

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE DISPOSITIVO DE ALFABETIZACIÓN DIALÓGICA PARA DESARROLLO DE ARGUMENTACIÓN ACADÉMICA: UNA PERSPECTIVA VIGOTSKYANA

EJE TEMÁTICO: INNOVACIONES

Modalidad de trabajo: Relato de experiencia pedagógica

Colombo, María Elena

Gutiérrez Vargas, Andrea

Lombardo Enrico

maelecolombo@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Se presenta el proceso de construcción de un dispositivo innovador de alfabetización dialógica para la promoción de habilidades de escritura argumentativa académica y actitud epistémica en estudiantes de Psicología desde una perspectiva vigotskyana. Este trabajo corresponde a un Proyecto UBACyT 2018-2020 que culmina veinte años de desarrollo con el objetivo general de transformar las prácticas de enseñar y aprender en los sistemas áulicos de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Este dispositivo es innovador porque busca el descentramiento de los modos tradicionales de actividad áulica enfocados en la reproducción memorística de los textos, y funciona como Zona de Desarrollo Próximo donde el docente es moderador de la actividad dialógica, los textos son instrumentos para la actividad y no un fin en sí mismo. Además, el modo en que fue diseñado y continúa siendo repensado responde a una metodología de trabajo horizontal y colectiva denominada Laboratorio de Cambios. De esta manera, la transformación no es solamente áulica, sino que trasciende este ámbito y genera un aprendizaje cultural

colaborativo y en expansión en el ámbito de educación superior. En este trabajo se presenta un resumen del proceso de diseño, implementación, revisión y ajuste del diseño y sucesiva nueva implementación del dispositivo. En otra presentación en este evento que nos convoca, se profundizará sobre el dispositivo implementado en el segundo cuatrimestre de 2019. La evaluación del dispositivo se realiza a partir del análisis de las producciones que se soliciten a los estudiantes, que permite correlacionar su desempeño en materia de las variables definidas. Un análisis de la situación actual permitiría sostener la hipótesis del proyecto marco, que anticipa la diferencia en la calidad de las producciones textuales de los estudiantes según su participación o no en el dispositivo, y mostraría un efecto de inclusión universitaria en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires en términos de desarrollo general de habilidades básicas de textualización. De este modo, se espera contribuir al debate actual acerca del problema del diseño, la implementación y la evaluación de estrategias para la promoción de alfabetización académica.

PALABRAS CLAVE: Dispositivo-pedagógico-didáctico-ZDP – Habilidades-de-argumentación-académica-escrita – Actitud-epistémica-del-conocimiento-disciplinar

1. INTRODUCCIÓN: TRAYECTORIA DEL EQUIPO DE INVESTIGACION

Desde hace veinte años¹ nuestro equipo de trabajo venimos trabajando en proyectos UBACyT en forma continua en la dirección de propiciar nuevas prácticas pedagógico-didácticas que se descentren de una perspectiva enciclopedística o tradicional en la construcción de los saberes y prácticas con los estudiantes. En este tiempo, fuimos desarrollando nuevas prácticas para la promoción de habilidades cognitivas y metacognitivas en relación con textos propios del ámbito universitario, para el desarrollo de una lectura crítica, pensamiento crítico y habilidades de discurso argumentativo y textualización; incluso hemos diseñado e implementado dispositivos que resultaron en experiencias institucionales de escritura y discurso. En los últimos años hemos venido perfeccionando un dispositivo áulico de alfabetización dialógica para el desarrollo de habilidades de escritura argumentativa académica y de actitud epistémica en estudiantes de Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (CBC-UBA).

El trabajo que realizamos está fundamentado en la perspectiva histórico-cultural de Vigostky (1991, 1995) y en la línea de la Teoría de Actividad de I. Engeström (1987, 1992, 1994, 2001a, 2001b, 2007, 2008, 2011, 2012). El primero considera que los buenos aprendizajes se producen en la interacción con otro humano que guía y sostiene el posible desarrollo de las competencias del sujeto, entendiendo que lo que ahora comprendo “a través” del otro luego podré hacerlo de forma autónoma. En ese espacio o zona de desarrollo próximo (ZDP) la interacción está mediada por instrumentos culturales como libros, tablas, sistemas simbólicos y otros que posibilitan la interacción mediada por ellos para propiciar una actividad psicológica autónoma, consciente y voluntaria. Un instrumento poderoso es la lecto-escritura al que nos referiremos más adelante. La perspectiva de la Teoría de la Actividad, que continua la línea vigotskyana, entiende esa

