

En este trabajo se describe la perspectiva de la psicología histórico-cultural sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje es, así, descrito como un proceso con tres características esenciales. En primer lugar, concebimos el conocimiento y el acto de conocer como *acciones de construcción situada*. En segundo lugar, entendemos que la naturaleza del aprendizaje es esencialmente *social*. Podemos, así, referirnos al aprendizaje como la construcción de formas viables de interpretación del mundo a partir de la interacción social y educativa. En tercer lugar, definimos el aprendizaje como un proceso *comunicativo* y, más concretamente, como la socialización de los alumnos y alumnas en formas de habla que son específicos de la escuela como un contexto cultural e históricamente situado.

**PALABRAS CLAVE:** *Psicología histórico-cultural; Aprendizaje escolar; Constructivismo; Interacción social en el aula; Discurso educativo.*

## Aprendizaje y Psicología Histórico-Cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula

pp. 5-16

Rosario Cubero Pérez\*  
Mercedes Cubero Pérez\*  
Andrés Santamaría Santigosa\*  
Javier Saavedra Macias  
Juan José Yossef Bernal

Universidad de Sevilla\*\*

En clase de ciencias, Verónica y Rosa están dibujando en sus cuadernos las distintas partes del intestino delgado y del intestino grueso, apoyándose en las ilustraciones de un libro de texto (ver diálogo).

Verónica y Rosa trabajan en un día normal de clases. Durante la realización de sus tareas individuales, intercambian sus ideas sobre lo que hacen poniendo en juego su interpretación de un texto con dibujos, se preguntan por lo que hace la otra, se dan explicaciones sobre sus acciones. Se trata, como

Verónica: *¡Anda! Has puesto esto recto.*  
(Refiriéndose a la forma del dibujo de Rosa).

Rosa: *¡Recto, claro, lo que pone!*  
(Señala el nombre escrito "recto" referido al nombre del trozo de intestino).  
*Lo que aquí en el libro está dibujado de otra forma.*

Verónica: *¡Ah, bueno!*

\* E-mails: rcubero@us.es; cubero@us.es; asantamaria@us.es

\*\* Laboratorio de Actividad Humana. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla. Telef.: 954557685-954557743

✉ Artículo recibido el 3 de junio de 2007 y aceptado en junio de 2007.

cualquier día de clase, de una actividad en la que describen su comprensión de una situación, intercambian sus opiniones o explicaciones con una compañera y regulan socialmente la tarea que están realizando.

Esta sencilla observación de unas niñas trabajando en clase resume nuestra perspectiva sobre el aprendizaje en el aula, y da sentido a las siguientes características que definen su naturaleza y que constituyen la línea argumental de este trabajo. Entendemos el aprendizaje como un proceso:

\* *Constructivo*, ya que una nueva comprensión de nuestro mundo implica construir sobre la base de nuestra experiencia.

\* *Social*, porque se aprende en interacción social con nuestros semejantes y/o a partir de los recursos generados por ellos.

\* *Comunicativo*, ya que toda interacción es comunicación. En el marco educativo esta comunicación es, además, fundamentalmente verbal.

Para profundizar sobre los contenidos que ahora vamos a desarrollar se pueden consultar otros materiales que hemos ido elaborando en el curso de nuestros trabajos (Cubero, M., 1999; Cubero, M. y Marco, 2000; Cubero, M. y Santamaría et al, 1995; Cubero, R., 1989, 1996, 2005; Santamaría, 2004).

## El aprendizaje como un proceso constructivo

La perspectiva constructiva y social que queremos definir en este trabajo defiende la idea de que *conocer* es una acción o un proceso de construcción situada y social. Las personas interpretamos nuestra experiencia en función de nuestros propios conocimientos, habilidades, actitudes. Esta construcción personal se realiza a través de las experiencias de aprendizaje, que a su vez tienen un carácter social y compartido.

Lo que posibilita que la experiencia sea interpretable, lo que permite que las personas se apropien de unos determinados contenidos, es precisamente el establecimiento de relaciones

entre lo que conocemos y las nuevas experiencias. Así, nuestro conocimiento y las herramientas de las que nos apropiamos no son una mera copia, sino una verdadera construcción y una condición para los nuevos aprendizajes. El individuo no es un agente receptor sino una entidad que media en la selección, la evaluación y la interpretación de la información, dotando de significado a su experiencia. La correspondencia entre conocimiento y realidad queda rota, y la relación sustituida por la adaptación funcional de las personas a un mundo interpretado.

La idea de conocer como un proceso creativo, en el que los significados son construidos, implica una concepción de las personas –profesorado y alumnado– como agentes activos. La participación de los niños en actividades culturales, en las que comparten con adultos y compañeros los conocimientos e instrumentos desarrollados por su cultura, les permite interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y actuar (Vygotsky, 1977). Esta interiorización ha de ser entendida no como una copia de los procesos interpsicológicos externos, sino como una verdadera construcción del plano intrapsicológico (Wertsch, 1984; Wertsch y Penuel, 1996).

