

**Título de la ponencia:** Elaboración del significado y atribución de sentido al aprendizaje: Una perspectiva constructivista social y cultural.

**Temática:** Psicología de la Educación.

**Ponentes:**

1.-María Isabel Ramírez Olivares

Dirección: Calle oriente 15, número 8, colonia Cuchilla del Tesoro, Delegación Gustavo A. Madero, Distrito Federal.

Teléfono: (0155) 21584259

Correo: [isabelmar.ro@comunidad.unam.mx](mailto:isabelmar.ro@comunidad.unam.mx)

Facultad de estudios superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México.

Segundo semestre

2.- Joanna Antonieta Raya Alejandro

Dirección: Calle Hacienda de la Purísima número 123 colonia Impulsora Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México.

Teléfono: 5711 8820 Y 5783 8036

Correo: [joanna.raya@gmail.com](mailto:joanna.raya@gmail.com)

Facultad de estudios superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México.

Segundo semestre

Equipo de apoyo: Laptop y cañón.

## ELABORACIÓN DEL SIGNIFICADO Y ATRIBUCIÓN DE SENTIDO AL APRENDIZAJE: UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA SOCIAL Y CULTURAL

<sup>1</sup>María Isabel Ramírez Olivares, <sup>2</sup>Joanna Antonieta Raya Alejandro

---

<sup>1</sup> Miembro del Grupo GRIANPE. Estudiante de pedagogía. UNAM. Facultad de Estudios Superiores "Aragón"  
[princess\\_melior@hotmail.com](mailto:princess_melior@hotmail.com)

<sup>2</sup> Miembro del Grupo GRIANPE. Estudiante de pedagogía. UNAM. Facultad de Estudios Superiores "Aragón"  
[joanna.raya@gmail.com](mailto:joanna.raya@gmail.com)

## Resumen

Partiendo de planteamientos vygotskianos, el objetivo del <sup>3</sup>GRIANPE en este trabajo es explicar dos factores potenciadores de la construcción del conocimiento en el aula. Primero, colocamos en relieve el concepto de Zona de Desarrollo Próximo -ZDP- así como ciertas perspectivas teóricas que la reinterpretan bajo la comprensión de que ésta, es una actividad caracterizada por la relación entre expertos y aprendices mediada por instrumentos culturales (Coll, 2001; Rogoff, 1990; Vygotsky, 1979; Wood, Bruner y Ross, 1976). Reconocemos que la actividad conjunta sostenida por los participantes, en el marco de la ZDP, está caracterizada por la participación guiada del experto a través de un sistema de andamiajes que se conforman a través de ayudas ajustadas en el tiempo, lo que nos permite, conceptualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. En segundo lugar, destacamos que dicho proceso, deviene gracias a la influencia de dos factores potencialmente indisolubles y necesarios para la construcción del conocimiento: *la elaboración del significado y la atribución de sentido*. Concluimos que, para ofrecer pistas al docente en el ejercicio didáctico-pedagógico sobre estos dos factores potenciadores de la construcción del conocimiento en el aula, hace falta investigar sobre las ayudas que configuran tanto la elaboración del significado, como la atribución de sentido al aprendizaje.

Palabras clave: Zona de Desarrollo Próximo; Construcción del Conocimiento; Construcción de Significado; Atribución de Sentido; Ayudas Pedagógicas.

---

<sup>3</sup> El Grupo de Investigación y Análisis de las prácticas Educativas (GRIANPE), es dirigido y coordinado por Maestro Josué Ruiz Lopes, Profesor de Asignatura en la carrera de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores "Aragón" UNAM. Está formado además por cinco alumnos de diferentes semestres de la carrera. Centra su investigación en la importancia que tiene la elaboración del significado y la atribución de sentido que el alumno hace al aprendizaje escolar. Pondera la necesidad de analizar los mecanismos interpsicológicos que dan lugar a las ayudas pedagógicas en el marco de la ZDP y que contribuyen a potenciar los aspectos motivacionales, afectivos y relacionales en la construcción del conocimiento

## **La zona de desarrollo próximo: una perspectiva social y cultural sobre el desarrollo humano y su relación con el aprendizaje**

En la base de sus investigaciones, Vygotsky (1979) propuso que el desarrollo humano y su relación con el aprendizaje se explican a partir de la noción de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), las interacciones de base social y cultural que se presentan en ésta, posibilitan el paso de un nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad que el aprendiz posee previamente para resolver un problema independientemente, a un nivel de desarrollo potencial en el que se resuelven problemas con la intervención de un experto. Cole (1984) y Newman, Griffin y Cole (1989), definen esta noción como una zona en la que se pone en marcha un sistema interactivo, es decir, una estructura de apoyo creada por otras personas y por las herramientas culturales apropiadas para una determinada situación, haciendo énfasis en que ahí se inicia el proceso de aprendizaje y el de desarrollo.