¹ Alcover, Curone, Martínez Frontera, Pabago, y Colombo, 2004, 2009; Bender, Bigio, Bur, Colombo, Curone, Defago, Machado, Martínez Frontera, Mayol, Pabago, Pesino, Stasiejko y Sulle, 2005; Cirami, y Colombo, 2016; Colombo 2004, 2009, 2010; Colombo y Mayol 2006, 2007; Colombo, Curone, Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Lombardo, Gestal, y Cirami, 2016; Colombo, Curone, Martínez Frontera, Pabago, Alcover, Mayol, Cirami, Lombardo, y Gestal, 2018; Colombo, Sulle, y Curone, 2008; Colombo, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Curone, y Mayol, 2010; Colombo, Bender, Bur, Sulle, Curone, Pabago, Defago, Stasiejko, Mayol, 2004; Colombo, Bur, y Stasiejko, 2006; Colombo, Bur, Sulle, Curone, Bender, y Pabago, 2004; Colombo, Curone, y Pabago, 2009; Colombo, Curone, Asti Vera, Pabago, Mayol, Martínez Frontera, Alcover, Lombardo, Gestal, y Gareca, 2011; Colombo, Curone, Mayol, Martínez Frontera, Pabago, Alcover, y Machado, 2010; Colombo, Curone, Mayol, Pabago, Alcover, Gestal, Lombardo, Rivera, Repetto, y Gutiérrez Vargas, 2019; Colombo, Curone, Mayol, Pabago, Sulle, Martínez Frontera, Alcover, Machado y Domínguez, 2009; Colombo, Sulle, Pabago, Machado y Curone, 2007; Colombo, Sulle, Pabago y Machado, 2007; Colombo y Martínez Frontera, 2012; Colombo, Curone, Pabago, Stasiejko, Sulle, 2007; Colombo, Curone, Pabago, y Sulle, 2008; Curone, Alcover, Martínez Frontera, Gestal, Lombardo y Colombo, 2014; Curone, Alcover, Pabago, Martínez Frontera, Mayol y Colombo, 2011; Curone, Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Lombardo, Gestal, Cirami, y Colombo, 2017; Gareca y Colombo, 2013; Gareca, Gestal, Lombardo, Curone y Colombo, 2012; Gestal, Lombardo, Rivera, Colombo, 2018; Lombardo y Colombo, 2014; Lombardo y Colombo, 2015; Mayol, Martínez Frontera, Alcover, Curone, Pabago y Colombo, 2009; Sulle y Colombo, 2005.

interacción mediada como un sistema de actividad en el cual se distribuye la actividad en su aspecto productivo -orientado al objeto de la actividad- que es la construcción del conocimiento, y en su aspecto comunicativo -orientado a las personas-, destacando la función de los docentes que favorecen el desarrollo de una ZDP y la organización conjunta que adoptan las actuaciones entre todos los componentes del sistema. Estos componentes son los estudiantes, los docentes, la comunidad educativa en la que están insertos, los instrumentos mediadores como textos, videos y otros y las reglas o división del trabajo que regula sus interacciones. Conceptualizamos el trabajo áulico como un sistema de actividad en el cual, a partir del análisis, la discusión y la reflexión pueden reestructurarse las prácticas de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de habilidades de pensamiento más poderosas necesarias en la académica y la ciencia, como es el pensamiento crítico, argumentativo, epistémico. Así lo ha planteado la perspectiva de investigación australiana ya hace tiempo y que retoma Carlino (2002); la alfabetización académica debe ser un compromiso de las instituciones académicas y no sólo un trabajo solitario de algunos docentes y profesores.