Queremos terminar este apartado refiriéndonos a la *concepción relativista del conocimiento*. Esta perspectiva sobre cómo se construye el conocimiento se sustenta en una epistemología de corte relativista que considera éste como una construcción subjetiva, en la que la realidad deja de ser una entidad absoluta, como entidad independiente o externa a nosotros mismos. Así, se asume que el conocimiento supone una perspectiva relativista sobre la realidad (Pozo, 1996; Pozo, Pérez y Mateos, 1997). Ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos de los que disponen las personas (Delval, 1994, 1997), de modo que sus conductas determinan lo que conoce y cómo lo conoce. La realidad es siempre un asunto de interacción, algo que se crea mediante nuestras acciones. Toda llamada “realidad” es la construcción que realizan aquellos que la han descrito (Saunders, 1993).



El conocimiento representa, pues, nuestra relación directa con el mundo que experimentamos, las formas exitosas (Glaserfeld, 1995) de tratar con los objetos que llamamos físicos o los conceptos que denominamos abstractos.

### El carácter social del aprendizaje

La perspectiva que aquí trazamos entiende que la naturaleza de los procesos psicológicos es esencialmente social. Esta concepción llevada a la explicación de la naturaleza del aula implica considerar el aprendizaje como la construcción de formas viables de interpretación del mundo a partir de la interacción social y educativa, y a través de la participación en un aula entendida como un grupo social definido, como una comunidad de práctica específica (Case, 1996; Gallagher y Reid, 1981; John-Steiner y Mahn, 1996).

El proceso de construcción de conocimientos no se entiende más como el de una realización individual, sino como un proceso de co-construcción o de construcción conjunta (Driver, Asoko, Leach, Mortimer y Scott, 1994; Edwards y Furlong, 1987; Edwards y Mercer, 1987), que se realiza con la ayuda de otras personas que en el contexto escolar son el profesor y los compañeros del aula. El aula se redefine, así, como una comunidad de aprendices, en la que el profesor o profesora orquesta las actividades (Bruner, 1997). La ayuda educativa, es decir, los mecanismos mediante los que se intenta influir en el desarrollo y el aprendizaje del niño, se lleva a cabo a través de una serie de procedimientos de regulación de la actividad conjunta (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992). Esta ayuda es posible gracias a la negociación de los significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hace factible la comunicación y la comprensión.

Si estamos otorgando un papel tan importante a las interacciones sociales en la construcción del conocimiento es porque partimos de un enfoque teórico en el que se considera al aprendizaje como proceso eminentemente social.

Pero, ¿qué significa que el aprendizaje es un proceso social? Podemos partir de la idea de que el aprendizaje se construye en la interacción social con los "otros". Esta perspectiva se deriva de la concepción sobre el desarrollo de los procesos psicológicos formulada por Vygotsky en la *Ley Genética del Desarrollo Cultural* (Vygotsky, 1979a). De acuerdo con esta ley, primero aprendemos a hacer las cosas en colaboración con otros más expertos (o de la observación de otros) y sólo después, tras una práctica continuada en la que vamos ganando autonomía, podemos hacerlo individualmente. Podríamos decir que el aprendizaje es un proceso de "fuera a dentro", o lo que es lo mismo, las habilidades, destrezas y conocimientos que aprendemos, están primero en el plano social para luego pasar a un plano individual. Es precisamente la interacción entre los participantes en la situación del aula, la responsable de que se lleve a cabo la transición entre ambos planos, de que el alumno llegue a dominar habilidades que, o bien no conocía, o bien sólo podía poner en juego con ayuda del profesor. Siendo muy taxativos podríamos decir que no es que la interacción social favorezca o facilite el aprendizaje, sino que sin ella no se aprende.

El carácter social se conserva incluso en el funcionamiento mental en el plano intrapsicológico (Vygotsky, 1981). El uso que las personas hacemos de las herramientas culturales, especialmente del lenguaje, en nuestra vida social, transforma nuestro pensamiento y nuestras acciones (Wertsch y Penuel, 1996). De este modo la naturaleza social se introduce en y conforma las acciones individuales.

Las orientaciones constructivistas e histórico-culturales se caracterizan, por tanto, por entender que el conocimiento se construye gracias a la participación en comunidades de aprendizaje específicas, dentro de marcos de valores y de grupos sociales concretos (Goodnow, 1996; Lave y Wenger, 1991). Como hemos venido diciendo, en las situaciones educativas, todos los participantes van a tener un papel activo. Sin embargo, sus roles y funciones van a ser bien distintas. Centrémonos primero en el papel del profesor/a.



