# Concepciones psicoeducativas e intervención pedagógica

Isabel Gómez Alemany

**Intenta la necesaria contraposición entre teoría y práctica en relación con la intervención pedagógica en el aula de Primaria. Para ello, se seleccionan algunos aspectos que los estudios ponen de relieve actualmente en lo que se refiere a la caracterización de la relación educativa. Entre las aportaciones teóricas se citan como punto de partida la zona de desarrollo próximo de Vygotski, las nociones de andamiaje tutorial de Bruner y la negociación de significados de la Escuela Soviética. Se indica una serie de criterios psicopedagógicos a considerar para la intervención pedagógica y las actuaciones que implicaría.**

***Jerome S. Bruner, Educación Primaria, intervención psicopedagógica, Lev Semynovich Vygotski***

*Los enfoques actuales sobre educación caracterizan los procesos educativos como procesos interactivos, de actividad conjunta y como procesos de generación de conocimientos compartidos. El tema constituye un motivo de reflexión en la actualidad para educadores además de un ámbito de investigación importante que, con el tiempo, aportará datos interesantes para la comprensión de dichos procesos. Por otra parte, la visión de la escuela como lugar donde se reelabora la experiencia personal y social, donde se construye el conocimiento mediante la interacción, donde se posibilitan toda una serie de intercambios y se desarrollan habilidades necesarias para la vida actual, determina el sentido de la enseñanza y orienta su práctica.*

La institución escolar cumple con una determinada función que puede ser vista bajo ángulos o puntos de vista diferentes. Por una parte, debe poner en contacto al niño y a la niña con saberes culturales, o lo que es lo mismo, con la experiencia humana culturalmente organizada, asegurando una serie de experiencias básicas en el seno de la institución que hagan posible la asimilación de una selección de dichos saberes (el currículum). Por medio de dichas experiencias los alumnos deben adquirir las habilidades y conocimientos necesarios y convenientes para vivir en sociedad participando de sus características y bienes culturales. Debe, asimismo, desarrollar las capacidades que le permitan contribuir a su propio progreso y a la renovación y cambio sociales. La escuela, se dice también, ha de facilitar al alumno y alumna la reelaboración de la propia experiencia, la construcción del pensamiento, integrando en este último la posibilidad de comprender, de razonar sobre la realidad y de actuar.

La consideración de la cultura como medio de desarrollo individual y social y la del lenguaje como instrumento cultural y como medio privilegiado para el intercambio comunicativo y para la instrucción, ponen de relieve el trascendente papel que juega la enseñanza en los procesos de desarrollo y en los educativos. También cabe analizar dicho papel desde ángulos diversos: la relación educativa profesor-alumno, la intervención pedagógica como apoyo y ayuda contingente al alumno, la metodología de enseñanza, etcétera.

## LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Las teorías sobre el «origen social de los procesos psicológicos superiores» y del «desarrollo potencial» de la escuela soviética, están en el origen de los enfoques actuales que consideran los procesos educativos como procesos compartidos adulto-niño y entre compañeros de aprendizaje, en los que la eficacia en las funciones de enseñar y aprender radica en la posibilidad de compartir una actividad, de negociar su significado, de establecer mecanismos de ajuste de la ayuda pedagógica o de establecer desafíos semióticos que impulsen al alumno y a la alumna a avanzar en la construcción del conocimiento compartido. En todos los casos, y a diferencia de otras concepciones psicoeducativas que ofrecen una visión individual de aprendizaje, la presencia y actuación del adulto (o del miembro más competente o hábil) es fundamental ya que establece la dirección de la actividad mientras que la compe-

tencia naciente del aprendiz se sitúa en un primer término en el contexto de la transacción entre ambos y sólo más tarde es mostrada como actuación autónoma.

