). La actividad de aprendizaje compartido y dirigido es uno de los ejemplos de esta actividad cultural.

La acción se considera como una unidad de análisis en la psicología (RUBINSTEIN, 1998) y conserva todas las características esenciales de la actividad y toda su estructura e incluye los elementos estructurales básicos: el motivo, el objetivo, los medios de realización, la base orientadora y el resultado (GUIPPENREITER, 1996). Las partes funcionales de la acción son: la orientación, la ejecución, la verificación y el control (GALPERIN, 1998, 2000; TALIZINA, 2009). Dicha idea es fundamental para la organización de la enseñanza escolar, debido a que no puede existir la enseñanza-aprendizaje sin acciones, es decir, los alumnos siempre deben “hacer algo” (TALIZINA, 1984). Por otro lado, lo de “hacer algo” no puede ser reducido a escuchar a lo que el maestro dice, copiar del pizarron y memorizar informaciones que no se comprenden. Precisamente estas son las conductas que predominan en la escuela el día de hoy.

Desde la teoría de la actividad, las conductas y los movimientos no son acciones, porque no evidencian la presencia de un motivo. Se trata, entonces, de evidencias conductuales que pueden ser operativas o mecánicas. Por el contrario, el elemento central de la acción y de la actividad es su motivo (LEONTIEV, 1983, 1984). Es fundamental que los maestros logren identificar el motivo cognoscitivo de sus alumnos como el elemento central de sus acciones de aprendizaje escolar.

Desde la concepción de la actividad, lo que hace el alumno es lo que propicia, enseña ofrece el maestro. La mejor forma de organizar a las acciones del alumno es basarse en el principio sistémico de la estructura de la materia escolar particular y en la teoría de la formación de acciones mentales por etapas, a la cual frecuentemente llaman como proceso de interiorización o como una de las líneas de este proceso. Se trata, en dato caso, de la línea de interiorización de las acciones intelectuales.

Todas estas actividades se realizan de forma grupal, con todos los niños de forma simultánea, por lo que no se hay tareas individuales. En todas las ocasiones el

adulto es otro participante y orientador para las actividades, las cuales poseen una planeación sistémica que se basa en el proceso de interiorización desde el plano externo, garantizando el paso gradual al plano interno de la acción del niño.

En todas las materias que se imparten en la escuela primaria y en otros niveles educativos se debe iniciar con la reestructuración total de las materias como sistemas de conocimientos. Dichos sistemas se organizan desde lo general a lo particular. Con lo general se comprenden los conceptos nucleares básicos de cada materia (sistema de conocimientos), junto con las acciones que implican el uso de los mismos conceptos (TALIZINA, 2019). Los conceptos sistémicos nucleares se deben de introducir desde el inicio mismo de las materias escolares dentro de las acciones intelectuales correspondientes. Lo anterior significa que el maestro debe conocer y utilizar la orientación adecuada para la introducción de las acciones con los conceptos nucleares de lingüística, matemáticas, ciencias sociales y naturales (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2018).

Por ejemplo, en la enseñanza de la lectura se deben introducir conceptos lingüísticos generales, tales como el sonido que se diferencia de la letra (signo gráfico). La acción que permite aplicar dicho concepto al análisis de la estructura de los sonidos de las palabras del idioma (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2009, 2014; SOLOVIEVA, 2015). En los siguientes grados de la escuela primaria, se agregan otros tipos de análisis del idioma: análisis gramatical, sintáctico y morfológico (SOLOVIEVA, 2016). El sistema de elementos que se someten al análisis se amplía, pero los aspectos nucleares del mismo permanecen y se repasan en todos los años de la escuela primaria.

Los conocimientos teóricos iniciales adquiridos por los alumnos les deben ayudar a penetrar en los aspectos más sofisticados de las ciencias en los grados escolares siguientes. En cada momento, el maestro debe elaborar las orientaciones apropiadas para todos los conceptos y mostrar su uso en las acciones intelectuales. Por ejemplo, los conceptos lingüísticos adquiridos se pueden utilizar durante el trabajo con la lectura y análisis de textos literarios narrativos, artísticos y

descriptivos, relacionado con áreas formales de conocimiento (textos científicos). La complejidad estructural de los textos literarios se eleva de un grado de primaria a otro y se complejizan igualmente los elementos literarios que se analizan: contenido, estructura y género literario (SOLOVIEVA, 2016). Al mismo tiempo, los conceptos lingüísticos no se pueden utilizar en las acciones prácticas cotidianas, lo cual frecuentemente se establece como un objetivo determinante de toda la enseñanza (BARRIGA ARCEO, 2006).

La postura tradicional nos dice: la enseñanza debe ser práctica; desde la teoría de la actividad debemos decir: la enseñanza debe ser una actividad intelectual de todos sus participantes y conducir al aprendizaje que se forma como un proceso intelectual, reflexivo y voluntario. La acción intelectual se debe convertir en el núcleo central de las teorías educativas, así como la acción se ha convertido en el núcleo central de la teoría de la actividad (SOLOVIEVA, 2004, 2019).

La teoría de la actividad, de acuerdo con lo expuesto, permite justificar la elaboración y aplicación de métodos innovadores implica una constante formación y aprendizaje propio de los docentes de todos los niveles educativos. La elaboración de los métodos de enseñanza-aprendizaje no debe proceder de forma caótica y empírica y no debe ser sometida a “modas” o decisiones políticas, sino debe ser argumentada desde una teórica sólida que engloba al proceso de enseñanza-aprendizaje en una visión global del desarrollo cultural del alumno (DAVIDOV, 1996; FARIÑAS LEÓN, 2007; OBUKHOVA, 2006; TALIZINA; SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2010). La participación del maestro orientador en este proceso es enorme, lo cual requiere de una previa preparación y participación creativa constante. El concepto de orientador no se puede sustituir por el término de facilitador o instructor (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2018). En el rol de orientador se incluye el aspecto de reflexión, conciencia y responsabilidad total por los logros del alumno educativos reales y no por el cumplimiento administrativo de un programa o de una institución.

La teoría de la actividad permite comprender al proceso educativo como de un proceso cultural creativo y dialéctico que puede y debe ser estudiado, modificado y

formado simultáneamente a través de los esfuerzos de sus participantes. La preparación de los docentes de diversos niveles educativos puede ser reformada sobre las bases de la teoría de la actividad con la participación creativa y orientadora de los psicólogos histórico-culturales.

REFERENCIAS

ARAUJO, Gustavo Cunha de; MIGUEL, José Carlos; SOLOVIEVA, Yulia. Editorial: Historical-Cultural Psychology: The Contributions of Developmental Teaching in Different International Contexts. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 12, p. 1-2, 2021. Disponible em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.810784/full#h1>. Acceso em: 30 maio 2022.

BARRIGA ARCEO, Frida Díaz. Enseñanza situada: vínculo entre escuela y la vida. México: McGrawHill, 2006. Disponible em: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>. Acceso em: 30 maio 2022.

BARRIGA ARCEO, Frida Díaz; HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGrawHill, 2002.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo. Moscú: INTER, 1996.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Sesiones de psicología general. Moscú: Academia, 2008.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Tipos de generalización en la enseñanza. Moscú: Sociedad Pedagógica Rusa. 2000

ELKONIN, Daniil Borisovich. Psicología del Juego. Madrid: VISOR LIBROS, 1980.

FARIÑAS LEÓN, Gloria. Psicología, educación y sociedad: un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana: Félix Varela, 2007. Disponible em: https://indigenasdelperu.files.wordpress.com/2015/09/psicologic3ada2ceducacic3b3nysociedad_gloriafaric3b1as.pdf. Acceso em: 30 maio 2022.

GALPERIN, Piotr Yákovlevich. Cuatro conferencias sobre psicología. Moscú: Escuela Superior, 2000.

GALPERIN, Piotr Yákovlevich. La actividad psicológica como ciencia objetiva. Moscú: Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales, 1998.

GUIPPENREITOR, Yu B. Introducción a la psicología general. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1996.

ILIENKOV, Evald Vasilievich. Problema de lo ideal: historia y contexto. In: TOLSTIH, V. I.; ILIENKOV, Evald Vasilievich. Filosofía de segunda mitad del siglo XX. Moscú: ROCCPEN, 2009. p. 153-240.

INEE - INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. La Educación Obligatoria en México: Informe 2018. México: INEE, 2018. Disponible em: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11243.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

KOUTSOKLENIS, Athanasios; HONKASILTA, Juho; BRUNILA, kristiina. Reviewing and reframing the influence of relative age on ADHD diagnosis: beyond individual psycho (path)logy. *Pedagogy, Culture and Society, Wallingford*, v. 28, n. 2, p. 165-181, 2019.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Actividad, conciencia, personalidad. México: Cartago, 1984.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Génesis de la actividad. In: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Formación de la psicología de la actividad. Moscú: Sentido, 2003. p. 373-385. (Serie Clásica viva).

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Inteligencia en la actividad. Moscú: Sentido, 2001.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Obras psicológicas escogidas. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1983.

OBUKHOVA, Lyudmila Filippovna. Psicología del desarrollo por edades. Moscú: Educación Superior, 2006.

PIAGET, Jean. The construction of reality in the child. New York: Norton, 1954.

PIAGET, Jean. The origins of intelligence in the child. New York: Norton, 1952.

QUINTANAR ROJAS, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. Importancia de la teoría de la actividad. In: SALVATORI, Victoriano Gabriel Covarrubias (comp.). Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia. México: CONCYTEP, 2020. p. 111-172. Disponible em: http://www.concytep.gob.mx/wp-content/uploads/2020/07/Ciencia-y-preadolescentes-WEB-19032020_con_links.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

QUINTANAR ROJAS, Luis; SOLOVIEVA, Yulia.. Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño. México: Trillas; 2009.

ROSA ALVAREZ, Daniel; SOLOVIEVA, Yulia. Orientación para la formación de la conciencia gramatical en la educación primaria. Linhas críticas, Brasília, v. 24, p. 302-321, 2018a. Disponible em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/20207/20632>.

Acesso em: 30 maio 2022.

ROSAS-RIVERA, Yolanda; SOLOVIEVA, Yulia. Organización de la enseñanza de la solución de problemas aritméticos: trabajo con maestros de primaria. Obutchénie, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 723-739, 2018b. Disponible em:

<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47442/25736>. Acesso em: 30 maio 2022.

ROSAS-RIVERA, Yolanda; SOLOVIEVA, Yulia. Trabajo con solución de problemas matemáticos en tercer grado de primaria: análisis de dos escuelas privadas. Ensino em Revista, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 415-436, 2019. Disponible em:

<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/49340/26288>. Acesso em: 30 maio 2022.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. Bases de psicología general. San Petersburgo: Piter, 1998.

SOLOVIEVA, Yulia. El desarrollo intelectual y su evaluación: una aproximación histórico-cultural. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 2004.

SOLOVIEVA, Yulia. Enseñanza del lenguaje escrito. México: Trillas, 2016.

SOLOVIEVA, Yulia. Estrategias introductorias del lenguaje escrito en el idioma inglés. México: Plaza y Valdés, 2015.

SOLOVIEVA, Yulia. La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural. México: CEIDE, 2014.

SOLOVIEVA, Yulia. Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza. **Educando para educar**, n. 37, p. 13-24, 2019.

SOLOVIEVA, Yulia.; QUINTANAR, Luis. Enseñanza de la lectura. Un método práctico. México: Trillas. 2014.

SOLOVIEVA, Yulia; GONZÁLEZ-MORENO, Claudia Ximena; ROSAS-RIVERA, Yolanda; MATA-ESQUIVEL, Adriana; MORALES-GONZÁLEZ, María Alejandra. Resultados de investigación educativa desde el modelo histórico-cultural y la teoría de la Actividad en la Universidad Iberoamericana de Puebla. Ensino em Revista, Uberlândia, v. 27, p.

1256-1274, 2020. Número especial. Disponible em:

<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/57433/29979>. Acesso em: 30 maio 2022.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR ROJAS, Luis. Actividad de juego en la edad preescolar. México: Trillas, 2016a.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR ROJAS, Luis. Educación neuropsicológica infantil. México: Trillas, 2016b.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR ROJAS, Luis. Enseñanza y desarrollo de la comprensión y la producción del lenguaje. México: CONCYTEP, 2020.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR ROJAS, Luis. La metodología formativa en la psicología histórico cultural. Madrid: GIUNTI-EOS, 2019.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR ROJAS, Luis. La teoría de la actividad para el aprendizaje desde la concepción de Nina. F. Talizina. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). Ensino desenvolvimental: sistema Galperin-Talizina. Guarujá: Editora Científica, 2021. p. 149-172. (Ensino Desenvolvimental, v 13). Disponible em: <https://www.institutoluria.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Ensino-Desenvolvimental.-Sistema-Galperin-Talizina.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR ROJAS, Luis. Teoría de Galperin: Orientación para psicología y neuropsicología. In: Beltrán Nuñez, Isauro; Ramalho, Betania Leite. Galperin y la teoría de la formación planeada por etapas de las acciones mentales y de los conceptos: Intestigaciones y las experiencias para una enseñanza innovadora. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 101-132.

SOLOVIEVA, Yulia; TORRADO DUARTE, Omar Elías; MARAVILLA ROJAS, Liliana; RIVAS ZAMUDIO, Xaman. Análisis neuropsicológico diferencial en dos casos diagnosticados con TDAH. Informes psicológicos, Colômbia, v. 17, n. 1, p. 121-141, 2017. Disponible em:

<https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/758/583>. Acesso em: 30 maio 2022.

TALIZINA, Nina F.; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR ROJAS, Luis. Enseñanza de las matemáticas desde la teoría de la actividad. México: CEIDE, 2017.

TALIZINA, Nina. La dirección del proceso de asimilación de conocimientos. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1984.

TALIZINA, Nina. La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. Puebla de Zaragoza, Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 2009.

TALIZINA, Nina. La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. México, Universidad Autónoma de Puebla. 2019.

TALIZINA, Nina; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR ROJAS, Luis. La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotsky. *Novedades educativas*, Argentina, v. 22, n. 230, p. 4-9, 2010.

VIGOTSKY, Lev. *Obras psicológicas escogidas*. Madrid: Visor, 1993. t. 2.

VIGOTSKY, Lev. *Obras psicológicas escogidas*. Madrid: Visor, 1995. t. 3.

VIGOTSKY, Lev. *Obras psicológicas escogidas*. Madrid: Visor, 1996. t. 4.

VIGOTSKY, Lev. *Obras psicológicas escogidas*. Madrid: Visor, 1991. t. 1.

Recebido em: 08 dezembro 2021

Aceite em: 02 maio 2022