### *El papel de los profesores y profesoras en la interacción social en el aula*

Cuando el profesor se enfrenta a una actividad formativa, tiene una idea sobre qué cosas quiere que aprendan sus alumnos, en qué orden y de qué forma deben adquirirse. En definitiva, tiene unos objetivos planificados. Tiene, por decirlo gráficamente, un plano de actuación, un "mapa" con límites y caminos trazados (Edwards y Mercer, 1987). Sin embargo, con frecuencia esta idea se traduce en concebir el papel del instructor como el de un mero transmisor, el de un experto que "deposita" o "vuelca" su conocimiento sobre los estudiantes. Pero de esta forma sólo conseguiríamos una acumulación de conocimientos memorizados y compartimentados, que el alumno no podría utilizar como base para otros aprendizajes y que, en el mejor de los casos, terminaría por olvidar. Pensamos, en cambio, que la profesora y el profesor son facilitadores del aprendizaje de alumnos y alumnas, y, por tanto, dependientes de los ritmos de éstos. Estas dos formas constituyen los elementos de uno de los debates en educación que nunca parece cerrarse (Edwards, 1990, 1997). Probablemente la solución de esta dicotomía pase por romperla. Por un lado, lo que se aprende en las instituciones de educación formal es un cuerpo de conocimiento que ha sido culturalmente elaborado; los alumnos no van a inventar los conocimientos, aunque pueden descubrirlos o recrearlos. Por otro lado, para que el individuo aprenda ha de existir una guía y una facilitación sobre la que construir sus aprendizajes.

Para conseguir que los alumnos lleguen a "construir conocimiento" de forma efectiva, necesitamos saber qué dominio del tema tienen, sus conocimientos previos sobre los contenidos que vamos a trabajar. Hablando en términos vygotskianos, se trataría de conocer cuál es la zona de desarrollo real del alumno (Vygotsky, 1979b). Es decir, de determinar qué habilidades pertenecen ya al dominio de éste, qué pueden hacer nuestros alumnos por sí solos. Partiendo de ahí, podemos ir aportando nueva información o ayudando a que ésta se

investigue, relacionando lo que descubrimos con lo ya que sabemos, en suma, "traduciendo" y negociando significados que el estudiante comprende con nuestra ayuda. Lo que se pretende de esta manera es hacer que los contenidos y las habilidades que el alumno puede poner en práctica únicamente con la ayuda del profesor acaben al final del proceso perteneciendo a su dominio individual, a lo que éste puede hacer sin ayuda. Con este concepto estamos poniendo énfasis en la idea de que el estudiante sea asistido, guiado por una persona más experta en la materia (Rogoff, 1993a, 1993b). De esta concepción podemos extraer algunas conclusiones especialmente interesantes en la práctica docente.

En primer lugar, hemos de tener en cuenta que lo que un alumno es capaz de hacer con la ayuda de "otro", no siempre es capaz de hacerlo de forma individual. Algunos de los errores que cometemos los docentes es iniciar aprendizajes que están subordinados a habilidades que el estudiante sólo puede desplegar con la ayuda del profesor. A veces, cuando explicamos un tema, el asentimiento de nuestros alumnos o sus respuestas a nuestras preguntas nos llevan a asumir que dominan el tema y rápidamente podemos pasar ya a explicar otros contenidos. Pero puede suceder que los primeros nos se dominen. Resulta fácil constatarlo cuando les proponemos ejercicios y no saben realizarlos sin nuestra ayuda. Eran precisamente las claves, las preguntas y la secuencia que planteábamos, las responsables de la propia comprensión, y que sin éstas tal comprensión no es posible. Es decir, su conocimiento se sitúa en un plano social, más que en el individual. Por tanto, las nociones de zona de desarrollo real y zona de desarrollo potencial nos dan claves sobre la importancia que tiene una adecuada secuenciación de los contenidos curriculares.

Derivada de la idea de la secuenciación, podemos extraer una segunda conclusión: sólo podemos subordinar unos aprendizajes a otros cuando estos últimos pertenecen a lo que hemos denominado zona de desarrollo real. Si no, la subordinación o encadenamiento de



aprendizajes es una tarea inabordable para nuestros alumnos.

En tercer lugar, hemos de concluir sobre la pertinencia de que sea precisamente en esta zona de desarrollo potencial en la que el profesor debe situarse para ejercer su acción educativa. O lo que es más cierto, los profesores y profesoras deberán saber *crear* estas zonas de desarrollo próximo (Onrubia, 1993), es decir, estas actividades en las que los alumnos puedan insertarse y avanzar en sus capacidades. Deberán saber crear una situación que cuente con las capacidades actuales de los alumnos y sirva para que se impliquen en un proyecto colectivo que les ayude a construir en un plano personal los conocimientos y las habilidades que antes no tenían. Es en la zona de desarrollo potencial en la que nos resultará más fácil despertar el interés de nuestros alumnos y motivarles en las tareas de aprendizaje (Vygotsky, 1977).