Entre las aportaciones teóricas sobre el tema cabe citar como punto de partida la zona de desarrollo próximo de Vygotski y, entre otras, las nociones de «andamiaje tutorial» de Bruner, la «definición de la situación de Wertsch» y la «negociación de significados», término este último utilizado igualmente por los seguidores de la escuela soviética.

Según Vygotski (1934) se pueden considerar dos niveles de desarrollo: el nivel de desarrollo efectivo o aquello que son capaces de hacer niño y niña por sí solos, y el nivel de desarrollo potencial o aquello que son capaces de hacer con ayuda de otro más capaz. La zona de desarrollo próximo o potencial se sitúa entre ambos niveles y comprende todo aquello que el niño y la niña son capaces de hacer con ayuda, desde la tarea o problema que se va a resolver con la sola presencia del otro (que actúa como apoyo y proporciona seguridad) hasta aquello para lo cual necesitan orientaciones, refuerzos, demostraciones, etc., es decir, de sistemas variados de ayuda continuada. Lo que cambia en esta zona es el tipo, grado e intensidad de la ayuda prestada. Lo que define el espacio que se encontraría más allá de la zona potencial de desarrollo es todo aquello que el sujeto es incapaz de realizar o de resolver por mucha que fuera la ayuda externa. Prácticamente, ésta tendría que suplir totalmente la actividad del niño y la niña, pero no es posible suplir al alumno y alumna si se desea otorgarle progresivamente responsabilidades y acrecentar su autonomía en el proceso de aprendizaje, como tampoco es educativo suplirle en la tarea cuando existe la sospecha o la certeza de que es capaz de resolverla por sí mismo.

Aunque referida a la relación educativa adulto-bebé o niño pequeño, la explicación del andamiaje tutorial (Bruner, 1981) resulta atractiva para la comprensión del proceso educativo. La actuación del tutor se describe en ella en los siguientes términos: en primer lugar plantea al niño y a la niña la tarea como modelo, establece que algo es posible e interesante, mantiene un monopolio sobre la previsión de la tarea, es decir, en cierta manera tiene conciencia por los dos, induce a probar al niño y a la niña y una vez que éstos deciden intentarlo, su trabajo consiste en «andamiar» o reducir el número de grados de libertad que el niño y la niña deben manejar en la tarea. Lo consigue segmentando la tarea y ritualizándola, es decir, creando un formato. El tutor se ocupa de que el niño y la niña hagan sólo lo que pueden hacer, y completa el resto, limita la complejidad de la tarea al nivel en que éste puede justamente manejarla, incluso llegando al punto de proteger de distracciones su limitada atención.

El «andamiaje» tutorial permite que el control del conocimiento sea interiorizado progresivamente por el niño y la niña como resultado de todo un proceso. Inicialmente, éstos observan mientras el tutor realiza la actividad, y progresivamente van tomando más responsabilidades en cuanto a decisiones, hasta que se hacen capaces de acometer una tarea sin intervención del tutor.

Parte de la investigación actual tiene como objetivo superar las limitaciones del conocimiento acerca del mecanismo mediante el cual se ejerce la influencia educativa. Por el momento se disponen de algunas hipótesis sugerentes como la formulada por Wertsch en el intento de elaborar y profundizar en el concepto de la zona de desarrollo próximo (Wertsch, 1988). El núcleo del planteamiento de este autor se articula en torno a las nociones de definición de la situación, intersubjetividad, negociación de la definición de la situación y mediación semiótica.

El adulto y el niño y niña que se implican conjuntamente en la ejecución de una tarea o en el desarrollo de una actividad, tienen cada uno por su parte una definición de la situación, es decir, se representan de una determinada manera la situación y las acciones que van a ejecutar en ella. La definición intrasubjetiva de la situación es probablemente diferente para ambos. Para que pueda establecerse la comunicación es necesario un cierto nivel de intersubjetividad. Los dos deben compartir, aunque sea parcialmente, la definición de la situación sabiendo además que la comparten. En el caso en que no se dé la comunicación, debería producirse una negociación que dé lugar a una nueva definición intersubjetiva de la situación. La negociación en el adulto responde a una estrategia para conseguir arrastrar al niño y a la niña hacia su propia definición con fines educativos e instruccionales. El éxito de esta negociación depende de las formas utilizadas de mediación semiótica, lo que pone de relieve la enorme importancia de los usos del lenguaje en la relación educativa. El conocimiento se construye de esta manera a partir de las sucesivas elaboraciones de nuevas definiciones intersubjetivas.