Consideramos que los sistemas que entendemos como “tradicionales o enciclopedistas” no promueven de manera autónoma, voluntaria y consciente la participación ni reflexión recursiva sobre el objeto de la actividad; lo hemos comprobado por medio de nuestras investigaciones. Más bien se centran en el trabajo sobre los textos, pero no lo hacen sobre el objeto de la actividad que es la promoción de un pensamiento “superior” (Dewey, 1989). El estudio de los sistemas tradicionales nos permitió identificar las contradicciones que son históricas, centradas en la autoridad de los textos y en la autoridad o el lugar simbólico que reproduce inconscientemente, a veces, el propio docente como lugar del saber. También visibilizó la modalidad predominante de comunicación, básicamente expositiva y radial que enfatiza lo señalado anteriormente. Una consecuencia de esta modalidad de comunicación es que frente a un profesor que sólo expone, se construye un estudiante que únicamente espera obtener el conocimiento ya dado. Asimismo, presupone que es el estudiante el que tiene que ocuparse de cómo aprender o bien las modalidades propias del estudio universitario no se enseñan; el estudiante “naturalmente” las genera. Consideramos que esto no es así, entendemos que las mismas deben ser enseñadas porque los requerimientos de los nuevos contextos exigen formas nuevas de aprendizaje que no se enseñan ni se instrumentan en niveles educativos previos. A partir de la comprensión de los obstáculos que fuimos identificando, nos planteamos el siguiente interrogante: ¿Cómo revertir la dinámica de los sistemas de actividad tradicionales?

La investigación australiana y el trabajo de Carlino (2002), vino en nuestro auxilio para favorecer el desarrollo de una alfabetización académica. De acuerdo con estas investigaciones se planteaban dos formas de trabajar, la primera recurre a actividades externas a las asignaturas y la segunda incluye en el propio curriculum de cada una de las materias intervenciones específicas. En el primer caso, los estudiantes tienen a su disposición una o más ofertas de cursos, talleres o tutores de escritura por fuera de las materias obligatorias (Ej.: un “taller de escritura” a cargo de especialistas en el proceso de elaborar textos científicos). Algunas de las desventajas que presentan este tipo de programas es la dificultad de los estudiantes para incluir dentro de la agenda de sus actividades, talleres o materias “no obligatorias” al tiempo que tales actividades chocan

con los limitados recursos humanos, económicos y edilicios que poseen las universidades de nuestro país, lo que imposibilita que puedan llevarse a cabo en las condiciones de masividad que caracteriza a la universidad pública. También cabe señalar que estas propuestas ofrecen prácticas descontextualizadas de sus contenidos específicos. El segundo tipo de propuestas corresponde a prácticas de alfabetización académica diseñadas al interior de las asignaturas. En este caso, son los mismos docentes que están a cargo de los cursos quienes, con el debido asesoramiento y monitoreo de las actividades propuestas, incluyen en los programas de las materias, actividades formativas de lectura, escritura y estudio. Una de las ventajas que presenta este modelo es que se multiplican los recursos (humanos, económicos y materiales) al intervenir ya no sólo sobre los estudiantes, sino sobre los docentes quienes son los encargados de organizar actividades orientadas a la alfabetización académica teniendo en cuenta las singularidades que presentan los contenidos de cada disciplina.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE DISEÑO COLABORATIVO DEL DISPOSITIVO

Tomamos la dirección de esta segunda forma de trabajo, reorganizando la actividad pedagógica al interior de la asignatura, que en nuestro caso es Psicología, CBC-UBA. Esta modalidad de trabajo permitió sostener la concepción vigotskyana de ZDP, dado que el desarrollo de habilidades no se realiza en el vacío, descontextualizadas, sino en la interacción con otros humanos en tanto son funciones psicológicas superiores avanzadas. También permitió considerar que el desarrollo al que nos referimos al estar anclado en contextos específicos debe construirse específicamente al interior de cada una de las asignaturas.

En el proceso de construcción del nuevo dispositivo nos fueron surgiendo varios interrogantes, en el comienzo fue éste: ¿Cómo trabajaríamos la reorganización de la dinámica de los sistemas de actividad áulicos para el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, metacognitivo, epistémico? Como señalamos en el párrafo anterior seguimos el pensamiento vigotskyano, considerando que no hay actividad psicológica descontextualizada. Las teorías que así lo entienden crean dualismos entre cognición y contexto; se tiende a pensar lo cognitivo como aquello que sucede en el interior de cada individuo a la manera de procesos mentales privados y los procesos culturales, sociales e históricos se suelen entender exteriormente y entre individuos que se relacionan, comunican y colaboran entre sí (Salomon, 2001). Estas teorías habilitan para promover prácticas en el ámbito educativo en tanto “recetas estándares” para cualquier ámbito. Descontextualizar produce la pérdida de los sentidos y significados de los trabajos que nos proponemos hacer. Así comprendimos que había que comprometer a todos los integrantes de los sistemas áulicos, había que integrarlos; por ello comenzamos a trabajar con todos los docentes, que son los actores fundamentales, para reorganizar la dinámica de los sistemas de actividad.