Trabajando en la zona de desarrollo potencial, el objetivo del profesor debe centrarse en crear un *contexto mental compartido* por todos los participantes (Coll y Onrubia, 1996; Edwards y Mercer, 1987). Una situación en la que los conceptos manejados resulten comprensibles para todos. Es decir, formas comunes de entender los contenidos, los procedimientos, los materiales y, en general, todos los elementos del proceso educativo. Nos referimos no sólo al contexto lingüístico, a los términos que se emplean. Además, las nociones, conocimientos y suposiciones de las que se parte deben ser compartidas por los integrantes del grupo-aula. Pero, ¿cuál es la esencia del proceso a partir del cual se comparte el conocimiento? ¿cuáles son las características que debe cumplir una interacción para que se llegue a tal objetivo? Tal como describen Edwards y Middleton (1986), este proceso consiste en que dos personas sepan lo que antes sabía sólo una. Se trata, en definitiva, de construir los conocimientos que en un primer momento pertenecían al dominio del profesor en un plano personal. Así, trabajando en la zona de desarrollo potencial, el papel fundamental del profesor sería el de ir negociando significados ca-

da vez más compartidos, ir estructurando y andamiando los aprendizajes de los alumnos. El concepto de *andamiaje* de Bruner (1985, 1997) es coincidente con la perspectiva que hemos venido defendiendo. Este concepto implica que el profesor o el adulto, a través de su discurso y de su intervención educativa, sostiene la actividad del que aprende, apoyando lo que ya sabe y completando lo que no es capaz de hacer.

### ***La interacción social entre iguales***

En la actualidad, disponemos de un cuerpo significativo de datos que avalan que las interacciones entre los alumnos juegan un papel primordial en la consecución de las metas educativas, en particular, y en el desarrollo social y cognitivo, en general. Tal como recoge Coll de algunas investigaciones (Coll, 1984; Coll y Corominas, 1990), las relaciones entre iguales, ya sea en el marco de la educación formal o fuera de él, son pieza clave en el proceso de socialización en aspectos tales como la adquisición de competencias y destrezas sociales, la relativización progresiva del punto de vista, el grado de adaptación a las normas establecidas, el nivel de aspiración, etc. Hemos de tener en cuenta que estos aspectos que acabamos de describir inciden a su vez en la adquisición de contenidos, procedimientos y actitudes relativas al currículum académico.

Esto nos conduce directamente al hecho de que en las interacciones entre iguales, un miembro del grupo puede aprender de los demás compañeros. Cualquiera que haya tenido la más mínima experiencia como docente es capaz de reconocer cómo en muchas situaciones para un compañero es más fácil colocarse en el punto de vista de otro de lo que lo es para el profesor, entre otras razones debido a que ambos comparten lenguaje, experiencias, marco de referencia, etc. Por decirlo de otro modo, existe entre ellos un contexto mental compartido real.

El trabajo en la zona de desarrollo próximo no es, por tanto, tarea exclusiva del profesor. Los docentes hemos de crear escenarios comu-



nicativos que fomenten este tipo de interacciones entre alumnos. Porque “no basta con colocar los alumnos uno al lado de otro y permitir que interactúen para obtener automáticamente unos efectos favorables” (Coll, 1984, p. 120), sino que hemos de identificar y fomentar el tipo de organización social del aula que posibilite la consecución de unos determinados objetivos educativos.

### El aprendizaje como un proceso comunicativo

El lenguaje es un medio privilegiado de comunicación; es, asimismo, el instrumento mediante el que nos representamos nuestra experiencia (Vygotski, 1979a; Wertsch, 1988, 1993), y una actividad mediante la cual construimos versiones de nuestro mundo (Edwards, 1997). La mayor parte de las interacciones en el marco educativo son fundamentalmente verbales. Podemos considerar el aprendizaje en el aula, de acuerdo con la perspectiva que estamos describiendo, como un proceso comunicativo o discursivo.

En el aula, muy frecuentemente, el contexto sobre el que se trabaja no está presente, o incluso no existe materialmente y es precisamente gracias al lenguaje que lo creamos. Es éste uno de los rasgos que caracteriza al discurso escolar y lo hace distinto, y no siempre coincidente, con el discurso de los alumnos, de la calle o de otros contextos. El discurso escolar es más descontextualizado que el que podemos observar en otros ámbitos de desarrollo, es más abstracto; trabaja con realidades, en ocasiones, poco familiares o cercanas a la experiencia del alumnado. El lenguaje se convierte, en definitiva, en un medio privilegiado para crear y compartir conocimientos culturales.

Desde este punto de vista, el aprendizaje escolar puede entenderse como el aprendizaje de nuevos modos de discurso (Wertsch, 1988). El término discurso se emplea para referirnos a la comunicación en el aula, en toda su complejidad y en todas sus dimensiones. Así, cuando aprendemos contenidos, habilidades y pro-

cedimientos estamos aprendiendo nuevas formas de comprender y explicarnos el mundo que nos rodea, nuevas formas de resolver problemas, en suma, nuevos modos de discurso y de formas de pensamiento asociadas a ellos (Tulviste, 1992). En este sentido podemos decir que el análisis del discurso del aula se convierte en una pieza clave para comprender las transformaciones personales que tienen lugar en las situaciones de enseñanza/aprendizaje.

Consideramos la interacción social en el aula como una herramienta con la que cuentan los docentes para la consecución de sus objetivos. A través de ella se dota a los estudiantes de instrumentos y recursos que median sus aprendizajes; a través de ella se crea y recrea el conocimiento. El aula es un contexto comunicativo único. En él se requiere el dominio de un conjunto de competencias muy específico, que incluyen el uso de los modos de expresión oral y escrita. Los estudiantes pueden diferir en su competencia comunicativa, particularmente en aspectos importantes para la materia y las actividades que tienen lugar en el aula. Las características especiales de este escenario pueden no ser reconocidas por todos los alumnos. El no conocer los medios usados habitualmente para la comunicación en el aula lleva consigo dificultades para participar con éxito en las interacciones sociales y, por tanto, para el aprendizaje (Cubero, M. y Santamaría, 2001).

El desarrollo de las actividades que suceden día a día en el aula puede considerarse un proceso por el que profesores y estudiantes van creando y desarrollando contextos mentales compartidos (Edwards y Mercer, 1987). Es decir, formas comunes de definir las distintas situaciones; de comprender los materiales, los contenidos, y en general, todos los elementos del proceso educativo. No parece, por tanto, que el proceso de comunicación entre el profesor y los alumnos sea automático, sino que es más bien uno de los objetivos del propio proceso de enseñanza. Normalmente se insiste mucho en la importancia de las actividades y de la experiencia en el aula. El aprendizaje, se dice, exige que los estudiantes realicen muchas



actividades por ellos mismos. Según los autores citados, sin embargo, para aprender, los estudiantes necesitan, además de la experiencia, adquirir un modo de interpretar la experiencia, un modo de *hablar* acerca de ésta. Al hacerlo generan un conocimiento compartido de los materiales y las actividades de enseñanza y aprendizaje (Edwards y Mercer, 1987).

Es importante insistir en que este análisis del proceso educativo como proceso de comunicación se basa en un concepto de comunicación diferente al que se ha manejado tradicionalmente en la psicología y en la lingüística. Desde un punto de vista clásico, la comunicación se entiende como transmisión de información desde un emisor a un receptor. El mensaje es elaborado (codificado) por el emisor, mientras que el receptor, por su parte, lo interpreta y accede al conocimiento transmitido mediante dicho mensaje (decodificación). Sin embargo, desde el punto de vista que se está presentando aquí, el mensaje, el significado, no es algo preexistente, sino que se construye conjuntamente por los interlocutores en el acto mismo de la comunicación. Los interlocutores cooperan en la producción del significado. No puede decirse, por tanto, que el significado es “transmitido”, sino que es elaborado, construido. No puede adjudicarse al “emisor” o al “receptor”, sino que pertenece conjuntamente a ambos, es decir, surge en el proceso de interacción. Se dice que el significado se *negocia* para destacar el papel que cumplen todos los interlocutores en su creación. Es en este sentido que definimos el aprendizaje como un proceso constructivo, social y comunicativo.

El proceso comunicativo que se da en el aula tiene, no obstante, algunas características específicas que lo diferencian de otras situaciones comunicativas. La enseñanza formal es un contexto sociocultural definido de tal manera que profesores y estudiantes cumplen funciones claramente diferenciadas y mantienen una relación “asimétrica”. Su responsabilidad a la hora de dirigir el curso de la comunicación es claramente distinta. El objetivo de la comunicación en el aula es la creación de unos significados (conocimientos) que corres-

pondan a una serie de materias específicas. Desde el principio, los profesores conocen esos significados y tratan que los estudiantes vayan compartiéndolos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que ésta es la situación a la que se pretende llegar, no el punto de partida. Para que sea posible alcanzarlo es necesario que el alumno vaya acercándose progresivamente a dichos significados, vaya siendo capaz de participar de manera cooperativa en situaciones de comunicación en las que se construyan significados cada vez más cercanos a los significados que constituirían los conceptos de la disciplina.

Para hacer posible el avance progresivo anterior, el profesor debe dirigir el curso de la comunicación de una manera muy concreta. Debe ir reformulando las situaciones de modo que se cumpla un doble requerimiento: asegurar que en todo momento exista un grado de acuerdo suficiente entre profesores y estudiantes, y facilitar, a la vez, un avance progresivo hacia los significados propios de la materia.

A partir de la noción de negociación de significados podemos introducir de manera explícita una idea que ha estado presente de modo implícito durante todo el desarrollo anterior: consideramos el aprendizaje como un proceso de *socialización en nuevos modos de discurso*, o, dicho de otro modo, de adquisición de nuevas formas de comprender y explicar la realidad (de acuerdo con los conceptos y las reglas de las materias académicas). Esta adquisición implica la confluencia de diferentes tipos de discurso, a los que nos referiremos seguidamente.

### *Discurso de profesores y profesoras*

Desde la perspectiva conceptual que nos sirve de base para analizar e interpretar el aula y los procesos que tienen lugar en la misma, el discurso constituye una pieza clave. La razón fundamental para ello es la consideración del discurso no sólo como testigo fiel de lo que acontece en el aula, sino como responsable, en gran medida, de la construcción de la propia realidad del aula. Así, podríamos entender que



el discurso es, a la vez, parte constitutiva y constituyente del aula. En nuestro caso, esto se inserta y adquiere mayor sentido, si cabe, al defender, junto con Wertsch (1993, 2000; Rowe y Wertsch, 2002), la dimensión semiótica del aula. Entendemos que las condiciones, demandas y exigencias de los escenarios de actividad en los que participan los individuos, como por ejemplo el aula, están vinculados dialécticamente con el tipo de discurso, de género discursivo, que es priorizado en dicho escenario, así como con las fuentes de validación potenciadas y características en el uso de dicho género. Adoptando el concepto de género discursivo de Bajtín (1986), defendemos que cuando hablamos o escribimos estamos reflejando una perspectiva, una manera convencionalizada de relacionar ideas y conceptos, unos modos de interacción.

Cada disciplina se caracteriza por un modo particular de discurso, por una forma particular de crear y expresar el conocimiento. Las matemáticas, las ciencias experimentales o las ciencias sociales tienen modos característicos de plantear los problemas, modos particulares de razonar y establecer relaciones, modos particulares de representar la realidad. Aprender los conocimientos de cada materia es aprender a emplear modos de discurso apropiados para la disciplina.

Pero, ¿de qué modo guía y andamia el profesor el avance del estudiante por medio del discurso? Edwards (1990) ha estudiado algunos de los procedimientos discursivos empleados por profesores para dirigir el discurso de los estudiantes en la interacción dentro del aula. Entre estos procedimientos, podemos destacar aquí como ilustración dos casos fundamentales, denominados *recapitulaciones* y *reconstrucciones*.

Las recapitulaciones son resúmenes explícitos que los profesores van haciendo de las actividades académicas y de los resultados de dichas actividades. La función que cumplen es asegurar que los estudiantes han desarrollado una comprensión común con el profesor de los aspectos significativos de lo que se ha hecho y se ha dicho, de cómo concebirlo y des-

cribirlo. Las reconstrucciones, por su parte, serían reinterpretaciones creativas de lo que ha ocurrido en el aula. Al hacer estas reconstrucciones, el profesor modifica de modo más o menos sutil lo que los estudiantes han dicho, acercándolo a sus objetivos. Cumplirían la función de ir modelando el discurso compartido, para acercarlo al discurso de la disciplina.

Estos dos procedimientos generales tienen la función de promover el desarrollo de los contextos mentales compartidos. Se asegura, así, el doble objetivo de promover el avance de los estudiantes en la dirección de adquirir el discurso (los conocimientos) de la materia y mantener en todo momento un grado de acuerdo suficiente entre las interpretaciones del profesor y las de los estudiantes, que evite rupturas o malentendidos en la comunicación. Para conseguir estos fines, los profesores emplean recursos comunicativos variados, que nosotros concebimos como *mecanismos* y *estrategias discursivas* de intervención en el aula (para una revisión de dichos mecanismos ver Cubero, M. y col., 2005 y Cubero, R. y col., 2005). A estos mecanismos nos referimos más adelante, en otros artículos de este monográfico.

### Discurso del alumnado

Al analizar el discurso de los estudiantes estamos analizando los modos que éstos tienen de comunicar-representar-construir la realidad. Estudiar los conocimientos del alumno, su modo de pensar, es desde luego una tarea fundamental en la educación. En el análisis que estamos realizando, esta cuestión se formularía diciendo que la tarea es estudiar el discurso propio del alumnado.

Si nos centramos en el análisis de las lecciones particulares en cada disciplina, nos interesa estudiar el conocimiento que tienen los estudiantes de los conceptos propios de dichas disciplinas. Esta cuestión, las concepciones, representaciones o ideas previas de los alumnos acerca de un determinado problema o contenido curricular, se ha convertido en tema central de la investigación educativa (Coll, 1991; Cubero, R., 1989, 1994, 1996; Cubero, R. e Ig-



nacio, 1997; Driver, Guesne y Tiberghien, 1985). Podemos decir, siguiendo con el planteamiento anterior, que lo que estamos estudiando aquí es el discurso del alumno con relación a unos determinados contenidos curriculares. El aprendizaje de dichos contenidos sería de nuevo un proceso por el que el discurso del alumno cambia y se identifica (o aproxima, al menos) al de la materia. El objetivo de la educación es promover un cambio progresivo de los modos de discurso y su acercamiento a los de la disciplina y, en términos más concretos, a los del profesor.

En todo caso, el discurso del alumno no es el discurso de un individuo aislado autosuficiente, sino el discurso de un grupo cultural, un discurso-conocimiento cotidiano cuyas características son cualitativamente diferentes a las del discurso de la disciplina y al discurso de la clase universitaria. Formulado de otro modo, se trata de *teorías implícitas* sobre la mente y la conducta humana (Rodrigo y Cubero, R., 1998; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1994). Tal como señalan estos autores, dichas teorías implícitas se diferencian de las teorías científicas en tres aspectos fundamentales: en el campo de fenómenos al que se refieren (*qué mundo se construye*), en las funciones que cumplen (*para qué se construyen*) y en el modo en que se construyen (*cómo se construyen*). En términos socioculturales podríamos decir con del Río y Álvarez (1992) que son acciones mentales que se constituyen en escenarios socioculturales diferentes y, por tanto, responden a *motivos* distintos.

Para cerrar este trabajo podríamos concluir pues que en el aula, la comunicación y la construcción de nuevos conceptos se produce en prácticas sociales en las que el discurso educativo juega un papel primordial. Es a través del discurso que las versiones sobre el conocimiento se construyen y es a través de él que podemos analizar cómo se construyen. El lenguaje y el establecimiento de un consenso en el aula conforman el repertorio colectivo de conocimiento que comparte una comunidad, como en nuestro caso es la comunidad educativa. En relación con éste último aspecto, el

aprendizaje escolar es concebido por gran parte de las propuestas constructivistas e histórico-culturales como la socialización de los alumnos y alumnas en formas de habla y modos de discurso, que son específicos de contextos situados cultural e históricamente (Edwards, 1990; Edwards y Mercer, 1987). La manera en que las personas negocian los significados está mediada por todas las formas dialógicas (descripción, exposición, argumentación, narración, relato, etc.), que son verdaderos instrumentos culturales específicos de cada escenario sociocultural (Rodrigo y Cubero, 1998).

## REFERENCIAS

- BRUNER, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. En E. Eisner (Ed.): *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: University of Chicago Press.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- CASE, R. (1996). Changing views of knowledge and their impact on educational research and practice. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 75-99). Oxford: Blackwell Publishers.
- COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 119-138.
- COLL, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- COLL, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- COLL, C. y COLOMINAS, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROCHERA, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

- COLL, C. y ONRUBIA, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- CUBERO, M. (1999). *Psicología Cultural*. Proyecto Docente. Universidad de Sevilla.
- CUBERO, M.; BARRAGÁN, A.; GARCÍA, J. y CUBERO, R. (2005). La construcción del conocimiento psicológico: un estudio de la interacción y del discurso en las aulas universitarias. Las fuentes de validación del conocimiento académico. En A. Franzé y col (Comps.), *Etnografía y Educación*. Valencia: Germania, S.L., 1-15 (versión digital).
- CUBERO, M. y MARCO, M.J. (1997). Aprendizaje e interacción social. En J. Martín y R. Cubero (Comps.): *Materiales Didácticos: Didáctica General y Psicología de la Educación*. Sevilla: ICE, Universidad de Sevilla-ATRIL.
- CUBERO, M. y MARCO, M.J. (2000). Aprendizaje e interacción social.: En R. Cubero y col (Comps.), *Psicología de la Educación para profesores de Educación secundaria*. Sevilla: MAD (colección educaforma didáctica).
- CUBERO, M., SANTAMARÍA, A. et al. (1995). *Actividades para alumnas-os con problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Consejería de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía.
- CUBERO, M. y SANTAMARÍA, A (2001). La reflexión sobre el propio lenguaje como recurso didáctico en las aulas. *Investigación en la Escuela*, 45, 77-87.
- CUBERO, R. (1988). La construcción del conocimiento en la interacción social del aula: el conocimiento compartido. *Actas de las VI Jornadas de Estudio sobre la investigación en la escuela*, 68-70, Sevilla.
- CUBERO, R. (1989). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- CUBERO, R. (1994). Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales ¿distinta terminología y un mismo significado? *Investigación en la Escuela*, 23, 33-44.
- CUBERO, R. (1996). Concepciones de los alumnos y cambio conceptual. Un estudio longitudinal sobre el conocimiento del proceso digestivo en educación primaria. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- CUBERO, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó, de Irif S.L.
- CUBERO, R. y col (2005). La construcción del conocimiento psicológico: un estudio de la interacción y del discurso en las aulas universitarias. La creación y el mantenimiento de la intersubjetividad. En A. Franzé y col (Comps.), *Etnografía y Educación*. Valencia: Germania, S.L., 15-32 (versión digital).
- CUBERO, R. e IGNACIO, M.J. (1997). Construcción del conocimiento en el aula: procesos de aprendizaje. En J. Martín y R. Cubero (Comps.): *Materiales Didácticos: Didáctica General y Psicología de la Educación*. Sevilla: ICE, Universidad de Sevilla-ATRIL.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1992). Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en educación. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 43-61.
- DELVAL, J. (1994). Tesis sobre el constructivismo. Comunicación presentada en el *II Seminario sobre Constructivismo y Educación*. Puerto de la Cruz (Tenerife), 16-18 de Noviembre. Publicado en M.J. Rodrigo y J. Arnanay (Comps.) (1997), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- DELVAL, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 78-84.
- DRIVER, R., ASOKO, H., LEACH, J., MORTIMER, E. y SCOTT, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23 (7), 5-12.
- DRIVER, R.; GUESNE, E. y TIBERGHEN, A. (1985). *Children's ideas in science*. Glasgow: Open University.
- EDWARDS, D. (1990). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la Escuela*, 10, 33-49.
- EDWARDS, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- EDWARDS, D. y FURLONG, V.J. (1987). Teaching and learning as the creation of meanings. En B.M. Mayor y A.K. Pugh (Eds.). *Language*,