Los últimos trabajos citados hacen referencia a la interacción adulto-bebé o niño pequeño, en la que frecuentemente de forma espontánea se produce un ajuste mutuo. Por ese motivo no pueden establecerse paralelis-

mos fáciles entre ese tipo de situación y la situación de interacción maestro/a-alumno/a en el contexto escolar donde, si bien se da también una relación asimétrica, existen factores diferenciales: la necesidad de planificar la instrucción, el grupo numeroso de alumnos y alumnas, etc. Los estudios mencionados muestran, sin embargo, la necesidad del ajuste de ayuda pedagógica a las características del alumno y alumna y a las necesidades que experimenta a lo largo del proceso de aprendizaje en toda situación educativa.

La observación y el análisis de la actividad del alumno y alumna de sus posibilidades y dificultades es lo que permite situar la intervención pedagógica en el justo nivel. Los pasos y avances que realiza en función de dicha intervención marcan el ritmo de la actividad conjunta y la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir del análisis de dicha dinámica es posible trazar un plan de acción ajustado y eficaz. Esta tarea debe llevarse a cabo de tal manera que la orientación prestada impulse al alumno y a la alumna a avanzar y, en ciertos momentos, a asumir ciertos riesgos. La ayuda ha de ser a veces mínima, es decir, ajustada a sus posibilidades. No se trata de quemar etapas sino de posibilitar que en próximas ocasiones la ayuda disminuya en función del progreso realizado o varíe en función de los cambios introducidos. La actuación adulta queda de este modo incorporada formando parte de las posibilidades de actuación del propio alumno.

Uno de los principales objetivos de la enseñanza es, para este tipo de autores, el desarrollo del conocimiento compartido. Según Edwards y Mercer (1988), el conocimiento, y en especial el conocimiento que constituye el contenido de los currícula escolares, se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por maestros/as y niños/as en la clase. Una medida de la efectividad del proceso educacional es el grado en que el conocimiento educacional se vuelve «compartido» mediante el discurso en clase. La asimetría de poder entre maestro/a y niño/a hace que sea problemático uno de los principales objetivos de la educación: el eventual traspaso del control sobre el conocimiento y el aprendizaje del maestro y la maestra al niño y a la niña mediante el cual el alumno y la alumna conquistan la autonomía.

Según estos últimos autores, las dificultades que se producen en el proceso de enseñanza son atribuibles, al menos en parte, al modo en que se crea el conocimiento común mediante el discurso maestro/a-alumno/a y no a una confusión cognitiva inherente de los alumnos. Los malentendidos más profundos se producen por causa de las reglas implícitas en cada tipo de discurso educacional.

## EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

El discurso en clase actúa estableciendo comprensiones conjuntas entre maestro/a y alumno/a, marcos compartidos de referencia y en las que el proceso básico (incluidos los aspectos problemáticos de ese proceso) consiste en introducir a los alumnos y alumnas en el mundo conceptual del maestro y la maestra y, por medio de él, de la comunidad educativa. Se trata, pues, de un proceso de socialización cognitiva a través del lenguaje.

El lenguaje es esencial en el desarrollo de la comprensión. Proporciona un medio para enseñar y aprender. El lenguaje es utilizado por el maestro y la maestra desarrollando estrategias para introducir temas, para llevar a cabo discusiones, para relacionar el pensamiento con la acción, para consolidar experiencias compartidas, para solucionar malentendidos, etc. Es uno de los materiales a partir del cual el niño y la niña construyen su modo de pensar. Este medio de interacción social es adoptado e interiorizado por el niño y la niña cuyos procesos de pensamiento se ven, gracias a él, reorganizados.