El objetivo que nos planteábamos era transformar las prácticas de manera conjunta, investigadores y docentes, dentro de la asignatura. En este momento se nos generó un nuevo interrogante ¿Cómo íbamos a trabajar con los docentes para producir la transformación que buscábamos? Para responder a este interrogante recurrimos a la

metodología que propone Engeström (1987, 1992, 1994, 2001a, 2001b, 2007, 2008, 2011; Engeström y Sannino, 2012; Mayol, 2006): el Laboratorio de cambios. Trabajamos de manera conjunta en reuniones quincenales dentro de la asignatura comprometiendo a todos los actores de la misma y a los miembros de este equipo de investigación. En las reuniones planteamos como disparador la pregunta “¿Cómo generar las condiciones para que los estudiantes puedan tomar activamente una posición lo más crítica posible acerca del problema del que trata la clase o el texto, pudiendo argumentar desde algún lugar académicamente “aceptable”? (Colombo, Curone, Martínez Frontera, Pabago, Alcover, Mayol, Cirami, Lombardo y Gestal, 2018, p.72). El debate giró en torno a las concepciones de los docentes acerca de la función de la lectura y la escritura académica en el aula, las actividades que proponían los docentes, las formas de evaluación y el rol del docente.

En el transcurso de las reuniones fuimos consensuando cómo debíamos trabajar, cuál era el rol del docente en este nuevo dispositivo; así fue surgiendo el concepto de docente moderador de los polílogos en el aula, también fue tomando cuerpo la propuesta de Engeström de comprender que los textos deben ser entendidos como instrumentos para pensar a partir de ellos dentro del sistema de actividad; finalmente surgió la inquietud por comenzar a proponer nuevas formas de trabajo en el aula.

La idea vygotskiana de ZDP llevó a considerar que las propuestas de trabajo para los estudiantes deberían ser rediseñadas respetando un orden de complejidad creciente considerando que la población ingresante al CBC-UBA tiene una edad entre 18 y 20 años, y en su gran mayoría provienen directamente de la escuela secundaria y no tienen ninguna experiencia de estudio universitario en su mayoría. Durante las sesiones del Laboratorio emergieron innovaciones en la forma específica de trabajo que incluyen la composición escrita grupal en la estructura de la actividad áulica, esta escritura la entendimos como un recurso fundamental del actual proyecto; la misma es un poderoso instrumento al servicio de nuevas formas de pensamiento permitiendo, por su intermedio, construir y reconstruir el conocimiento. Por este motivo la escritura es una herramienta epistémica de acceso reflexivo y crítico al conocimiento disciplinar. El desafío que nos planteábamos al querer introducir este instrumento en el particular contexto en el que se ubica el dispositivo pedagógico-didáctico era: ¿Cómo lograr que su instrumentación no se transforme en un fin en sí mismo?, es decir, ¿Cómo utilizarla al servicio de un aprender y enseñar reflexivo y metacognitivo? Nuevamente, el problema surge de la dificultad en descentralizar el rol del docente del “oficio de enseñante”, dado que para que la escritura se introduzca con éxito el docente debe asumir el rol de moderador, tutor y guía del proceso de enseñar y aprender, promoviendo la articulación de experiencias discursivas orales y escritas. Al mismo tiempo debe propiciar que los estudiantes se involucren en el trabajo de escritura, en forma grupal e individual, desde el comienzo de la cursada de la asignatura.

También fuimos concientizando que el trabajo docente no debía partir de temas o textos, sino que debía partir de problemas para cada clase. En la misma línea del trabajo de Engeström deberíamos sostener que para avanzar en el pensamiento crítico y reflexivo la pregunta debería ser el motor del trabajo áulico.

En tanto sostenemos que la alfabetización académica en la era de Internet debe aprovechar los recursos colaborativos que brindan las TIC, comenzamos a aprovechar mejor los recursos colaborativos que ofrece la plataforma Moodle del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de UBA para socializar de una manera más efectiva y horizontal la propuesta pedagógico-didáctica.

