

# LAS APORTACIONES DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD PARA LA ENSEÑANZA

## THE CONTRIBUTIONS OF THE THEORY OF ACTIVITY TO EDUCATION

*Fecha de recepción: 9 de abril de 2019.*

*Dictamen 1: 30 de abril de 2019.*

*Dictamen 2: 2 de mayo de 2019.*

Yulia Solovieva<sup>1</sup>



Investigaciones

### RESUMEN

La teoría de la actividad ofrece una visión dialéctica y dinámica del proceso de la enseñanza escolar que se enfoca en el análisis de su estructura, objetivos y los roles de los participantes. En lugar de un análisis aislado de la participación pedagógica y del estado psicológico de los niños, se pretende estudiar la conformación de un proceso interactivo de la enseñanza-aprendizaje que necesariamente incluye a ambos participantes: niños y maestros. En el artículo se exponen las posibilidades para evaluar al proceso de la enseñanza-aprendizaje se pueden analizar, evaluar y conformar sus elementos constitutivos. Se discute el rol del adulto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las necesidades claves de la preparación del personal educativo para diversos niveles. Se concluye que la teoría de la actividad puede servir como base teórico-metodológica para la formación de los docentes y la investigación educativa dedicada a la organización el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** enseñanza, evaluación, formación docente.

### ABSTRACT

The theory of activity offers a dialectical and dynamic vision of the school teaching process by focusing on the analysis of its structure, objectives and the roles of the participants. Instead of an isolated analysis of the pedagogical participation and psychological status of children, it is intended to study the conformation of an interactive teaching-learning process that necessarily includes both participants: children and teachers. The article exposes the possibilities to evaluate the teaching-learning process and to analyze, evaluate and shape its constituent elements. The role of the adult in the teaching-learning process is discussed, as well as the key needs of the preparation of educational staff for various levels. It is concluded that the theory of activity can serve as a theoretical-methodological basis for teacher training and educational research dedicated to the organization of the teaching-learning process.

**Keywords:** teaching, evaluation, teacher training.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, la teoría de la actividad puede considerarse una concepción que continúa la línea de la aproximación histórico-cultural introducida en la psicología por Lev Semiónovich Vigotsky y desarrollada por sus seguidores. La teoría de la actividad ofrece una visión dialéctica y dinámica del proceso de la enseñanza escolar que se enfoca en el análisis de su estructura, objetivos y los roles de los participantes. En lugar de un análisis aislado de la participación pedagógica y del estado psicológico de los niños, se pretende estudiar la conformación de un proceso interactivo de la enseñanza-aprendizaje que necesariamente incluye a ambos participantes: los niños y el adulto (profesor). El método fundamental de estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la teoría de la actividad, es de carácter formativo. Vigotsky, a este método, lo llamó método genético-experimental. Los exponentes de la teoría de la actividad lo denominan método del experimento formativo.

En este artículo propongo que este es un método formativo que conduce a la transformación de todos los participantes, como son los alumnos y los maestros. Lo anterior significa que todos los aspectos de la actividad de enseñanza-aprendizaje se estudian y se forman de modo simultáneo. Se trata también de la actividad compartida, reflexiva y voluntaria. Dicha visión se basa en la comprensión tanto del lugar específico del aprendizaje escolar como de la actividad rectora, cuyo objetivo es la formación de conceptos teóricos a través de la actividad dividida entre los alumnos y el profesor. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden analizar, evaluar y conformar los elementos constitutivos de este: la necesidad, el motivo, el objeto, el objetivo y la base orientadora de la acción intelectual.

El elemento clave de esta actividad es la base orientadora de la acción intelectual que puede conducir a la formación de los conceptos teóricos. De esta forma, desde la teoría de la actividad, en este artículo se introduce el concepto de aprendizaje escolar dirigido, que se contrapone al aprendizaje espontáneo no específico y al aprendizaje empírico. Este último tipo de aprendizaje tiene lugar durante toda la vida del sujeto, desde la infancia temprana, y permite la adquisición de los conceptos cotidianos y de las acciones prácticas. En contraste, el aprendizaje escolar dirigido posibilita la introducción y la formación por etapas de las acciones intelectuales, junto con los conceptos teóricos que se aplican en dichas acciones del alumno.