El lenguaje y la comprensión compartida son esenciales para la gestión del proceso de aprendizaje, para llegar a conocer y comprender cosas que van más allá de la propia experiencia, para compartir y comparar la experiencia e interpretaciones propias con las de otras personas. No basta con la simple acción, lo que importa es la comprensión e interpretación de lo que ocurre, de la acción realizada. Lo importante es el sentido que se le da a la experiencia.

Hay pues que alentar a los alumnos a que utilicen el lenguaje para dar forma a la comprensión, ya que al formular el conocimiento para uno mismo se accede a principios sobre los que éste se basa. El diálogo entre maestro/a y niño/a y entre niños/as puede poner de manifiesto contradicciones entre las creencias de unos y otros. A partir de la propia experiencia y en función de las diferencias y del esfuerzo por contrastarlas es posible hacer avanzar la propia visión de las cosas.

Desde el punto de vista educativo es inconcebible que metas y objetivos de las tareas que se están llevando

a cabo en el aula permanezcan ocultos para los alumnos y las alumnas. Es esencial que el maestro explicite sus intenciones, clarifique al máximo posible las reglas de participación e inicie un proceso de negociación del significado compartido.

El lenguaje adulto ha de ser pauta, estímulo, referencia, información y respuesta constantes para la actividad del niño y la niña. Debe cumplir una función reguladora que posibilite el incremento de la función reguladora del propio lenguaje infantil. Es el principal instrumento para la negociación del significado y para la definición intersubjetiva de la situación educativa e institucional. La elaboración conjunta de significados hace tanto referencia a los contenidos culturales seleccionados como a las reglas de funcionamiento. El proceso de enseñar y aprender puede explicarse como un proceso comunicativo por el cual se consiguen los objetivos propuestos, se elaboran las experiencias y se construye el conocimiento, siendo los principales constituyentes las concepciones compartidas transmitidas por el lenguaje y la actividad conjunta.

## CRITERIOS PSICOPEDAGÓGICOS QUE SE DEBEN TENER EN CUENTA PARA LA INTERVENCIÓN

No disponemos de una teoría única suficientemente global que dé cuenta de forma amplia y rigurosa de los fenómenos y cuestiones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Estamos por ello obligados a tomar elementos procedentes de teorías diversas confrontados con la práctica y a armonizarlos en interpretaciones globales, de acuerdo a principios generales. Dicha armonización puede ser expresada de diferentes maneras según las preferencias y creencias de cada profesional. No obstante, las concepciones constructivista y cognitivista del aprendizaje se hallan ampliamente aceptadas actualmente entre los diferentes sectores profesionales. Según estas últimas el alumno y la alumna elaboran y reconstruyen el propio conocimiento en función de los esquemas de conocimiento que posee (como estructuras personales de conocimiento organizado) y procesa la información almacenándola en la memoria a largo plazo. Desarrolla paralelamente estrategias cognitivas que le permiten memorizar y aprender de manera progresivamente más eficaz y autónoma.

También se concede importancia, a partir del desarrollo de los estudios sobre el conocimiento social, de la consideración del papel que juegan los valores en el trabajo educativo y de los análisis de las diferentes formas en que se estructura un grupo, así como de las relaciones de interacción entre compañeros y aprendizaje, a la estructura y calidad de las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela y en el aula. Los niños elaboran y comparten en ellas el conocimiento sobre el mundo pero también el conocimiento sobre sí mismos y sobre las relaciones interpersonales experimentando éstas últimas directamente y confrontándose con los otros. En la escuela se aprenden roles sociales, se puede aprender a competir y a cooperar, se crean y se mantienen lazos de amistad y se elaboran un autoconcepto y autoestima que deberían ser suficientes como para permitir el esfuerzo y la confianza del alumno y la alumna en el propio progreso.