La construcción del dispositivo se fue realizando sobre la propia práctica. La recurrencia de problemas pedagógico-didácticos durante la implementación del dispositivo en los últimos cuatrimestres de la asignatura, expresada tanto en las sesiones de Laboratorio como en las reuniones de investigación, revelaba resistencias cada vez que se repensaba el dispositivo. Tras un esfuerzo colectivo de concientización de dichas resistencias al cambio, pudieron problematizarse algunas de ellas: ¿es más relevante profundizar el contenido o pensar la estructura de la actividad en la que se presenta el contenido?; ¿dichas actividades apuntan a la recordación o a la promoción de pensamiento crítico?; ¿el contenido debe “darse” completo o conviene identificar y jerarquizar un problema a resolver?; ¿es el texto un fin o un medio para aprender?; ¿están las actividades ordenadas en función del reconocimiento de la multivocidad o de la univocidad en los textos?; ¿qué tipo de demandas metacognitivas favorecen el despliegue de las habilidades argumentativas que se buscan promover?

Se continuó con la revisión de los cambios implementados, la reorganización de las innovaciones y nuevamente la superación de las contradicciones de la actividad. Entonces se visibilizó una dificultad en el núcleo de la propuesta: el desafío, una vez más, era pensar el modo en que la escritura no se transformara en un fin en sí misma, es decir, cómo instrumentar su uso al servicio de un aprender y enseñar reflexivo y metacognitivo. Esta cuestión salió a la luz al identificar la dificultad en descentralizar el rol del docente del “oficio de enseñante”, dado que para que la escritura se introduzca con éxito el docente debe asumir el rol de moderador, tutor y guía del proceso de enseñar y aprender, promoviendo la articulación de experiencias discursivas orales y escritas. Las contradicciones aparecieron, principalmente, en la insistencia de explicar los textos para favorecer la recordación de estos y la disminución de la conciencia en usar el texto para identificar problemas de la disciplina que plantea un autor; utilizar el texto como fin en sí mismo y no como instrumento al servicio de un pensamiento reflexivo y crítico. En este punto fue central el trabajo con los docentes para la concientización de su rol de moderadores; dicha tarea se realizó también con la metodología de Laboratorio de Cambios. En éste, los docentes fueron reestructurando el concepto de sus propias prácticas. Se evidenció que era necesario adoptar una actitud “vigilante” sobre la propia práctica, pues, si bien se producen innovaciones, esto no implica consolidaciones y las determinaciones históricas tradicionalistas resurgen fácilmente. Se diseñaron formas nuevas de trabajo que reorganizaban la actividad en el aula, utilizando los textos, videos, sitios web para promover procesos de comprensión de los contenidos curriculares. Se comenzó a probar primero con un sector del programa y finalmente se extendió al resto de este. Hubo varias reestructuraciones porque se evidenciaron dificultades que obligaron a superarlas. Las mismas fueron consideradas como “contradicciones entre lo nuevo y lo viejo” (Engeström, 2001a, 2001b, 2007, 2008, 2011), también fueron pensadas como

obstáculo epistemológico (Bachelard, 1982) aplicado a la enseñanza, o bien obstáculo pedagógico.

A partir de estos problemas, desde el equipo de investigación se decidió reformular nuevamente la estructura de las actividades contemplando un problema como pregunta rectora que guíe el trabajo con los textos/instrumentos de la actividad, una demanda/tarea de elaboración grupal que implique escritura argumentativa académica y un momento de clase plenario destinado a confrontar las producciones, oficiando el docente como moderador de la puesta en común. De esta manera, en primer lugar, se reemplazaron las demandas cognitivas básicas como “identificar” y “describir” que bien podrían orientarse a una recuperación memorística del contenido de los textos, por una consigna que inste a los estudiantes a adoptar una actitud epistémica a partir del reconocimiento de los argumentos que sostienen la tesis del autor. Asimismo, ubicar el contexto de escritura permite tener en cuenta el destinatario y el discurso formal requerido. Es el docente quien favorece los intercambios en clase, propicia la identificación de puntos en común y de discrepancia entre las producciones para fomentar un debate sobre el tema. Se vuelve central la confrontación entre distintas argumentaciones teóricas en fases recurrentes de oralidad y escritura.