La importancia y potencialidad que adquiere la noción de ZDP para explicar los procesos de desarrollo humano y su relación con el aprendizaje, han sido motivo para que diversos investigadores (por ejemplo, Coll, 1990, 2001; Rogoff, 1990; Wood, Bruner y Ross, 1976), siguiendo la línea de pensamiento vygotskyano, propongan reinterpretaciones que clarifican en algún grado la comprensión de los procesos relacionales e interactivos que subyacen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En concreto, la participación guiada, la metáfora del andamiaje y las ayudas ajustadas que los participantes llevan a cabo en el marco de la actividad conjunta, proveen de herramientas básicas para comprender la construcción del conocimiento y los factores de los cuales puede depender. Los párrafos siguientes describen de manera general estas reinterpretaciones.

Inspirada en el constructo teórico vygotskyano, Rogoff (1990) alude a la ZDP como una región dinámica y sensible al aprendizaje de las destrezas. La autora, otorga relevancia a la interacción entre adultos y niños y entre niños definiéndola como *participación guiada*<sup>4</sup>, en la cual los participantes crean las

---

<sup>4</sup> Los procesos de participación guiada se basan en la intersubjetividad: los niños comparten centros de interés y los objetivos con los compañeros más hábiles y con los iguales que los estimulan a explorar y a superarse. Gracias a la participación guiada –en la que comprenden cosas y resuelven problemas junto con otros–, los niños adquieren una comprensión y una destreza cada vez mayores para hacer frente a los problemas de su comunidad. (Rogoff, 1990, p. 31)

situaciones de interacción a través de la situación cultural de la comunidad donde se desenvuelven. Al traspolarlo al ámbito educativo, se entiende que el aprendizaje escolar puede comprenderse como la apropiación del aprendiz a través de la lectura desarrollada en la participación guiada por el profesor en la resolución de problemas conjuntos.

Una segunda aproximación al estudio de la ZDP realizada por Wood, Bruner y Ross (1976) coloca en relieve la metáfora del *andamiaje*, a través de éste, se reconoce la ZDP como una zona con un carácter dinámico y no estática en la que el experto ofrece ayudas temporales al menos experto. La transitoriedad de las ayudas en el proceso de construcción del conocimiento, permite la posibilidad de que el aprendiz incremente sus actos de autorregulación en la resolución de los problemas, de esta manera, conforme aumentan las habilidades construidas por el aprendiz, el apoyo se retira gradualmente.

En la interpretación a la ZDP, Coll (1990, 2001) coloca en relieve la influencia educativa, -es decir, los procesos que permiten a los profesores ayudar de manera ajustada a los alumnos a construir significados y a atribuir sentido al aprendizaje-. Sus investigaciones revelan la existencia de dos mecanismos de influencia educativa que operan en el marco de la actividad conjunta: *el traspaso del control y la responsabilidad del profesor al alumno y la progresiva construcción del significado*. Ambos mecanismos, se concretan en la práctica educativa a través de ayudas sistemáticas y ajustadas en el tiempo que lleva a cabo el profesor a los alumnos y entre alumnos.

En el marco más amplio del constructivismo social y cultural, Vygotsky y Bruner hacen evidente que el proceso de enseñanza y aprendizaje ocurre en la existencia de un mundo interno y un mundo externo del desarrollo humano. Vygotsky (1979), plantea que dicho desarrollo va remolque del aprendizaje, y que sucede primero en un plano interpsicológico de carácter social y cultural, y posteriormente en un plano intrapsicológico que se caracteriza por saltos cualitativos revolucionarios. Por su parte, Bruner (1998), sugiere la existencia de un mundo externo -la cultura- que transforma las creencias y deseos del ser humano -mundo interno-.

En suma, este marco amplio de la visión del desarrollo y el aprendizaje humano de anclaje vygotskyano, nos permite: a) caracterizar el proceso de enseñanza y

aprendizaje como dependiente de la participación guiada a través de sistemas de ayudas que potencian el aprendizaje escolar; b) comprender la importancia del profesor y de los alumnos como actores principales para la construcción del conocimiento, el primero como guía y ayuda y el segundo como responsable de la construcción de sus conocimiento a través de su actividad mental constructiva y, c) considerar que el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar depende tanto de factores interpsicológicos correspondientes con la naturaleza social de las interacciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como de factores intrapsicológicos entendidos como un proceso transformativo que conlleva cambios en la estructuras y funciones que se interiorizan (Cubero R. y Luque, A. (2001).