En función de lo hasta aquí expuesto se presenta a continuación una posible expresión de criterios generales que se deben considerar para la intervención:

— La escuela no sólo transmite sino que recrea, reorganiza, valora y reconstruye con fines didácticos los saberes culturales disponibles. A la vez actúa como contexto de desarrollo para el alumno y la alumna.

— El alumno elabora significativamente los datos e informaciones procedentes del medio, elabora tipos de representaciones sobre el mundo y organiza su actividad con arreglo a planes y estrategias que controlan y guían su conducta.

— La enseñanza es un factor clave para el desarrollo de estrategias, para la toma de conciencia del proceso de aprendizaje y del objetivo o meta que se debe alcanzar, para la representación de la significatividad de las tareas de aprendizaje que se proponen.

— La enseñanza ha de tomar como punto de partida la elaboración del conocimiento por parte del alumno e intervenir con el objetivo de provocar su evolución hacia formas de conocimiento y de actuación más científicas y elaboradas.

— Las actividades educativas consisten en procesos de interactividad y de comunicación en los que los esquemas de conocimiento, las espectativas y motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los diferentes participantes interactúan. Dichos procesos internos son decisivos para la comprensión del proceso de aprendi-

zaje y para el desarrollo de dicho proceso.

— El grupo clase constituye un sistema de comunicación cuyos miembros pueden interactuar en modalidades más o menos cooperativas en función del proyecto educativo del educador y en orden a conseguir objetivos de desarrollo y aprendizaje de sus componentes.

— La relación maestro/a-alumno/a es asimétrica y puede contemplarse desde diferentes ángulos: satisfacción de necesidades de apoyo, de estima y valoración; traspaso paulatino de poderes que favorece el desarrollo de la autonomía del alumno y la alumna; fuente de exigencia y de ayuda que se sitúa en la zona de desarrollo potencial del alumno; estímulo y apoyo en la búsqueda de significado por parte del alumno y la alumna; negociación de reglas y significados; negociación de la definición de la situación que permite el avance en el proceso de aprendizaje, etc.

— El maestro y la maestra pueden (y deben) contribuir a la creación de un clima adecuado para el aprendizaje facilitando el desarrollo de relaciones interpersonales positivas así como el desarrollo de la autoestima y autoconceptos positivos de sus alumnos.

— El desarrollo de las capacidades del alumno se produce por medio del progreso en diferentes ámbitos de conocimiento y actividad, ámbitos que se hallan representados en las diferentes áreas curriculares (el progreso en el conocimiento, el uso y dominio de los instrumentos y los saberes culturales provocan el desarrollo del alumno y la alumna).

— Existen considerables diferencias en el desarrollo y en el aprendizaje entre alumnos en función de factores diversos (equipo biológico de base, sexo, etnia, grupo social, estatus socioeconómico, historia personal, experiencias educativas) y que se manifiestan de diferentes formas (aptitudes, intereses, motivaciones y expectativas, creencias, estrategias, estilos cognitivos, ritmos...). La enseñanza ha de tomar en consideración tales diferencias posibilitando el progreso de todos los alumnos y huyendo de patrones rígidos y homogéneos en el planteamiento del proceso de enseñanza/aprendizaje y en la presentación de modelos.

— El maestro y la maestra pueden incidir en los aspectos motivacionales del proceso de aprendizaje desde ángulos diversos: en la manera en cómo presenta la tarea a los alumnos y alumnas y cómo influye en la percepción de aquélla por éstos últimos; en el modo en que utiliza métodos y recursos didácticos variados; en cómo ayuda al alumno y a la alumna a conectar la tarea y el contenido con su experiencia personal; a partir de su propia valoración acerca de la significación del aprendizaje que propone y del proceso de interactividad que fomenta; en las situaciones que crea y los problemas que presenta; en la manera cómo estimula la coparticipación de los alumnos y la cooperación y/o emulación entre ellos; en el grado de exigencia y en el apoyo que ofrece; y finalmente en la creencia en la capacidad del niño y de la niña y en el esfuerzo por ayudarle a verse a sí mismo capaz. (Todo ello sin olvidar que nadie —tampoco los niños, ni mucho menos todos los niños— está motivado siempre para cualquier tipo de aprendizaje.)