Así, en el proceso de superación de las contradicciones históricas dentro de la práctica docente con el fin de transformar el sistema de actividad áulico fue confluyendo el trabajo conjunto del equipo docente y del equipo de investigación y se comenzó a construir el dispositivo pedagógico-didáctico que utilizara la lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para el desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar.

3. CONCLUSIONES: ¿EN EXPANSIÓN?

Una importante agenda de discusión sobre alfabetización académica se desarrolla en torno a quién, cómo y cuándo se ocupa –o se debería ocupar- de favorecer el acceso de los estudiantes de terciarios y universitarios al género académico específico de cada disciplina. El abordaje de los saberes discursivos como objeto de reflexión y de enseñanza promueve el dominio de modos de leer y escribir específicos de cada cultura disciplinar.

Las modificaciones que sufrió el dispositivo fueron generadas por el mismo colectivo docente a medida que su implementación fue deparando al equipo de enseñantes contradicciones con su propia actividad. A partir de un trabajo de concientización de las resistencias que evidenciaban la insistencia de los mismos problemas, se pudieron identificar obstáculos epistemológicos y pedagógicos que impedían orientar la propuesta hacia la promoción de habilidades de escritura argumentativa académica y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar. Básicamente, el problema de la dinámica transmisiva de los textos no estaba vinculada al género argumentativo o explicativo de los mismos ni al tiempo destinado para enseñarlos, sino que lo estaba con la cristalización histórica del rol docente como “persona que da clase”, como quien da algo a alguien que no tiene (alumno), en vez de generar condiciones de producción en el sistema de actividad áulico; esto es a través de la presentación de problemas como disparadores

para que el discurso aparezca como debate argumentado y no como reproducción de lo que se supone que espera el docente en la evaluación. Trabajar de este modo nos permitió a su vez la superar el obstáculo de creer que todo el texto debe ser abordado, o “dado”, pues el texto ya no es un fin en sí mismo sino un instrumento para resolver el problema disparador. De este modo, las nuevas actividades proponen basarse en los problemas planteados por los autores para propiciar la construcción de una explicación argumentativa por parte de los estudiantes.

De este modo se logró, en los cursos donde se implementó el dispositivo, la transversalización de la escritura argumentativa académica en la enseñanza de contenidos correspondientes a la asignatura Psicología del CBC-UBA. Esto es, como lo sostiene la investigación australiana, al interior de la asignatura. Esta expansión comenzó al interior de este equipo de trabajo y esperamos que trascienda el ámbito de esta materia pues consideramos necesaria la transversalización de dichas habilidades a lo largo de la trayectoria académica y del plan de estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G. (1982) *La formación del espíritu científico*. Madrid: Siglo XXI Editores S. A.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. En *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, vol. 7, núm. 2, 2002, pp. 43-61.
- Colombo, M. E., Curone, G., Martínez Frontera, L., Pabago, G., Alcover, S., Mayol, J., Cirami, L., Lombardo, L. y Gestal, L. (2018) Dispositivo pedagógico-didáctico para desarrollar habilidades argumentativas escritas académicas y actitud académica en alumnos ingresantes a la universidad. En *Anuario de Investigaciones* V. XXIV, Tomo 1, pp. 69-77. Facultad de Psicología. U.B.A.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding; An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1992) Activity theory and individual and social transformation. En Engeström, Y., Miettinen, R. Y Punamäki, R. *Perspectives on Activity Theory* Cambridge, University press. (traducción libre de Paula Orentraj)
- Engeström, Y. (1994) *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*, International Labour Office, Geneva, Switzerland.
- Engeström, Y. (2001a) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica. En *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Chaiklin S. y Lave J. (comps.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Engeström, Y. (2001b) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001
- Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. En *Mind, culture, and activity*, 14(1-2), 23–39
- Engeström, Y. (2008) From design experiments to formative interventions. En *ICLS'08. 8th International Conference for the learning sciences*, V 1, pp. 3-24.
- Engeström, Y. (2011). *From Design Experiments to Formative Interventions*. CRADLE, Helsinki, University of Helsinki.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2012) ¿Whatever happened to process theories of learning? En *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, pp. 45-56. Finlandia: Elsevier.
- Mayol, J. (2006) “Engeström, la potencia expansiva del “localismo radical”, en La actividad psicológica del trabajo de enfermería en el sistema sanitario. Editorial UAI, Buenos Aires
- Salomon, G. (Comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor.