VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar?.

Aizencang, Noemi, Arrue, Carola, Bendersky,
Betina y Maddonni, Patricia.

Cita:

Aizencang, Noemi, Arrue, Carola, Bendersky, Betina y Maddonni, Patricia (2015). *Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar?. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/416>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/4PM>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PENSAR EL APRENDIZAJE EN TANTO SITUADO: ¿QUÉ SE ENTIENDE POR ACOMPAÑAMIENTOS AL APRENDIZAJE ESCOLAR?

Aizencang, Noemi; Arrue, Carola; Bendersky, Betina; Maddonni, Patricia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT W591: "Aprendizaje situado: Nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad", dirigido en la Facultad de Psicología de la UBA por la Profesora Nora E. Elichiry. Se presenta parte del marco teórico que guía nuestras investigaciones y orienta el análisis de normativas y experiencias vinculadas al diseño de sistemas de apoyo al aprendizaje escolar, que nos interesa indagar. Desde la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural, se realiza una caracterización teórica del concepto de "sistemas de apoyo al aprendizaje escolar". Se explora la potencia de considerar al aprendizaje como "situado" para la comprensión de situaciones educativas, así como para el diseño y desarrollo de intervenciones psicoeducativas que posibiliten la participación y el aprendizaje de todos los sujetos (por oposición a intervenciones tradicionales que, centrando la mirada en el individuo, contribuyen a patologizar y a generar trayectorias escolares de "fracaso").

Palabras clave

Aprendizaje situado, Sistemas apoyo al aprendizaje escolar, Intervenciones psicoeducativas, Participación

ABSTRACT

DEFINING LEARNING AS A SITUATED ACTIVITY ¿WHAT DO WE UNDERSTAND FOR "SCHOOL LEARNING SUPPORT SYSTEMS"?

This paper is framed in the UBACyT W591 project: "Situating learning: New pedagogical formats. Activity and interactivity systems" directed by Professor Nora E. Elichiry in the Faculty of Psychology, University of Buenos Aires. We present part of the theoretical framework that guides our research and orientates the analysis of educational policy in force and educational experiences, both linked to the design of school learning support systems. Based on Historical - Cultural Psychology's perspective, we characterize the concept of "school learning support systems". We explore the potential of considering learning as a situated process, for the comprehension of educational situations as well as for the design and development of psychological interventions capable of promoting all subject's participation and learning (as opposed to traditional interventions focused on the individual subject, that contribute to attribute pathology to the students and to construct school failure trajectories).

Key words

Situated Learning, School learning support systems, Psychological interventions, Participation

A modo de introducción: Situarnos en situación

En el marco del programa de investigación UBACyT[i] hemos avanzado en la indagación sobre diferentes sistemas o dispositivos de acompañamiento, apoyos, andamiajes, presentes en las situaciones de aprendizaje escolar. En este trabajo compartiremos parte del marco teórico y de las reflexiones construidas durante dicho proceso investigativo.

En el último tiempo resuena en diferentes discursos académicos, ámbitos profesionales y de gestión de políticas educativas la premisa de generar "acompañamientos" y apoyos a las instituciones educativas y a los estudiantes, con el fin de promover tanto la universalización de la obligatoriedad escolar como la de trayectorias escolares completas.

Entendemos que cualquier sistema o acción de acompañamiento requiere una comprensión del aprendizaje en tanto que situado. Acompañar, apoyar, andamiar nos conduce a pensar en la idea de interactuar frente a una situación, un acontecimiento, un problema a definir. Denominar acompañamiento o apoyo es ya suponer que algo de las situaciones que transcurren en las instituciones educativas no están garantizando espacios de apropiación o de participación necesarios para que el aprendizaje se produzca.

En el proceso investigativo vamos delineando la idea de que un acompañamiento puede asumir diversidad de formas. Puede estar originado desde las intenciones de una política educativa hacia las escuelas en pos de su despliegue e implementación, las de un equipo de orientación que acompaña frente a la resolución de ciertos acontecimientos, o la acción institucional que diseña dispositivos de apoyo a los estudiantes (ej: tutorías, talleres, etc.). En cada una de estas distintas propuestas de hacer lugar al acompañamiento subyace una mirada situacional, aunque no siempre es explícita ni tampoco, en ocasiones, completamente apropiada por quienes desarrollan dichas propuestas (particularmente en el nivel de las intervenciones psicoeducativas y/o pedagógicas). Frente a ello cabe la pregunta sobre qué es una situación y por qué sostenemos desde nuestra perspectiva teórica que tanto el aprendizaje como la enseñanza forman parte de actividades situadas.

Lewkowics (2003) define a la situación como ese lugar que habitamos, explicando que lo que forma parte de una situación es la serie de conexiones sobre un punto específico que le da sentido. Lugar que armamos y tejemos, sentidos construidos junto a otros. Una situación por tanto nos obliga a pensar desde adentro porque la habitamos y somos parte. Pensar la situación de aprendizaje y al aprendizaje como situación supone entender entonces que el acompañamiento se sustenta en comprender los sentidos y significados que tiene para todos los participantes.

Cuando se acompaña, apoya o sostiene es dentro de esa situación que por supuesto será cambiante, podrá transformarse. Si habitamos la situación no se trata de interpretarla sino de pensar según la situación y para la situación, es decir pensar constituidos en esa

situación. Habitar no es interpretar (Lewkowics, op. cit.). Queda claro que la situación no opera como algo externo que influye el aprendizaje sino que tanto la enseñanza, el aprendizaje como la participación, se producen en situación y es la situación la que los explica, aunque sus efectos puedan constatarse también en los sujetos individuales (Baquero, 2012). Plantea este autor que “no hay posibilidades de explicar la subjetividad *por fuera* del lazo social y la mediación semiótica ya que no se trata de ponderar el contexto de un individuo preconstituido sino las condiciones de constitución de la subjetividad misma (Benasayag, 1996; Lewkowitz, 2002” (Baquero, 2012: 10).

Desde este análisis interesa detenernos a pensar esas ayudas, apoyos, acompañamientos o mediaciones que en el marco de las situaciones escolares y educativas son propuestas para que los niños, adolescente y jóvenes se apropien de los saberes y construyan trayectorias escolares completas e integrales.

Sostenemos que la noción de *sistema de actividad* (Cole y Engeström, 1993/2001) nos permite analizar la complejidad de un apoyo o acompañamiento. Porque afirmamos que los dispositivos de apoyo que entendemos se planifican para potenciar las trayectorias de los estudiantes, constituyen sistemas alternativos a la organización tradicional del dispositivo escolar, que a su vez dialogan, se integran o contrastan con el formato escolar.

Concebimos que estos sistemas alternativos a la escuela tradicional suponen un entramado de sujetos que interactúan con otras herramientas y saberes culturales, pero enmarcados en ciertas reglas o lógicas propias de la comunidad educativa o escolar. Por eso interesa analizar e indagar cómo esos sistemas de ayuda orientan, contraponen, dialogan desde su propia lógica y sentidos, al interior de la propia lógica escolar.

La noción de apoyo al aprendizaje escolar.

Enmarcados en los estudios que retoman los aportes de los enfoques socioculturales del desarrollo, partimos de la definición de *sistemas de apoyo al aprendizaje escolar* como la combinación de condiciones e intervenciones pedagógicas que se planifican y disponen para sostener y potenciar las trayectorias escolares de los alumnos, procurando sortear algunos obstáculos propios del dispositivo escolar. Resulta una forma de organizar mediaciones y herramientas para facilitar la apropiación de conocimientos culturalmente significativos y la continuidad de los niños y los jóvenes en el sistema educativo.

Creemos necesario especificar la noción de *apoyo*. Desde una perspectiva que recupera los aportes vigotskianos, la noción de apoyo al aprendizaje hace referencia al modelo de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)[ii]. Este propone una forma particular de interacción entre sujetos con competencias diferentes sobre un dominio, caracterizada por la presencia de intersubjetividad, la mediación semiótica y una definición común de la situación. Pensar apoyos al aprendizaje desde este modelo supone una *ayuda* planificada o anticipada para posibilitar la interiorización mediada de la cultura y promover formas más avanzadas de desarrollo. Esto es, una instancia de interacción en la que se plantea la resolución conjunta o en colaboración de una tarea para la cual un sujeto no cuenta con los conocimientos y herramientas necesarias, los que irá adquiriendo por su misma participación en la situación organizada a tal fin, y que en un futuro podrá resolver por sí solo. Sería esperable que un sujeto que participa de la experiencia escolar sea inicialmente asistido para una adquisición activa, progresiva y reconstructiva de los saberes culturales.

La noción de sistema de apoyo al aprendizaje nos permite entrar

en diálogo (y en disputa) con otras formas de organización que se han sostenido en el tiempo, tales como las del trabajo escolar más tradicionales, que no logran abrir espacios para los alumnos que se encuentran en dificultades. Un sistema de apoyo supone la noción de *mediación* planteada por el propio Vigotsky, que abre el camino para “una explicación no determinista donde los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de los factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos” (Daniels, 2001: 31).

Quien sostiene un sistema de apoyo entiende que la clave para promover aprendizajes está en organizar las condiciones necesarias para que ello suceda, en la construcción de mediadores que posibiliten. Así, centra las intervenciones en las interacciones que se articulan más que en la evaluación de las capacidades de los sujetos, que pueden potenciarse y transformarse.

Las idea de sistema, trama o entramado[iii] de apoyo refiere a ese tejido particular que se va armando tanto al interior de la escuela como entre la escuela y otros contextos de aprendizaje, aportando saberes y herramientas que abren a otros rumbos. En el encuentro con otros se incluyen nuevos significados que permiten que los alumnos en dificultades no queden aferrados a uno solo: el del fracaso. Ponemos el acento en estos encuentros porque entendemos el desarrollo de los alumnos en tanto culturalmente orientado, siempre en condiciones dinámicas de transformación; y a las trayectorias escolares sin límites ni condicionantes fijos o preestablecidos. Esto trae aparejada una enorme posibilidad y también una consecuente responsabilidad de la escuela, los educadores y los profesionales (particularmente psicólogos) que trabajan en ella: hacer de las experiencias pedagógicas instancias potentes y significativas, atentas a intensificar conocimientos y alojar a los estudiantes, logrando su permanencia en el sistema.

Situándonos en nuestras indagaciones sobre los apoyos al aprendizaje escolar podemos afirmar que un sistema de apoyo, en tanto entramado de condiciones e intervenciones, se articula en torno al eje de la enseñanza. El espacio de aprendizaje que se instituye apunta a la diversificación, profundización y contextualización de las prácticas de enseñanza. Sostener el tipo de interacción ponderada por la ZDP y la intencionalidad de ayuda que comportan las propuestas de apoyo inspiradas en ella, significa revisar formas y construir herramientas para procurar movimientos en las posiciones de los aprendices.

Las propuestas tradicionales y su diferencia con los sistemas de apoyo.

Al aproximarnos al campo vemos que en las representaciones sociales y escolares la idea de “apoyo” se encarna en una figura surgida en un determinado momento, enmarcada en una acción o una política: maestro de apoyo, maestro nivelador, maestro integrador (cada uno con su especificidad y en un determinado momento histórico). Reconocemos este formato tradicional también en las propuestas de “apoyo escolar” que rodean a las escuelas. Dichos abordajes se centran en el supuesto de un alumno portador del problema, invisibilizando el entramado de condiciones que nos interesa remarcar. A diferencia de una figura, un sistema supone el reconocimiento de la complejidad que lo justifica y desafía a un colectivo a visibilizar las formas de trabajo escolar, con la necesidad de flexibilizar formatos para promover aprendizajes. Correr el eje del sistema de apoyo a un único sujeto en tanto apoyatura vacía de sentidos el dispositivo que organiza o fundamenta la asistencia. Así se van sucediendo diferentes personajes que se originan en programas bien intencionados pero que al cabo del tiempo, e inser-

tos en la escuela, van perdiendo la fuerza de transformación en su misma ejecución. Nada cambia en las condiciones que se proponen para los procesos escolares, más que las buenas intenciones de sostén que encarnan algunos.

Desde una práctica investigativa y profesional que intenta promover nuevas miradas, proponemos la noción de *sistemas de acompañamiento* (Maddonna, 2014) como un tejido construido por distintos actores para conformar una verdadera “trama de sostén” superadora de aquellos apoyos a veces desarticulados y fragmentados que hoy existen en las instituciones. Identificamos como sistemas de apoyo aquellos que surgen con la intención de rearmar los apoyos tradicionalmente periféricos al aula, generados como soportes aislados o específicos para ciertos objetivos y sujetos, para reorganizarse en un sistema más abarcativo que interpela las experiencias de aprendizaje en la escuela en su conjunto.