La lectura realizada a partir de las tradiciones investigativas referidas plantean una explicación amplia, en mayor o menor grado, sobre los mecanismos interpsicológicos que hacen posible la construcción del conocimiento, aquellos que potencian la elaboración del significado. Sin embargo, no encontramos una explicación sobre los mecanismos interpsicológicos potenciadores de la atribución de sentido al aprendizaje construido. Es decir, en nuestras palabras, se pueden caracterizar los sistemas de ayuda que permiten el avance en la construcción progresiva de significados cada vez más compartidos entre el profesor y los alumnos (Coll, 2001), pero no encontramos caracterización de las ayudas interpsicológicas que potencien la atribución de sentido que el alumno hace a lo que aprende.

En tal razón, el objetivo central de este trabajo radica en diferenciar los rasgos distintivos de estos mecanismos interpsicológicos que permiten la construcción del conocimiento –la elaboración del significado y la atribución de sentido al aprendizaje-, siempre bajo la tesis principal de que ambos factores constituyen potencialmente una díada indisoluble y necesaria en el proceso de aprendizaje. Los párrafos siguientes realizan un acercamiento teórico al respecto.

### **Los componentes cognitivos de la elaboración del significado en el aprendizaje escolar**

De acuerdo con Vygotsky (1979), *el origen de los significados* se encuentra en las nuevas conexiones que el hombre establece a partir de los signos de los que se apropia en el contexto cultural. Estos evolucionan en dos vías: primero, a lo largo del desarrollo del hombre (ontogénesis), en donde los significados sufren un proceso de transformación al evolucionar al mismo tiempo que el

niño se desarrolla y de acuerdo con las diferentes formas en que funciona el pensamiento y segundo, en la cultura, estableciendo que, si los signos se encuentran en la cultura, los significados, a su vez, se encuentran en ella. En tal caso, cuando el hombre utiliza los signos como mediadores, está en la capacidad de transformar el medio, los signos y a sí mismo, cambiando así los significados culturalmente establecidos (Vygotsky, 1979).

En este sentido, consideramos el aprendizaje escolar como un proceso gradual y mediado social y culturalmente donde el alumno elabora con la ayuda del profesor los significados a lo que aprende. Proponemos cuatro condiciones generales para que este proceso se lleve a cabo: Primero, *unas capacidades cognitivas y motrices básicas*, que se identifiquen con la premisa “puedo hacer”. Segundo, *las habilidades o estrategias* que las personas adquieren en los diferentes contextos a lo largo de su desarrollo, especialmente en contextos escolares que se representan con la idea de “saber hacer”. En tercer lugar, *unos conocimientos previos* del alumno caracterizados como el conjunto de conocimientos y aspectos de la realidad que han alcanzado y que han ido adquiriendo a lo largo de su vida por diversos medios (Coll y Solé, 1989; Miras, 1993). En cuarto lugar, el alumno requiere realizar de forma deliberada, consciente y planificada, acciones estratégicas de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que le permitan *aprender estratégicamente*.

### **Los aspectos relacionales, motivacionales y afectivos en la atribución de sentido al aprendizaje escolar**

Las últimas décadas se han caracterizado por el análisis y la comprensión de los aspectos cognitivos implicados en el proceso del aprendizaje para la elaboración del significado. Sin embargo, como lo hemos apuntado en líneas anteriores, el análisis investigativo de los aspectos ligados a la atribución de sentido al aprendizaje no han alcanzado explicaciones y consensos adecuados para su comprensión, lo anterior genera para nuestro trabajo una interrogante a resolver; ¿de qué depende la atribución de sentido al aprendizaje escolar? En el marco de esta problemática, los trabajos realizados por Colomina y Onrubia (2001) explican que la interacción entre el profesor y los alumnos, y entre alumnos, también pone en juego aspectos motivacionales, relacionales y

afectivos que contribuyen para la explicación de su efectividad en el aprendizaje.

