

## **Actividad Conjunta y Conocimiento Compartido: Elementos para el Análisis de la Práctica Educativa** **Joint Activity and Shared Knowledge in the Analysis of the Educational Practice**

Malva Villalón  
Pontificia Universidad Católica de Chile

La actividad conjunta que se da en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, tiene siempre la finalidad de alcanzar un conocimiento compartido. El objetivo de este trabajo es analizar los aportes de diversos estudios a la comprensión de los factores a través de los cuales ocurre este proceso, en diversos contextos educativos. Desde esta perspectiva, el hecho educativo no se concibe como un mero campo de aplicación de la psicología, sino como un ámbito relevante para la comprensión de los procesos de aprendizaje específicamente humanos y de la actividad de enseñar.

The joint activity that takes place in teaching and learning situations has always the purpose of reaching a shared knowledge. The aim of this work is the analysis of the results of studies that explore the factors involved in this process. From this point of view, education is not conceived as an application field of psychological knowledge but as a significant area for understanding human learning and teaching.

Todo aquel que ha tenido la experiencia de enseñar sabe que, en el esfuerzo de traspasar el conocimiento, se analiza y revisa la información que se intenta traspasar, guiado por las dificultades, las dudas y las incomprendiones que plantea el sujeto que aprende, así como por aquello que le facilita el aprendizaje. Esto ocurre a través de claves verbales y no verbales, interpretadas por los participantes, con el fin de ajustar su intervención. Quien enseña debe graduar las dificultades de las tareas de aprendizaje propuestas y proporcionar al que aprende el apoyo y la guía necesarias para resolverlas con éxito. Esto sólo es posible en la medida que el aprendiz hace explícitas sus necesidades y el nivel en el cual logra comprender los nuevos conocimientos a los que se le enfrenta. En este sentido, la responsabilidad del acto educativo no recae solamente en el que enseña, ya que sin un cierto grado de intencionalidad compartida con el aprendiz acerca del sentido y el significado de lo que se aprende, no es posible un proceso de influencia educativa.

Como señalan acertadamente Edwards y Mercer (1988), toda educación tiene como propósito el desarrollo de una comprensión compartida y la razón de ser de las instituciones educativas es siempre la función de traspasar una selección del conocimiento acumulado de una sociedad. Puede argumentarse que

la educación es mucho más que la aceptación y comprensión de lo que el responsable de la enseñanza ya sabe, pero esta base mutua es una cuestión fundamental en el hecho educativo. Esto no implica, sin embargo, que lograr esta base compartida sea una empresa fácil, ya que incluso la definición de las tareas a realizar en un contexto educativo determinado está sujeta a múltiples interpretaciones de parte de quienes se involucran en ella. Este es un problema que afecta incluso a los investigadores de este proceso, como advierten Newman, Griffin y Cole (1991): "nos equivocaremos si tratamos de especificar la tarea o, incluso, el conjunto de tareas en una determinada situación de aprendizaje y desarrollo. Lo que podemos tratar de especificar "son los conjuntos de comprensiones que se negocian en cuanto objetivo de la tarea específica..." (p. 143).

El objetivo de este artículo es analizar el papel de los mecanismos implicados en el traspaso del conocimiento, para describir y explicar el desarrollo del proceso educativo y sus resultados, en el marco de un cambio en la concepción teórica del aprendizaje y el desarrollo. Estos mecanismos son descritos por Edwards y Mercer (1988) como: "los modos en que el conocimiento se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por maestros y niños en la clase"(p.14). Lo que ocurre en las salas de clase y el modo en que ocurre, está determinado, en gran parte, por factores y procesos que pertenecen a otros ámbitos, pero resulta indudable que es allí donde toma forma el proceso de traspaso del conocimiento.

---

Malva Villalón Bravo, Facultad de Educación.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Malva Villalón Bravo, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile Casilla 114-D, Santiago, Chile.  
E-mail: mvillab1@puc.cl

Coll (1994) plantea que centrar la atención en lo que sucede efectivamente en las aulas, mientras los profesores y los alumnos realizan sus actividades habituales de enseñanza y aprendizaje, resulta una vía privilegiada para un análisis sistemático y comprensivo de la práctica educativa.

Esta perspectiva implica superar una concepción del aprendizaje como un proceso de construcción individual y del desarrollo psicológico como la base sobre la cual se aprende. La teoría de Piaget contribuyó de una manera significativa a la comprensión del proceso de construcción del conocimiento desde la perspectiva del sujeto que se desarrolla.

### La construcción del conocimiento

Como parte de un curso para profesores en servicio en Gran Bretaña, Davis (1991) pregunta acerca de las teorías psicológicas que aprendieron durante su formación inicial y les solicita una descripción de los rasgos evolutivos y las capacidades de aprendizaje de los alumnos con los que trabajan. El nombre de Piaget resulta siempre una referencia unánime y en el perfil de los alumnos se destacan las características del desarrollo cognitivo propuestas por este autor. Esta experiencia no tiene más objeto que ilustrar la importancia de los aportes de los estudios realizados por Piaget a una mejor comprensión del proceso de construcción del conocimiento y el desarrollo intelectual. La descripción de tres grandes estadios en el desarrollo intelectual, ha permitido comprender y valorar los distintos niveles de comprensión de la realidad que se suceden a través de la edad, las competencias cognitivas y las limitaciones que caracterizan a cada una de las etapas (Piaget, 1965), el grado de desarrollo de estos mecanismos durante el primer año de vida, sólo permite conocer la realidad concreta e inmediata, sin que sea posible alcanzar una comprensión articulada de la experiencia, la que resulta más bien fragmentada y dominada por los factores presentes en cada situación específica a la que el niño se enfrenta. La representación mental surge como una interiorización de esta inteligencia sensorio-motriz, durante el segundo año de vida. Este nivel de desarrollo se caracteriza por las dificultades derivadas de un proceso de construcción progresiva del plano mental, como son la incapacidad de considerar y articular diversos puntos de vista o utilizar conceptos. El primer nivel de organización de las operaciones de la inteligencia representacional se alcanza al inicio de la edad

escolar y permite comprender los fenómenos concretos, pero no es hasta el comienzo de la adolescencia que los mecanismos intelectuales alcanzan un equilibrio suficiente para la comprensión y la resolución de problemas abstractos. La importancia del desarrollo intelectual y el proceso de elaboración activa a través del cual se adquiere el conocimiento, son aportes fundamentales de esta teoría a la educación. La obra de Piaget proporciona una base teórica sólida y respaldada por datos empíricos, para fundamentar el ajuste del aprendizaje al nivel de desarrollo de las competencias cognitivas, comprender el papel de muchos errores de comprensión como el resultado de un esfuerzo de asimilación y búsqueda de equilibrio, valorar la experimentación activa en la realidad física y social y la interacción entre iguales.

El propio Piaget se incorporó con entusiasmo a los movimientos de renovación educativa surgidos en Europa (Piaget, 1969) y los resultados de sus estudios empíricos se convirtieron en un fundamento para la propuesta de nuevos métodos de trabajo escolar y de aplicaciones a diferentes disciplinas, en distintos niveles del sistema educacional. Las aplicaciones educativas de la psicología genética durante las pasadas décadas, se caracterizan por su volumen y también por su diversidad (Coll & Martí, 1990). El énfasis fue puesto en la búsqueda de un ajuste de la enseñanza a los niveles de comprensión de los sujetos, en la actividad física y la interacción entre pares. Como señalan Schwebel y Raph en la obra Piaget en el Aula (1984), en relación a la tarea del educador: "El adulto puede ayudarlo, proveyendo y preparando experiencias... pero no puede inculcarle lo que el niño no está en condiciones de asimilar... no puede sustituir con hechos memorizados los descubrimientos que efectúa el individuo al trabajar con objeto concretos o con sus símbolos" (p. 32). Entre las recomendaciones dadas a los educadores a partir de los estudios de Piaget, se destaca la necesidad de ser un observador sensible de los niños, para lograr comprender y respetar el proceso a través del cual ellos mismos construyen el conocimiento acerca de lo que los rodea. También se insiste en la importancia de papel de facilitador de este proceso de exploración que le corresponde al educador, sin imponer una enseñanza directa. Kamii (1984), investigadora y especialista en el diseño curricular del nivel pre-escolar, describe el papel del maestro como el de un animador del desarrollo, que ayuda al niño a construir su propio conocimiento. Así, por ejemplo: "si el niño cree que un bloque se hundirá en el agua, debe alentársele a probar lo correcto de su afirmación... la maestra no

debe decirle 'Tienes razón', sino 'Veamos qué pasa'. Le permite descubrir la verdad haciendo que el objeto mismo le dé la respuesta" (p. 263). Duckworth (1984) una destacada discípula de Piaget, investigadora y formadora de numerosas generaciones de maestros en la Universidad de Harvard, considera que la tarea fundamental de los educadores es dar a los niños la oportunidad de desarrollar sus propias nociones acerca de la realidad, a partir de un entorno rico en experiencias que los permita tener *ideas maravillosas* y explorar su validez hasta el máximo posible, de acuerdo a su nivel de desarrollo.

Sin embargo, más allá de la valoración del desarrollo del conocimiento como un proceso de elaboración activa, las orientaciones pedagógicas derivadas de los planteamientos de Piaget han probado ser insuficientes para una educación eficaz. La realidad del trabajo educativo muestra que no basta con poner en contacto al alumno con el objeto de conocimiento y crear las condiciones para que lo explore de acuerdo a sus posibilidades. La cultura presenta una complejidad y una diversidad que no puede ser abarcada solamente desde el desarrollo de las operaciones intelectuales y su dominio tampoco se alcanza a través de un proceso de descubrimiento individual. Consecuentemente, los estudios realizados han mostrado que estos principios pedagógicos se han aplicado parcialmente y de manera poco integrada, al conjunto de la actividad curricular, en algunos programas de nivel pre-escolar y del primer ciclo de la educación básica (Coll & Martí, 1990). En algunos casos, se ha puesto en evidencia las dificultades que enfrentan los maestros para aplicar estos principios en la enseñanza de contenidos específicos, mostrando una contradicción entre sus creencias acerca del aprendizaje y su práctica docente (Edwards & Mercer, 1988). Estas aplicaciones han sido prácticamente inexistentes en los niveles o las áreas en que la complejidad de los contenidos exige un trabajo más directivo de parte de los educadores, para garantizar un aprendizaje efectivo.

Los objetivos y contenidos educacionales trascienden la adquisición de las estructuras cognitivas básicas y no tienen su carácter universal y transcultural, por el contrario, su sentido y significado se origina en el contexto social y cultural. El surgimiento de la institución escolar, en un momento dado de la historia de la humanidad, puede vincularse a la necesidad de garantizar este proceso de traspaso de conocimientos, que no es posible de lograr a través del descubrimiento individual.

No es éste, sin embargo, el argumento más

significativo para explicar las limitaciones de los enfoques pedagógicos basados en la teoría piagetiana. El conjunto creciente de estudios que han demostrado el papel decisivo de la influencia social en el desarrollo ha sido fundamental en este sentido. En estos trabajos se reconoce explícitamente la influencia de la teoría de Vygotski acerca del desarrollo humano y el papel central que asume la educación en la formación de la mente.

### Educación y desarrollo

Efectivamente, para Vygotski el desarrollo humano se produce mediante la actividad conjunta que se genera en la relación educativa entre el adulto y el niño. Desde esta perspectiva, la educación deja de ser un mero campo de aplicación para la psicología y se constituye en un hecho consustancial al propio desarrollo humano y en el laboratorio natural del que disponen los psicólogos para la investigación de los mecanismos de la evolución ontogenética y filogenética del hombre (Alvarez & Del Río, 1990).

La distinción entre el desarrollo natural y cultural le permite establecer la discontinuidad de la especie humana con el resto de los animales, tanto a nivel físico como psíquico. Distingue entonces entre la inteligencia natural y la inteligencia cultural, caracterizada por la capacidad de utilizar instrumentos psicológicos, equivalentes en el plano mental a las herramientas de trabajo. Los sistemas simbólicos, entre los que destaca el lenguaje, permiten al hombre distanciarse de la realidad inmediata y modifican su propia naturaleza psíquica.

La adquisición de este nivel de funcionamiento cognitivo no se alcanza a través de mecanismos genéticos sino sociales. Así, el desarrollo de estas funciones psíquicas superiores se da en dos planos sucesivos: el plano intersubjetivo, en el cual el adulto pone sus propias funciones a disposición del niño, por ejemplo nombrando los objetos que éste señala y atribuyendo intenciones a sus gestos espontáneos, y el plano intrasubjetivo, en el cual el aprendiz ha alcanzado una autonomía en el uso de determinado nivel de competencia lingüística y en la planificación de su acción. El adulto establece un marco de referencia en el cual la actividad concreta del niño adquiere significado y sentido, los gestos del niño son interpretados por el adulto, promoviendo la construcción de significados a partir de este proceso compartido. El lenguaje aparece como un logro fundamental del desarrollo, a la vez que como un medio de enseñanza y de aprendizaje y un instrumento

que contribuye a la organización del pensamiento. Plantea Vygotski (1988): “El lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno... el lenguaje interno y el pensamiento reflexivo surgen de las interacciones... dichas interacciones proporcionan la fuente de desarrollo de la conducta voluntaria del niño” (p. 138). La participación en la cultura y en sus sistemas de símbolos hace posible la génesis del pensamiento y la actividad creativa.

El aprendizaje a través de la experiencia física se considera mediatizado por la actividad conjunta, en la que los adultos guían la exploración infantil y contribuyen a darle el sentido y el significado propios de la cultura. Los objetos físicos que rodean al niño son también objetos culturales y el adulto lo guía en el proceso de descubrimiento de estos rasgos, que resultan inseparables.

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano es intrínsecamente social y educacional, un producto y no un antecedente de la educación: “el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje” y es así que “el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje” (Vygotski, 1988, p. 139).

### Acción conjunta y significado compartido

Los estudios realizados por Kaye (1988) acerca de las relaciones tempranas de los adultos y los niños aportan evidencia empírica que confirma la hipótesis propuesta por Vygotski. A través de la observación sistemática de interacciones entre madres e hijos de 0 a 2 años, muestra que el niño se convierte en un miembro activo de un sistema interpersonal, en la medida que el adulto crea un marco de referencia para la acción conjunta, realizando su propia actuación y completando la que corresponde al niño, en un sistema de turnos claramente organizados por el adulto, dentro de un marco social y cultural. Al completar la actuación del niño, le ofrece un modelo para su desempeño, disminuyendo su participación en la medida que el niño asume progresivamente una actuación independiente. Las dificultades del niño como interlocutor no llevan al adulto a modificar la realización de su parte en el sistema de interacción, sino que la mantienen en un nivel relativamente alto de complejidad, como puede

desprenderse de este ejemplo, protagonizado por una madre que habla a su hija de seis semanas (p. 224):

*“¿Qué haces? ¿Eh? ¿Qué haces?”*

*Mirar a toda la gente.*

*¿Quieres ver a toda la gente? ¿Eh?*

*¿Quieres ver el sol? ¿Eh?*

*¿No quieres ver el sol?”*

El análisis de los registros realizados muestra que el sistema de interacción es creado y mantenido por el adulto, quien abre un espacio para la participación del niño, dentro del marco de significados que establece. Los antecedentes aportados por estudios de niños criados en condiciones de deprivación social concluyen que existe un escaso nivel de responsividad social y una dificultad para establecer turnos de participación en un contexto interpersonal, confirmando la importancia de la intervención de los adultos en el desarrollo de estas capacidades.

En la forma que los adultos estructuran la interacción del niño con el ambiente, Kaye (1988) distingue diferentes tipos de marcos adultos que permiten construir significados compartidos. Uno de ellos es el marco de protección, que mantiene al niño en un ámbito restringido, permitiéndole explorar el entorno y practicar nuevas destrezas sin riesgos que es incapaz de prever y enfrentar. Este marco aparece orientado a la preservación de la vida y puede distinguirse claramente de otros marcos que no están relacionados con las necesidades biológicas, sino con el desarrollo psicológico. Es el caso del marco instrumental, en el que el adulto realiza lo que interpreta como la intención del niño, acercándole un objeto que se le ha caído o interpretando el gesto de dirigir la mano hacia algo como una petición. De acuerdo a los antecedentes aportados por el análisis de las interacciones observadas, la intencionalidad es planteada primero por el adulto, lo que sirve de base para su desarrollo progresivo en el niño. Otro marco de interacción descrito por Kaye (1988), que presenta especial interés para identificar los componentes sociales de la construcción de la inteligencia sensorio-motriz, es la retroalimentación de la acción del niño sobre su entorno. A partir de las observaciones realizadas, se establece que los adultos se encargan de establecer “consecuencias más consistentes y destacadas” (p. 100) que las que brinda el medio natural, para mantener la atención del niño en lo que lo rodea y su conducta exploratoria. Así, una cantidad importante de los efectos interesantes que el niño encuentra en su entorno y que dan origen a las reacciones circulares, es provocada y mantenida

por los adultos. De esta forma, éstos participan activamente en todas las etapas del proceso de formación y consolidación de los esquemas intelectuales. La exploración del entorno físico como el factor fundamental del desarrollo cognitivo aparece mediatizada por la interacción social, que no se limita a ofrecer un determinado conjunto de estímulos al niño, sino que organiza activamente la forma en la que el niño se relaciona con este entorno, estableciendo turnos de actuación, retroalimentando y ofreciendo modelos para el desempeño. El contexto socio-cultural resulta inseparable del entorno físico, constituyendo una unidad integrada desde el punto de vista de la experiencia del niño.

Desde esta perspectiva, la conducta imitativa del niño cobra especial relevancia, tanto por el proceso de apropiación de destrezas que implica, como por la información que aporta al adulto para evaluar el progreso infantil y ajustar su intervención. Como ha señalado Piaget, esta capacidad no es en lo absoluto, una reproducción de la actuación observada, sino un proceso constructivo determinado por el nivel de desarrollo del niño, que le permite avanzar por encima de las capacidades que posee en un momento dado. Vygotski también destaca el carácter creativo y no mecánico de los procesos imitativos humanos, señalando que “los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus propias capacidades” (Vygotski, 1988, p. 136), destacando la importancia que adquiere la imitación en la interacción educativa, como punto de partida para avanzar en el desarrollo.

En la relación educativa, el adulto se encarga de establecer un nexo entre lo que el niño conoce y lo que resulta nuevo para él, aportando claves emocionales acerca de la naturaleza de las situaciones, modelos de conducta e interpretaciones verbales que lo ayudan a construir significados y establecer relaciones de sentido. Rogoff (1993) reúne un conjunto de estudios en los que se examinan distintos procesos de participación guiada: “un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que se organiza la actividad, proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas” (p. 97). Las actuaciones de los adultos son descritas como tender puentes entre lo conocido y lo nuevo, utilizándose el punto de vista del niño como punto de partida y avanzando a un cambio en las perspectivas de cada participante. Estas actuaciones conjuntas se sitúan en un plano de intersubjetividad, caracterizado

por una comprensión compartida que se da entre personas y que no puede atribuirse a una o a otra de las personas que participan en la comunicación. Una parte de los estudios presentados describe los cambios evolutivos que afectan la intersubjetividad, cambios determinados por los nuevos recursos y destrezas del niño para participar en esta relación, de una manera más activa. Un aspecto que resulta particularmente interesante dentro los antecedentes presentados, es la forma en que los niños participan en la estructuración de las situaciones interactivas, dirigiendo la actividad de otros para obtener ayuda en la resolución de los problemas que enfrentan.

A partir de estos datos, se plantea la necesidad de que el adulto ajuste su apoyo durante la interacción, para hacer efectivo el aprendizaje. El grado de ayuda eficaz no puede determinarse solamente a partir de una evaluación inicial, sino que supone una reestructuración constante de la actividad conjunta, en función de los cambios observados y las señales que el aprendiz proporciona en el curso de la interacción social.

Los estudios realizados muestran que la participación guiada es una forma de organización y ajuste que es posible encontrar en todas las instituciones humanas, no solamente entre niños y adultos. Sin embargo, también se han observado diferencias determinadas por la naturaleza de las situaciones interactivas, las expectativas sociales y culturales o el tipo de vínculo existente entre los participantes. Wood (1991) destaca, en este sentido, las características de la interacción en el contexto escolar, que no hacen posible una extrapolación desde los resultados obtenidos a partir del estudio de otro tipo de situaciones de enseñanza y aprendizaje. La proporción entre adultos y niños presentes, la menor relación existente entre los compañeros que entre los hermanos, las características de los contenidos de aprendizaje, lo llevan a considerar al profesor en franca desventaja frente a los padres y a cuestionar la escuela como un marco interactivo eficaz para la enseñanza y el aprendizaje.

Edwards y Mercer (1988) también concluyen que el desarrollo de un conocimiento compartido en el contexto escolar es un proceso problemático, tanto por las dificultades de la creación de un discurso logrado, como por el carácter ideológico de la enseñanza y las relaciones sociales de poder y control en las que se basa. Los resultados de su amplio estudio acerca de los modos de comunicación entre profesores de educación primaria y cursos de alumnos de 8 a 10 años de edad muestran de qué manera las comunicaciones

en la sala de clases se producen sobre un contexto de comprensión implícita, que no llega a explicitarse más que parcialmente. En esta perspectiva, el discurso en el aula no se considera un habla descontextualizada, sino “por el contrario, un habla que se apoya, para ser inteligible, en el acceso de los hablantes a marcos contextuales particulares e implícitos... una serie de convenciones sociales para presentar el conocimiento en la escuela y de procedimientos cognitivos para definir y solucionar problemas” (Edwards & Mercer, 1988, p. 180). A partir de sus observaciones, los autores distinguen dos tipos de conocimiento educacional, un conocimiento que llaman ritual, de procedimientos de rutina y un conocimiento de principios, explicativo y reflexivo. Concluyen que en las situaciones registradas no parece asegurarse, por parte de profesores y alumnos, una comprensión común de procedimientos y principios.

Newman, Griffin y Cole (1991), también examinaron procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, desde la tesis de que el cambio cognitivo es tanto un proceso social como individual. Consideran que este cambio no se produce como un sistema cerrado, sino determinado por el tipo de procesos constructivos que se desarrollan en lo que llaman, la “zona de construcción del conocimiento”. A partir de los datos recogidos en un conjunto de clases sobre la división, dirigida a niños con conocimientos y destrezas previos muy diversos, concluyeron que el paso más importante del algoritmo de la división no era enseñado directamente ni era inventado espontáneamente por los niños, ya que surgía de la interacción, cuando el profesor se apropiaba de las tentativas de ensayo y error de los niños y las utilizaba para mostrar la estrategia del experto. Las diferencias de habilidad de los grupos determinaron variaciones en el desarrollo del proceso interactivo. Uno de los aspectos más interesantes de este trabajo, es la identificación de la complejidad de la tarea abordada, dada su categoría interpsicológica. Todos los participantes, en este caso, profesores, alumnos e investigadores mostraron tener comprensiones diferentes de la tarea. Lo que podría ser planteado como un obstáculo insalvable para la comprensión compartida, es considerado una parte necesaria de cualquier encuentro social, en el que “los límites de la comunicación vienen impuestos por la posibilidad de los participantes de apropiarse de las acciones de los otros” (Newman, Griffin, & Cole, 1991, p. 145). Estas dificultades parecen estar vinculadas a los problemas que presentan algunos sujetos en este proceso de apropiación.

## Comentarios finales

El conjunto de estudios revisados es una parte del amplio volumen de trabajos recientes, que analizan la práctica educativa en el contexto interpersonal, examinando los procesos de aprendizaje en relación con los procesos de enseñanza. Estos aportes no constituyen un marco teórico global para la comprensión de los procesos de cambio que ocurren como resultado de la participación en actividades educativas, pero responden a la tesis fundamental de que el aprendizaje es un proceso tanto social como individual. El contexto interpersonal genera cambios en los individuos, que resultan de la interpretación que cada uno realiza de la situación y del proceso de negociación en el cual se construye una base de comprensión compartida.

La educación, como se ha señalado previamente, no se concibe como un campo de aplicación de la investigación psicológica, sino como un ámbito de estudio que permite avanzar en el conocimiento de los procesos de aprendizaje específicamente humanos, aportando tanto a la elaboración de una teoría general del aprendizaje, como a la reflexión y la práctica de la actividad docente.

Desde la perspectiva de lograr una educación formal de mayor calidad en todos los niveles, se ha insistido en la necesidad de contar con profesionales reflexivos, capaces de analizar sus prácticas docentes. También se ha señalado la necesidad de que los padres asuman un papel más activo en la educación de sus hijos. Estas actividades requieren, sin embargo, disponer de instrumentos conceptuales que constituyan un marco de referencia para alcanzar una revisión crítica genuina. De lo contrario, resulta desvinculada de la realidad e ineficaz para un cambio a nivel de la práctica. Los resultados de los estudios presentados pueden constituir un aporte significativo a la identificación de los mecanismos a través de los cuales es posible promover el aprendizaje.

Avanzar en este conocimiento y asumir la tarea de compartirlo con quienes asumen la responsabilidad de enseñar a otros, son objetivos de una agenda de trabajo compleja pero sin duda fascinante.

## Referencias

- Alvarez, A., & Del Río, P. (1990). Educación y Desarrollo: La Teoría de Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo. En: C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación: Vol. 2* (pp. 93-120). Madrid: Alianza.
- Coll, C., & Martí, E. (1990). Aprendizaje y Desarrollo: La Concepción Genético-Cognitiva Del Aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación: Vol. 2* (pp. 121-140). Madrid: Alianza.

- Coll, C. (1994). *El Análisis de la Práctica Educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Tecnología Educativa en el contexto latinoamericano. Ciudad de México, D.F., México.
- Davis, A. (1991). Piaget, teachers and education: into the 1990s. En: P. Light, S. Sheldon, & M. Woodhead (Eds.), *Learning to Think* (pp.16-31). Londres: Routledge.
- Duckworth, E. (1984). El tener ideas brillantes. En: M. Schwebel & J. Raph (Eds.), *Piaget en el Aula* (pp. 319-342). Buenos Aires: Abril.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El Conocimiento Compartido: El Desarrollo de la Comprensión en el Aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kamii, C. (1984). Principios pedagógicos derivados de la teoría de Piaget: su trascendencia para la práctica educativa. En: M. Schwebel & J. Raph. *Piaget en el Aula* (pp. 247-268). Buenos Aires: Abril.
- Kaye, K. (1988). *La Vida Mental y Social del Bebé: cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1991). *La Zona de Construcción del Conocimiento*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1965). *La Construcción de lo Real en el Niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schwebel, M., & Raph, J. (1984). *Piaget en el Aula*. Buenos Aires: Abril.
- Vygotski, L. S. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.
- Wood, D. (1991) Aspects of teaching and learning. En: P. Light, S. Sheldon, & M. Woodhead. (Eds.), *Learning to Think* (pp. 97-120). Londres: Routledge.