El marco normativo vigente en relación a los sistemas de apoyo

Definida nuestra idea de sistemas de apoyo al aprendizaje escolar, recuperamos discursos que aluden al acompañamiento a las trayectorias de los alumnos. Comenzamos por el Diseño Curricular y las nuevas reglamentaciones nacionales^[iv] que se constituyen en tanto herramientas políticas válidas para pensar la inclusión en la escuela. Los marcos normativos actuales enfatizan la necesidad de pensar políticas educativas y prácticas pedagógicas centradas en las condiciones de enseñanza en contextos escolares, y entienden las diferencias como posibilidad. En estos marcos^[v] se plantea el concepto de *configuraciones de apoyo* en alusión al conjunto de *andamiajes* planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad o restricciones para *aprender y participar*, que suponen *adecuaciones, redes, articulaciones, apoyos o capacitación* (Ministerio de Educación de la Nación, 2009. Subrayado nuestro).

Observamos que se enfatizan varias nociones, entre ellas la de *participación*. Los apoyos se piensan y se generan desde el propio sistema para dar trato a aquellas restricciones en la participación de los sujetos en las actividades culturalmente organizadas. Es en la posibilidad de participar de manera activa en las actividades socialmente organizadas donde el sujeto se transforma, aprende y se desarrolla. Desde esta lectura volvemos a la noción de ZDP para detenernos en la importancia de los *apoyos* propiamente dichos, que se planifican para organizar las prácticas escolares. ¿Qué tipos de apoyos se planifican?, ¿De qué modo son concebido por quienes los encarnan?

Engeström (1987) acerca una redefinición del concepto interesante para pensar estas preguntas. Desde una perspectiva colectivista o social, define la ZDP como “la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y la forma históricamente nueva de actividad social que se puede generar colectivamente”, (p. 174). Formas de actividad posibles de revisar y rearmar para dar curso a un proceso de transformación de la práctica individual en el seno de la actividad sociocultural, abriendo espacio a la creación de novedad en las formas de interacción y trabajo que se entretienen en las aulas. Así, los apoyos se planifican orientados por el propósito de flexibilizar las formas de organización escolar que obstaculizan el aprendizaje. Se proponen formas más atentas a recuperar las posibilidades de los alumnos para potenciarlas y partiendo de ellas, favorecer las instancias de participación en las aulas. Para promover una participación activa del alumno deben disponerse los elementos contextuales, apoyos y ayudas potenciadoras, en un momento determinado. Los apoyos darían lugar a cambios de formato que podrían producir novedad y modificar progresivamente las prácticas de

enseñanza ya naturalizadas, aunque no siempre potenciadoras de aprendizaje. Ello requiere una mirada atenta a cada situación con sus particularidades, para ajustar los apoyos necesarios, que luego podrían pensarse como puntas o motivos para la revisión de las prácticas de enseñanza en su sentido más amplio: sus principios y acciones en los diferentes contextos.

Vayamos nuevamente a la definición de Configuraciones de Apoyo para recuperar esta vez la noción de *andamiaje*^[vi] que ella propone. Esto nos permite ampliar nuestras lecturas con un debate interesante, sobre las interpretaciones múltiples y diferentes que ha cobrado y cobra esta noción. Algunos autores remiten a una concepción y un uso escolar que se ha dado al concepto de andamiaje como una práctica unidireccional donde alguien más experto, como un docente, construye un andamio y lo transmite al alumno para que lo use en la resolución de una tarea, siguiendo los pasos y modos en que fue pre - diseñado. Así descuidan los procesos de construcción o creación implicados en esta interacción (Cazden, 1991). Desde otras lecturas, se procura resaltar que el andamiaje se crea mediante la negociación entre el sujeto más experto y el principiante, y no mediante la entrega de un armazón prefabricado (Newman y otros, 1989, Daniels, 2001). A esta segunda interpretación, Moll (1990) aporta que la posibilidad de cambio o transformación del sujeto en su participación en estas actividades está dada por la posibilidad de creación, por la comunicación que se establece entre los sujetos y el desarrollo de significados que allí se entretiene mediante el uso en colaboración de instrumentos mediadores. Esta propuesta se aparta claramente de la mera transferencia de aptitudes del más experto al menos capaz y pondera las interacciones, la participación activa de los sujetos y la creación de novedad en el marco de estas configuraciones.

La noción de andamiaje presente en esta definición de sistema de apoyo recupera tres cuestiones centrales: a) que en todos los casos guarda el propósito de simplificar el papel del estudiante en la resolución una tarea, b) que el enseñante adulto o compañero más experimentado desempeña un papel esencial guiando la participación del sujeto menos experimentado para mejorar su comprensión de un concepto o de una tarea particular, y c) que el apoyo ofrecido a un estudiante debe ser contingente o dependiente de sus respuestas.

Queda claro entonces que el experto no transmite una forma acabada a ser replicada, sino que organiza una *guía* sostenida en la utilización de herramientas y soportes que abre nuevas posibilidades al novato de resolver una tarea que en principio no logra hacer con los recursos con los que cuenta. Se trata de una forma de asistencia que permite al alumno resolver un problema, o alcanzar una meta valiéndose de modos que estarían más allá de sus intentos individuales.

Finalmente, la definición de configuraciones de apoyo que venimos analizando hace mención a las *adecuaciones, redes, articulaciones, apoyos o capacitación*. Esto es, pensar en apoyos individualizados, atentos a las necesidades de cada niño para poder apropiarse de los saberes escolares.

En la obra Vygotskiana “Educational Psychology” (“Psicología Pedagógica” en la edición española), Vygotsky afirma que “la pedagogía exige inevitablemente un elemento de individualización, es decir, una determinación conciente y rigurosa de los objetivos individualizados de la educación para cada alumno” (Vigotsky, 1997: 324). De este modo propone responder a la diversidad en lugar de imponer una “uniformidad” en el aprendizaje y el desarrollo, que aún hoy tiene que impregnar numerosas prácticas en el campo educativo. ¿Cómo generamos esta individualización en el marco de lo grupal? Una pregunta central que alude a la coexistencia de diferentes pla-

nos de análisis interrelacionados entre sí, y que nos lleva enfocar la mirada en lo particular de una situación escolar, a recuperar una perspectiva situacional del aprendizaje para pensar y potenciar las prácticas pedagógicas.

Pensar y entender al aprendizaje como situado.

La noción de *aprendizaje situado* abandona la tradicional mirada centrada en el sujeto individual, responsable de sus aprendizajes y portador de un problema cuando “no aprende” (ligada al modelo médico hegemónico), para abordar la complejidad de la actividad humana. Este enfoque cobra fuerza en las últimas décadas con el auge de las perspectivas contextualistas, a través de los desarrollos de varias investigaciones que se nutren de los postulados básicos de la teoría Socio Histórica de Vigotsky (1978/2000, 1993) para profundizar la indagación acerca del aprendizaje y el desarrollo humano socialmente situados (Cole, 1999; Rogoff, 1994; Cole y Engeström, op. cit.; Chaiklin y Lave, 2001; Cazden, op.cit.; Engeström et al, 1999). Dicha concepción supone un modo particular de abordar las problemáticas educativas que “destaca la necesidad de tomar en cuenta el contexto de interacción social” (Elichiry, 2010: 20).

Vigotsky (1978/2000) caracteriza al aprendizaje humano señalando su especificidad en términos de que “...*presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean*” (p. 136, bastardillas en el original). Esa naturaleza social específica implica, al menos, dos cuestiones básicas para el estudio del aprendizaje: a) La premisa de que el aprendizaje humano ocurre siempre *situado* en el marco de las relaciones sociales, integrando la trama de una actividad contextualizada; y b) La necesidad de abandonar la unidad de análisis del individuo, para considerar en cambio el sistema de actividad o situación.

Así visto, cobra sentido la idea de que es imposible aislar al aprendizaje en la cabeza de los sujetos, pues para comprenderlo es necesario atender a su condición de situado, pero también *distribuido* (Salomon, 1993/2001) en la trama de la actividad compartida con otros.

Rogoff (1993) enfatiza que, si se toma a la actividad como unidad de análisis, pasan a primer plano los procesos del aprendizaje en lugar de sus productos y cobran particular relevancia el carácter propositivo de la actividad y el sentido que esta tiene para los sujetos que participan de ella. En función de ello, ya no es posible definir a la inteligencia como una capacidad individual. Así, resulta imprescindible considerar las condiciones de escolarización para poder explicar las características que asumen los procesos de aprendizaje escolar y las trayectorias educativas, en tanto construidas a través de interacciones situadas.

A modo de cierre:

En este recorrido, resuenan algunos conceptos que parecen implicarse con la noción de acompañamiento a los aprendizajes escolares que nos interesa profundizar. Podrían ser considerados como elementos que se articulan, constituyendo ese entramado o sistema de apoyo que nos proponemos especificar. Las nociones de entramado de objetos y relaciones o mediación, apoyos específicos, participación, condiciones, aprendizaje situado e interacciones resultan claves o puntos de entrada para este armado.

Son estos elementos los que conforman nuestra unidad para el análisis de diferentes experiencias que en este momento nos ocupan en el marco de nuestra investigación.

NOTAS

[i] Intentaremos en este trabajo hacer visible parte del marco teórico que orienta nuestras indagaciones en el proyecto UBACyT W591: “Aprendizaje situado: Nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad”, dirigido por la Profesora Nora Elichiry en la Facultad de Psicología, UBA. Nos interesa aquí analizar ideas y nociones vinculadas a “acompañar” situaciones de aprendizaje escolar, considerando que en la actualidad se definen y perfilan numerosos dispositivos para la intensificación de los aprendizajes, y el trabajo con las trayectorias reales de los estudiantes.

[ii] El concepto de ZDP creado por Vigotsky (1978) permite explicar, en tanto una metáfora, como se produce el aprendizaje específicamente humano, que es caracterizado como social y participativo. La ley genética del desarrollo cultural afirma la primacía de lo social en el desarrollo. Este concepto tan conocido se suele citar como la aportación más profunda de Vigotsky al debate educativo.

[iii] Para una profundización del concepto de entramado ver Cazden, 2010.

[iv] Se hace referencia a la Resolución 174 del año 2012. Ministerio de Educación de la Nación “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”

[v] Particularmente en los Documentos del área de la Educación Especial, que plantean la reformulación del concepto de discapacidad y consecuentemente, la revisión de sus objetivos y prácticas pedagógicas en el marco de las políticas educativas actuales, en la promoción de una escuela más inclusiva para todos los niños y jóvenes.

[vi] Noción formulada por Wood, Bruner y Ross en 1976.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero R. (2012) Alcances y límites de la mirada psicoeducativas sobre el aprendizaje escolar. Polifonías Revista de Educación Año 1 N°1 pp. 9-21
- Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje, Paidós, Barcelona.
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En: N. E. Elichiry (comp.), Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Manantial, Buenos Aires.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M. (1999). Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid: Morata. (Original en inglés publicado en 1996)
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) Enfoque histórico -cultural de la cognición distribuida. En: G. Salomon (comp.) Cogniciones Distribuidas. Amorrortu. Bs. As. Edición original en inglés: Cambridge University Press, 1993.
- Daniels, H. (2003) Vigotsky y la Pedagogía. Barcelona, Paidós.
- Elichiry, N. E. (2010). El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa. En: N. E. Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate. Op. cit.
- Engeström, Y. (1987) Learning by Expanding. Helsinki, Orienta- Konsultit Oy
- Engeström, Y.; Miettinen, R.-L. y Punamaki, R. (1999). Perspectives on Activity Theory. Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewkowicz, I. (2003) Suceso, situación, acontecimiento. Mimeo de la Cátedra Psicoterapia II: Universidad Nacional de La Plata Facultad de Psicología, 13-03 -2003
- Maddoni, P. (2014) El Estigma del Fracaso Escolar: Nuevos Formatos para una educación democrática e inclusiva. Buenos Aires: Paidós.
- Moll, L. C. (1990) Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica a la Educación. Buenos Aires: Aique.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós. (Original en inglés: 1990)
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of Community of Learners. En: Revista Mind, Culture and Activity. Vol. 1, N° 4, Otoño

- de 1994 (pp. 209-229). Laboratory of Comparative Human Cognition. University of California. San Diego. USA.
- Salomon, G. (2001) Introducción. En: G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas...* (pp. 11-22). Op. cit.
- Vigotsky L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*. En: L. Vigotsky, *Obras Escogidas*, Tomo II. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. (Traducción de la versión en inglés publicada en 1978)