Desde este enfoque, propongo que la materia escolar se considere como un sistema de acciones intelectuales con los conocimientos. En este sistema, los conocimientos se forman bajo la orientación y la participación activa del adulto por la vía de lo general a lo particular. El proceso de aprendizaje es visto como una actividad de los alumnos que presupone la interiorización gradual de las acciones correspondientes desde la acción material y materializada hasta la acción verbal mental. De acuerdo con la aproximación de la teoría de la actividad, el proceso escolar de enseñanza-aprendizaje debe tomar en cuenta la estructura psicológica de la actividad, que incluye los siguientes componentes: motivo, objetivo, base orientadora de la acción, operaciones y medios, resultado. El componente de la base orientadora de la acción es fundamental para la enseñanza contemporánea, así como para la posibilidad de construir el pensamiento activo en los alumnos. Se discute el rol del adulto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las necesidades clave de la preparación del personal educativo para diversos niveles. Se concluye 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 garantice positivamente el avance conceptual de los alumnos.

El objetivo de este artículo es exponer de modo breve las aportaciones generales de la teoría de la actividad al campo de la enseñanza-aprendizaje, como una alternativa sólida que haga posible la modificación del sistema educativo de acuerdo con las necesidades de sus agentes en la actualidad. Según esta teoría, el proceso de enseñanza-aprendizaje es considerado un proceso dinámico y dialéctico que incluye a ambos participantes o agentes sociales: profesores y alumnos.

La teoría de la actividad incluye la consideración de los elementos estructurales de cada actividad, tales como el objeto y el objetivo de la actividad, el motivo, las operaciones y la base orientadora. Al mismo tiempo, la teoría de la actividad permite ver todo el proceso como un sistema, en el cual participan activamente

sus agentes sociales. En este sistema, el movimiento debe obedecer a la lógica de presentación de conceptos teóricos de una forma espiral partiendo de los conceptos más generales hacia los conceptos más particulares. Con ello, los conceptos generales se consideran como introductorios; los conceptos particulares, como secundarios o más específicos. Dichos conceptos solo se pueden introducir en formas de acciones grupales y compartidas en su ejecución entre los maestros y los alumnos. De acuerdo con la teoría de la actividad, surge la necesidad de conocer en detalle el contenido de cada materia escolar tanto para reorganizarlo como para establecer las formas más óptimas de comunicación y colaboración entre los profesores y sus alumnos en las sesiones escolares.

Para exponer los alcances de esta teoría es necesario contrastar las propuestas de esta con las visiones que predominan hoy en el ámbito de la enseñanza. 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 utilizados 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" en otros países o en 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.

## **FORMAS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA**

Recordemos brevemente los tipos de enseñanza. Uno de ellos es el que se puede denominar enseñanza "tradicional" o "clásica", que establece que el protagonista del proceso educativo es el profesor, como figura central y autoritaria (y, algunas veces, represiva), y el método básico que

garantiza el aprendizaje consiste en la repetición, la reproducción y la memorización de datos. El maestro desempeña el papel de expositor de los temas de acuerdo con el contenido del programa establecido, y los métodos didácticos se basan en las explicaciones del profesor. Podemos resumir que este tipo de escuela se fundamenta en la teoría psicológica conductual, en la que el proceso de aprendizaje se describe en términos de estímulos y respuestas. En este proceso, los alumnos participan como receptores pasivos de la información que se les expone y deben reaccionar según las normas establecidas por la escuela y el maestro. El éxito escolar del alumno se valora por su capacidad de memorizar, recordar y reproducir la mayor cantidad de información. La evaluación consiste en exámenes, cuya realización es estricta, no permite modificaciones en su formato, no considera la participación colectiva ni las ayudas a los alumnos. En este modelo "tradicional", la relación entre el desarrollo y la enseñanza reside en que la enseñanza se debe basar en el nivel del desarrollo madurativo del niño, es decir, solo es posible enseñarle al niño cuando esté listo.

Desde el punto de vista de las teorías psicológicas, dicha propuesta de enseñanza es respaldada por la teoría conductista, cuyo principal objeto de análisis es la conducta. La conducta se expresa en las manifestaciones externas, que son observables, registrables y medibles. Esta teoría plantea que las conductas del niño, en forma de las tareas que se le asignan, se despliegan bajo la presencia de premios o castigos. Se presupone que cualquier conducta puede ser formada en cualquier niño si se le ofrecen suficientes repeticiones de las informaciones que se le solicitan con las correspondientes variaciones de los premios y castigos.

En esta postura, los procesos de enseñanza y el desarrollo del alumno son paralelos y deben ser estudiados por disciplinas diferentes: la pedagogía estudia la enseñanza, mientras que la psicología

estudia el aprendizaje como un proceso propio del alumno que no depende de la pedagogía, sino de las formas de reforzamiento que el pedagogo utilice.

En la forma alternativa de este tipo de enseñanza, a la se le puede denominar enseñanza "activa", se admite que el aprendizaje es un proceso activo y se realiza a través de la interacción del niño con el medio, sobre la base de la motivación personal de acuerdo con su naturaleza y sus posibilidades iniciales. Se puede afirmar que en la base de esta escuela se encuentran ideas psicoanalíticas y de la psicología contemporánea de la personalidad. De acuerdo con el principio de autorrealización propia e independiente, se sostiene que cada niño es creativo por naturaleza y que solo necesita de las condiciones correspondientes para que sus potencialidades se realicen. Los métodos básicos en esta escuela consisten en la organización de diversos tipos de juegos con contenidos libres y variados, la solución de problemas que no requieren de una particular sistematización, las experimentaciones y actividades libres, según el gusto y el interés de los mismos niños, mientras que el profesor participa con el papel de animador o facilitador. Los maestros respetan la personalidad y la individualidad de los alumnos, y el tipo de comunicación es democrático, cuya figura principal es el niño mismo. El éxito escolar del alumno se valora por su supuesta creatividad y espontaneidad.

En este caso, podemos decir que la enseñanza coincide totalmente con el desarrollo del niño, y la escuela solo le proporciona las condiciones para que despliegue sus habilidades internas. En el caso extremo, el estudio particular de los temas pedagógicos no se hace necesario y se sustituye por los estudios de los aspectos comunicativos y motivacionales de los alumnos.

Desde el punto de vista psicológico, este segundo tipo de enseñanza se basa en una postura constructivista y, en parte, en la postura humanista. La postura constructivista se enfoca más en las formas de facilitación del conocimiento, mientras que la postura humanista se enfoca en la vida emocional interna del niño.

A pesar de las diferencias, la enseñanza tradicional y la enseñanza activa no logran modificar a fondo el proceso de 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 enseñanza activa, se trata de un proceso no controlado de aprendizaje, debido a que ningún niño podrá elegir y comprender con certeza qué le conviene aprender y qué se puede excluir del programa. En ambos casos, se llega a la exclusión total de los conceptos científicos de los programas de enseñanza, así como a la consideración de la orientación de sus variantes en el proceso de 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; Piaget, 1954). En cada situación educativa, se inicia con ejemplos concretos o con definiciones concretas, para memorizarlos (en la enseñanza clásica) o para observarlos activamente (en la enseñanza activa).

Ante esta situación educativa, la enseñanza siempre parte de un conocimiento particular simple (un dato, una definición, un ejemplo), pasa a otro conocimiento particular simple o un poco más complejo, luego a otro siguiente un poco más complejo, etcétera. En algunos casos, es posible llegar a alguna posición o premisa teórica general. Como resultado de esta forma de enseñanza, la mayoría de los alumnos no logra formar una visión sistémica y organizada acerca de la materia que se estudia.

Lo anterior implica que la escuela primaria no establece ningún tipo de objetivo para la edad escolar además del trabajo de acuerdo con el programa de cada institución. Nunca se establece el objetivo psicológico del desarrollo de los alumnos: ellos nunca logran 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 no figura entre los objetivos de la enseñanza, mientras que, precisamente, este se plantea como objetivo psicológico central en la edad escolar por parte de los exponentes de la teoría de la actividad (Davidov, 2008; Talizina, 2009; Talizina, Solovieva y Quintanar, 2017).

## TEORÍA DE LA ACTIVIDAD COMO ALTERNATIVA

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

En esta aproximación, se establece una relación distinta entre los procesos de enseñanza y desarrollo. Vigotsky determina la existencia de una estrecha relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero estos procesos no coinciden (Vigotsky, 1991). Este autor señala que la enseñanza determina el desarrollo y conduce hacia él. El desarrollo del niño depende realmente de la forma de enseñanza y del método elegido por los maestros. En otras palabras aplicadas al tema de enseñanza-aprendizaje: "así como es la enseñanza, será el desarrollo del niño".

Dicha posición implica los efectos posibles, tanto positivos como negativos, de la enseñanza escolar. Desgraciadamente, con frecuencia predominan los efectos negativos, en especial en niños que presentan diversas complicaciones derivadas de las condiciones sociales y orgánicas de su desarrollo previo a la edad escolar (Solovieva y Quintanar, 2018).

En la actualidad, en la escuela se enseña de manera limitada, confusa, sin orientación, sin sistematización, sin trabajo sólido dedicado a la formación de conceptos 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 resultados precarios en la adquisición de conceptos y la exigua posibilidad de aplicación en las acciones intelectuales independientes del niño. Los conceptos científicos prácticamente están ausentes en el programa, en consecuencia, en los alcances de los alumnos. La enseñanza empírica solo puede conducir a la formación de conceptos empíricos. La enseñanza poco sistematizada conduce a conocimientos poco sistematizados. La enseñanza limitada conduce a conocimientos limitados. En los trabajos experimentales de los seguidores de Vigotsky se señala con claridad que del adulto depende qué tipo de conceptos adquirirá el niño y con qué grado de éxito, estabilidad, generalización y funcionalidad (Talizina, 2009; Solovieva, 2004; Solovieva, 2014).

Veamos cómo se organiza este proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con su objetivo y su método. En la escuela primaria, los maestros deben comprender necesariamente cuál es el objetivo que ellos deben alcanzar en el proceso de su enseñanza, así como cuál es el método que más les sirve para alcanzar dicho objetivo.

Ahondemos en la manera en que se puede establecer una relación entre objetivo y método de la enseñanza escolar, para ayudar a los maestros a establecer una adecuada metodología de la enseñanza y llevarla al nivel apropiado de la didáctica para cada materia escolar particular. El objetivo del proceso educativo en la escuela, de acuerdo con la aproximación de Vigotsky y sus seguidores, es la introducción y la adquisición de conceptos científicos de las ciencias básicas: Lingüística, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales (Davidov, 2000). Para alcanzar este objetivo es necesario diferenciar entre conceptos cotidianos (empíricos) y científicos (teóricos).

Los conceptos cotidianos los adquiere el niño en la infancia preescolar durante la participación en diversas actividades no específicas como juegos, paseos, observaciones, aseo, actividades prácticas y artísticas. Las características empíricas de los objetos se descubren de inmediato mediante el contacto físico con ellos (debemos señalar que este conocimiento puede ser rico o pobre, lo cual depende de la organización adecuada del trabajo en las instituciones de educación preescolar, que es un tema aparte). Un concepto empírico puede existir de manera aislada sin ninguna relación con otros conceptos.

A diferencia de los conceptos cotidianos, los conceptos teóricos siempre forman sistemas complejos, y no se adquieren a través de la simple interacción con los objetos. Si esto fuera así, la humanidad no habría necesitado de la ciencia. Con frecuencia se piensa que los conceptos teóricos se construyen de manera espontánea, sobre la base de la experiencia cotidiana del niño.

Desde la teoría de la actividad que sigue las ideas expuestas por Vigotsky, se debe establecer una "ruptura" entre los conceptos cotidianos y los científicos (Vigotsky, 1995). Esta ruptura es absolutamente necesaria, porque los conceptos "científicos no crecen desde los conceptos cotidianos", sino que se introducen en específico a partir de acciones especiales y dirigidas por el maestro.

Para la formación apropiada de los conceptos teóricos, el adulto tiene que presentar con claridad los componentes de las características esenciales del concepto con el que trabaja en un momento dado del proceso educativo. De esta forma, es necesario que los maestros comprendan y 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 de los objetos y fenómenos del mundo, pero que no todas estas características forman parte del concepto científico. Debido a lo anterior, la formación de los conceptos teóricos requiere de esfuerzo intelectual particular, en el cual el profesor debe servir de guía y orientación para los alumnos.

Si deseamos optar por una vía menos dolorosa y frustrante para los alumnos, debemos reconsiderar toda la metodología de la enseñanza y comprender que esta requiere de una organización especial. 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, como no puede existir un final en la creación de la tecnología y el arte en la humanidad. La experimentación y la innovación en la metodología de la enseñanza deben ser tratadas como algo permanente y dinámico. Estas experimentación e innovación solo son posibles bajo una adecuada comprensión del concepto de la orientación como elemento de control de la actividad de enseñanza-aprendizaje (Solovieva y Quintanar, 2018).

El objetivo de la enseñanza escolar es la introducción de los conceptos teóricos generales de las materias básicas de la escuela primaria, sin importar con qué nombre sean llamadas en cada escuela o en cada región: materias exactas, materias lingüísticas, materias naturales y materias sociales. Todo ello implica un diseño apropiado de las orientaciones que deben ser incluidas y formadas para todas estas materias en distintos niveles educativos.

Cuando el maestro trata de introducir conceptos teóricos debe saber que existen 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 a la aplicación de estos métodos son psicólogos representantes de la teoría de la actividad (Elkonin, 1980; Talizina, 2009; Gaplerin, 2000; Leontiev, 1984; Leontiev, 2003).

El método de organización sistémica del contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje parte “de lo general a lo particular”. De acuerdo con este método, en lugar de datos, fenómenos o solución de ejemplos y problemas particulares, se le presenta al alumno un sistema de la materia escolar con su núcleo general. Dicho núcleo incluye algunos conceptos generales que pueden ser comprendidos también como conceptos clave. Decimos que se trata de conceptos clave porque no son todos los conceptos de una materia, sino aquellos sin los cuales el alumno no podrá avanzar ni comprender nada en una materia dada de conocimientos. Se puede decir que para identificar tales conceptos es necesario identificar el núcleo de conceptos generales, invariantes clave, esenciales, para cada materia particular. Desde luego, tales conceptos deben ser correctamente identificados para cada materia.

Es evidente que los conceptos deben ser diferentes para cada materia; por ejemplo, los conceptos invariantes primarios clave que se utilizan en la gramática y en las matemáticas son distintos. Los conceptos invariantes para las matemáticas son los conceptos de número y de sistema decimal (Talizina, Solovieva y Quintanar, 2017), mientras que para la gramática lo son las categorías gramaticales (Solovieva, 2015; Solovieva, 2016). La enseñanza de cada materia debe iniciarse con la introducción de estos conceptos invariantes mediante la orientación del maestro y llevar a la formación gradual que garantice el uso de estos mismos conceptos en las acciones intelectuales correspondientes a tales conceptos en un área del conocimiento, hasta lograr su interiorización por medio de las acciones correspondientes de los alumnos (Talizina, 2009). Todo lo anterior implica una forma particular de interacción y organización del trabajo con los alumnos en las aulas.



## **ORGANIZACIÓN DE LA INTERACCIÓN DE ACUERDO CON 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 de manera decisiva en el transcurso del desarrollo, debido a que las funciones en el momento inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje aún no han madurado, mientras que la enseñanza puede organizar el proceso de su desarrollo y, de este modo, determinar su destino. Según la teoría de la actividad, esta premisa de Vigotsky significa que es necesario introducir y organizar las acciones intelectuales 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 en el salón de clases y evitar las acciones individuales de cada uno de ellos por separado. Para promover de forma correcta las acciones intelectuales colectivas, los maestros deben comprender que no cada conducta o movimiento de los alumnos es una acción. La acción es un concepto de la teoría de la actividad dentro del área de la 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 acción 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. Las partes funcionales de la acción son la orientación, la ejecución, la verificación y el control (Galperin, 1998; Galperin, 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, "hacer algo" no puede ser reducido a escuchar lo que el maestro dice, copiar del pizarrón y memorizar informaciones que no se comprenden. Precisamente estas son las conductas que predominan en la escuela el día de hoy. En 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; Leontiev, 1984). Es fundamental que los maestros identifiquen el motivo cognoscitivo de sus alumnos como el elemento central de sus acciones de aprendizaje escolar.

En la concepción de la actividad, lo que el alumno hace es lo que propicia la enseñanza que ofrece el maestro. La mejor forma de organizar las acciones del alumno es basarse en el principio sistémico de la estructura de una materia escolar particular y en la teoría de la formación de acciones mentales por etapas, a la cual con frecuencia llaman proceso de interiorización o una de las líneas de este proceso. Se trata, en dado caso, de la línea de interiorización de las acciones intelectuales. Todas estas actividades se realizan de forma grupal, con todos los niños de manera simultánea, por lo que no hay tareas individuales. En todas las ocasiones, el adulto es otro participante y orientador de las actividades, las cuales tienen una planeación sistémica basada en el proceso de interiorización desde el plano externo, lo cual garantiza el paso gradual al plano interno de la acción del niño.

En todas las materias que se imparten en la escuela primaria, se debe iniciar con la reestructuración total de las materias como sistemas de conocimientos. Dichos sistemas se organizan de 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, 2009). Los conceptos sistémicos nucleares deben ser introducidos, desde el inicio 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 y Quintanar, 2018).

Por ejemplo, en la enseñanza de la lectura deben introducirse conceptos lingüísticos generales como, por ejemplo, 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 y Quintanar, 2018; Solovieva, 2015). En los siguientes grados de la escuela primaria se agregarán 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 de este 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 complicados de las ciencias en los grados escolares siguientes. En cada momento, el maestro debe elaborar las orientaciones apropiadas para todos los conceptos y mostrar el uso de estos en las acciones intelectuales. Por ejemplo, los conceptos lingüísticos adquiridos pueden ser utilizados durante el trabajo con la lectura y el análisis de textos literarios narrativos, artísticos y descriptivos (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, no es posible utilizar los conceptos lingüísticos en las acciones prácticas cotidianas, lo cual se establece frecuentemente como un objetivo determinante de toda la enseñanza (Barriga Díaz, 2006). La postura tradicional nos dice que la enseñanza debe ser práctica; nosotros decimos que la enseñanza debe conducir al aprendizaje que se forma como un proceso intelectual, reflexivo y voluntario. La acción intelectual debe convertirse 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; Solovieva, 2009).

La teoría de la actividad, de acuerdo con lo expuesto, permite justificar que la elaboración y aplicación de métodos innovadores implican una formación y un aprendizaje constantes propios 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”, sino debe ser argumentada desde una teoría sólida que subsuma el proceso de enseñanza-aprendizaje en una visión global del desarrollo cultural del alumno (Davidov, 1996; Obukhova, 2006; Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010). La participación del adulto orientador en este proceso es enorme, por lo cual se requiere de una previa preparación y de una participación creativa constante. La teoría de la actividad hace posible la comprensión del proceso educativo como un proceso cultural creativo dialéctico.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barriga Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Distrito Federal, México, McGraw-Hill.
- Davidov, V.V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú, Rusia: INTER.
- Davidov, V.V. (2008). *Sesiones de psicología general*. Moscú, Rusia: Academia.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid, España: Pablo del Río.
- Galperin, P. Y. (1998). *La actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú, Rusia: Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Galperin, P. Y. (2000). *Cuatro conferencias sobre psicología*. Moscú, Rusia: Escuela Superior.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia, personalidad*. Distrito Federal, México: Cartago.
- Leontiev, A. N. (2003). Génesis de la actividad. En A. N. Leontiev. *Formación de la psicología de la actividad* (pp. 373-385). Moscú, Rusia: Sentido (Serie Clásica Viva).
- Obukhova, L. F. (2006). *Psicología del desarrollo por edades*. Moscú, Rusia: Escuela Superior.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in the child*. Nueva York, Estados Unidos: Norton.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Nueva York, Estados Unidos: Norton.
- Solovieva, Y. (2004). *El desarrollo intelectual y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural*. Puebla de Zaragoza, Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. (2009). La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural. En V. Feld y J. Eslava (eds.). *¿Hacia donde va la neuropsicología? La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y la neuropsicología* (pp. 79-101). Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.
- Solovieva, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. Distrito Federal, México: CEIDE.
- Solovieva, Y. (2015). *Estrategias introductorias del lenguaje escrito en el idioma inglés*. Distrito Federal, México: Plaza y Valdés.
- Solovieva, Y. (2016). *Enseñanza del lenguaje escrito*. Distrito Federal, México: Editorial Trillas.
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2018). Teoría de Galperin: orientación para psicología y neuropsicología. En I. Beltrán Núñez y B. Leite Ramalho (eds.). *Galperin y la teoría de la formación planeada por etapas de las acciones mentales y de los conceptos. Investigaciones y las experiencias para una enseñanza innovadora*. São Paulo, Brasil: Mercado de Letras.
- Talizina, N. F. (1984). *La dirección del proceso de asimilación de conocimientos*. Moscú, Rusia: Universidad Estatal de Moscú.
- Talizina, N. F. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Puebla de Zaragoza, Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Talizina, N. F.; Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. *Novedades Educativas*, 22(230): 4-9.
- Talizina, N. F.; Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2017). *Enseñanza de las matemáticas desde la teoría de la actividad*. Distrito Federal, México: CEIDE.
- Vigotsky, L. (1991). *Obras psicológicas escogidas. Tomo 1*. Madrid, España: Visor.
- Vigotsky, L. (1995). *Obras psicológicas escogidas. Tomo 3*. Madrid, España: Visor.
- Vigotsky, L. (1996). *Obras psicológicas escogidas. Tomo 4*. Madrid, España: Visor.