## UN NUEVO ESTILO DE ENSEÑAR

El cumplimiento de los principios educativos enunciados y la consideración de los conocimientos psicopedagógicos actuales, posibilitan tipos diversos de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero excluyen a otros. Lo hasta aquí expuesto contribuye a configurar un estilo de enseñanza o de intervención pedagógica del cual se podrían señalar cierto tipo de actuaciones como propias o representativas, entre las cuales se encontrarían:

— Un uso intencionado del lenguaje por parte del maestro y la maestra para negociar y compartir significados, para elaborar y fijar reglas, para situar y clarificar metas, etc.

— Una distribución flexible del tiempo en torno a los objetivos trazados, con equilibrio de tiempo dedicado a las tareas de grupo y a las individuales. Las primeras deberían estar orientadas al aprendizaje de la cooperación y las segundas al progreso en el propio control y en la autonomía en el aprendizaje. Las tareas de grupo o por parejas podrían consistir en procesos de resolución de problemas, realización de proyectos, aprendizaje en el contexto de una relación de tutoría, gestión de la normativa de la clase, dramatización, juego, etc. Las individuales pueden consistir en la realización de tareas ajustadas a las necesidades personales, la puesta en relación y memorización de datos y conceptos, la reflexión personal, la preparación de un trabajo en la fase individual de recogida

de datos, la preparación de una explicación oral a los compañeros, la autocorrección, etc.

— Una distribución del espacio que permita el intercambio fluido de información, la discusión y la elaboración de síntesis en el trabajo colectivo, la expresión colectiva en una forma artística. La previsión de espacios o la organización del espacio disponible para diversos fines (de trabajo individual en silencio, de intercambio, de descanso, lúdicos, de actividad motora, de audición musical, de investigación, de archivo, etc.).

— Una distribución de alumnos en grupo para el aprendizaje que permita la ayuda mutua y la creciente regulación de la participación por parte de los propios miembros del grupo, evitando utilizar como criterio de agrupación la desigualdad de «nivel académico» (cuando este criterio es utilizado de forma permanente incide negativamente en el autoconcepto de muchos niños y en el motivo del logro).

— Una tendencia a disminuir los intercambios asimétricos maestra/o-grupo de alumnos/as, con aumento de los intentos de intercambio colectivo en el que los alumnos participan para comunicarse cosas entre ellos, al resto del grupo y el maestro y la maestra. Con tendencia al aumento de situaciones en que es posible el contacto maestro/a-alumno/a, alumno/a-alumna/o, con el fin de ajustar la ayuda pedagógica y de conseguir un intercambio más profundo.

— La incitación constante a interrelacionar más a fondo los conocimientos, a ir más al fondo del problema, a sacar conclusiones con la demanda de que los alumnos y alumnas expliquen el proceso de trabajo que están siguiendo, los resultados que han conseguido, las hipótesis confirmadas en la práctica; realicen resúmenes y comentarios de las lecturas, etc.

— La invitación constante a relacionar los conocimientos y tareas escolares con informaciones, hechos y situaciones externas a la escuela. (Se pueden utilizar para ello métodos de trabajo de indagación de la realidad como las entrevistas, las visitas a centros diversos, etc.)

— La formulación de cuestiones, el planteamiento de situaciones problema que puedan afianzar intereses de los alumnos y de las alumnas o abrirles el camino a posibilidades nuevas conduciéndolos a que ellos mismos se formulen interrogantes.

— El fomento de aportaciones diferentes y de debates en clase que pueden estar centrados en la discusión de interpretaciones de un hecho observado o de la realidad más lejana, en valoraciones de un hecho ocurrido, en ideas para resolver un problema o para emprender un trabajo, en propuestas de acción, en el comentario de una obra artística realizada, en precisar los interrogantes que se posee sobre un determinado tema, en la elaboración de hipótesis, etc.

— El apoyo constante en la tarea que ejecutan el alumno y la alumna ofreciendo sugerencias, proporcionando modelos alternativos, señalando problemas y posibles soluciones, valorando positivamente el trabajo realizado sin suplantar la iniciativa y la decisión responsable de los alumnos, teniendo en cuenta que existen todavía muchas tareas a las que no pueden enfrentarse solos en estas edades (el trabajo en grupo, la emisión de conjeturas o hipótesis, la elaboración de conclusiones, son ejemplos de actividades que necesitan todavía la regulación del maestro y la maestra).

— La reformulación de las tareas siempre que sea necesario para su comprensión explicitando los objetivos y el grado de exigencia o de profundidad en que se ha de realizar, proporcionando aclaraciones, explicaciones complementarias, demostraciones, ejemplos y aplicaciones de conocimiento concretos.

— La valoración de las aportaciones de cada alumno/a en relación a los objetivos propuestos, el comentario acerca de sus progresos que le impulse a seguir adelante, la invitación al comentario del trabajo realizado.

— La exigencia al alumno y a la alumna de niveles superiores de actividad de acuerdo con sus posibilidades, evitando la rutina y el estancamiento en lo que ya se conoce y se domina (es decir, en el nivel de desarrollo efectivo perdiendo de vista el nivel de desarrollo potencial).

Constituyen ejemplos de este tipo de intervención pedagógica el siguiente tipo de actuaciones concretas:

— Plantear problemas.

— Explicitar las metas que se van a conseguir, los aspectos que deben mejorarse.

— Señalar pasos de un proceso.

— Precisar un concepto, señalar relaciones.

— Proporcionar información para poder interpretar o para resolver situaciones y problemas.

— Resolver dudas.

— Recordar fórmulas, reglas, leyes para poder aplicarlas.

— Observar atentamente el proceso seguido por los alumnos.

— Animar, reconfortar en el esfuerzo, valorar la actuación.

— Señalar errores.

— Abrir nuevos caminos.

— Mostrar procedimientos, ofrecer pautas.

— Señalar la inadecuación de una actitud.

— Mostrar una actitud positiva.

— Rebatir ideas, argumentar.

— Hacer tomar conciencia al alumno y a la alumna del punto en que se encuentra del proceso de aprendizaje, señalar los problemas a los que ha de enfrentarse y los recursos de que dispone, etc.

— Analizar producciones de diverso tipo.

Lo expuesto más arriba implica una determinada concepción, no sólo del aprendizaje, sino también de la enseñanza como esfuerzo permanente, como movimiento de avance y de búsqueda de caminos para conseguir los objetivos educativos, para evitar la rutina, o de la instalación en soluciones halladas, o en metodologías estereotipadas. Esta cuestión hace que algunos autores caractericen la enseñanza como un proceso de «investigación a partir de hipótesis», mientras que otros autores la califiquen como «enseñanza constructivista».

**BRUNER, J.: «Vygotski: una perspectiva histórica y conceptual», en Infancia y Aprendizaje, nº 14, 1981, pp. 3-17.**

**EDWARDS, B. y MERCER, N.: El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula, Paidós-MEC, Barcelona, 1986.**

**VYGOTSKI, L.S. (1934): «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar», en LURIA, LEONTIEV y VYGOTSKI: Psicología y pedagogía, AKal, Madrid, 1979, pp. 23-39.**

**WERTSCH, J.V.: Vygotski y la formación social de la mente, Paidós, Madrid, 1988.**