- communication and education*. London: Croom Helm.
- EDWARDS D. y MERCER, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Methuen. (Ed. cast.: *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988).
- EDWARDS, D. y MIDDLETON, D. (1986). Joint remembering: constructing an account of shared experience. *Discourse Processes*, 9, 423-459.
- GALLAGHER, J.M. y REID, D. (1981). *The learning theory of Piaget and Inhelder*. Monterrey, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- GLASERSFELD, E. Von (1995). A constructivist approach to teaching. En L. P. Steffe y J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 3-15). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOODNOW, J.J. (1996). Acceptable ignorance, negotiable disagreement: Alternative views of learning. En D.R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 345-367). Oxford: Blackwell Publishers.
- GRIFFIN P. y MEHAN, H. (1981). Sense and ritual in classroom discourse. En F. Coulmas (Ed.), *Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. La Haya: Mouton.
- JOHN-STEINER, V., y MAHN, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ONRUBIA, J. (1993). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- POZO, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid, Alianza.
- POZO, J.I., PÉREZ, M<sup>a</sup>.P. y MATEOS, M. (1997). ¿Son constructivistas los alumnos? ¿Y sus profesores? ¿Y los investigadores? Comunicación presentada en el III Seminario sobre Constructivismo y Educación. Sevilla, 20-22 de Noviembre.
- RIVIERE, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- RODRIGO, M.J. y CUBERO, R. (1998). Constructivismo y enseñanza: reconstruyendo las relaciones. *Conciencia Social*, 2, 25-44.
- RODRIGO, M.J.; RODRIGUEZ, A. y MARRERO, J. (1994). *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.
- ROGOFF, B. (1993a). Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B. (1993b) Children's Guided Participation and Participatory Appropriation in Sociocultural Activity. En R.H. Wozniak y K. W. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and Thinking in specific environments*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- SANTAMARÍA, A. (2004). El proceso alfabetizador de personas adultas como práctica social y dialógica: un encuentro de voces. En S. Dubrowsky (Ed.), *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vygotski*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- SAUNDERS, W.L. (1993). The constructivist perspective: Implications and teaching strategies for science. *School, Science and Mathematics*, 92 (3), 136-141.
- TULVISTE, P. (1992). Diversidad cultural y heterogeneidad en el pensamiento. *Apuntes de Psicología*, 35, 5-15.
- VYGOTSKI, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos aires: La Pléyade.
- VYGOTSKI, L.S. (1979a). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKI, L.S. (1979b). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En M. Cecchini (Comp.), *Luria, Leontiev y Vygotski. Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal Editor.
- VYGOTSKY, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). Armonk, N.Y.: Sharpe.
- WERTSCH, J.V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. En B.

- Rogoff y J.V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J.V. (1993). *Voces de la Mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- WERTSCH, J. V. y PENUÉL, W.R. (1996). The individual-society antinomy revisited: Productive tensions in theories of human development, communication, and education. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 415-433). Oxford: Blackwell Publishers.

---

#### ABSTRACT

In this paper, the socio-cultural perspective on teaching-learning processes is described. Learning is described as a process that has three main characteristics. First, we think that knowledge and the action of knowing are situated actions of construction. Second, we think that learning is essentially social. Then, we can refer to learning as the construction of viable ways for understanding the world from social interaction and education. Third, we define learning as a communicative process and, concretely, as the socialization of students in ways of talking that are specific of school as a cultural and historically situated context.

KEY WORDS: *Socio-cultural perspective; learning in school; Constructivism; Social interaction in the classroom; Educational discourse.*

#### RÉSUMÉ

Dans ce travail, il est décrit la perspective de la psychologie historique-culturelle sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'apprentissage est, ainsi, décrit comme un processus qui a trois caractéristiques essentielles. En premier lieu, nous concevons la connaissance et l'acte de connaître comme action de construction reconnue. En second lieu, nous comprenons que la nature de l'apprentissage est essentiellement sociale. On peut ainsi, se référer à l'apprentissage comme la construction de forme viable d'interprétation du monde à partir de l'interaction sociale et éducative. En troisième lieu, nous définissons l'apprentissage comme un processus communicatif et, plus concrètement, comme la socialisation des élèves sous forme de dialectes qui sont spécifiques de l'école dans un contexte culturel et d'une situation historique.

MOTS CLÉ: *Psychologie historique-culturelle; Apprentissage scolaire; Formation de la personnalité, interaction sociale dans la classe; Discours éducatif.*