En primer lugar, de acuerdo con Alonso y Montero (1990), el aspecto motivacional o el interés que presenta cada alumno en el proceso de aprendizaje es diferente y es afectado intrínsecamente y extrínsecamente. En la conceptualización de una motivación intrínseca encontramos que es aquella mediante la cual los aprendizajes pueden incrementar las capacidades que representen para el alumno un avance y por ende crecimiento y desarrollo deseado por sí mismo, es decir, el alumno elabora metas internas. Por otro lado, la motivación extrínseca consiste en incentivos materiales o sociales que le ofrecen retos al alumno en el proceso de aprendizaje, por ejemplo la competencia, que se dan para intentar potenciar la motivación intrínseca.

En segundo lugar, de acuerdo con Miras (2001) y Marsh, Byrne y Shavelson, (1988), los aspectos afectivos constituyen también un importante potenciador del aprendizaje escolar. En este caso, la representación que cada alumno tiene de sí mismo figura como elemento importante, particularmente, el interés por el autoconcepto académico, es decir, la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz. Partiendo de una valoración óptima de sus características, el alumno podrá construir un autoconcepto académico adecuado para afrontar los retos dentro del aula de manera satisfactoria (Miras 2001). En suma, las representaciones de las aspiraciones, temores y estados afectivos del alumno, guían su comportamiento y constituyen un marco de referencia que incide en el desarrollo de los procesos educativos escolares.

En tercer lugar, los aspectos de autoconcepción mencionados en el párrafo anterior, permite al alumno construir una imagen del profesor y de sus compañeros, en tal caso, no es posible dejar de crear expectativas respecto al otro. Las consecuencias provocadas por dichas expectativas, permiten una actuación correspondiente con el otro y repercuten directa o indirectamente en las relaciones que se establecen entre unos y otros (Miras, 2001). Las repercusiones mencionadas encuentran su explicación en el fenómeno denominado *profecía de autocumplimiento* que explica que la predicción cruzada entre las expectativas de tipo académico entre el alumno y el profesor,



terminará afectando los resultados de la construcción del conocimiento (Rosenthal y Jacobson 1968).

### **Nuestra propuesta**

Bajo la consideración de que el aprendizaje escolar mediado por la ayuda del profesor es el resultado de la participación del alumno en actividades escolares, donde interviene tanto su nivel cognitivo en la elaboración del significado, como los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas previas al aprendizaje en la atribución de sentido, proponemos que no es posible explicar dicho proceso de aprendizaje sin caracterizar medianamente los dos factores aludidos. En tal caso, el objetivo de que el alumno aprenda significativamente (Ausbel, Novak y Hanesian, 1983) como un proceso mediante el cual el alumno construye e incorpora nuevos conocimientos y sus significados en su estructura mental, se explica de forma parcializada al posponer las explicaciones de la atribución del sentido al aprendizaje y su relación con los procesos afectivos, motivacionales y relacionales.

### **Conclusiones**

Hemos explorado desde el paradigma constructivista social y cultural de origen vygotskyano y neovygotskyano dos factores que potencian la construcción del conocimiento. *-la elaboración del significado y la atribución del sentido al aprendizaje-*. Hemos clarificado nuestra toma de postura sobre la importancia de las ayudas pedagógicas que el profesor ofrece a los alumnos, pero también hemos aludido a que estas ayudas son importantes en las relaciones entre alumnos. De esta manera, entendemos el proceso de aprendizaje como un proceso dinámico, interactivo, social, cultural y situado. Así mismo, encontramos que las tradiciones investigativas mencionadas, clarifican los mecanismos interpsicológicos que permiten la elaboración del significado pero, en contraste, aludimos que no encontramos los elementos necesarios para clarificar sobre los mecanismos interpsicológicos que nos den pistas para caracterizar la atribución de sentido (procesos motivacionales, afectivos y relacionales), que apoyan la construcción del conocimiento.

Finalmente, creemos que hay dos cuestiones esenciales que merecen la atención: Primero, que la práctica educativa, concretamente los docentes,

necesitan claridad en los tipos de ayuda que pueden ofrecer a los alumnos para construir tanto, la elaboración del significado como la atribución de sentido a los aprendizajes. Y en segundo lugar, que es urgente abrir líneas de investigación para caracterizar en mayor o menor medida las ayudas más significativas que ayuden al alumno a atribuir sentido al aprendizaje escolar.

## **Bibliografía**

- Alonso, J. y Montero I. (1990). Motivación y Aprendizaje Escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación. (pp. 183-198). Madrid: Alianza Editorial.
- Ausubel, D. Novak J. y Hanesian, H. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.
- Bruner, J. (1998). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y aprendizaje*, 25, 3 – 17.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación. (pp. 435-453). Madrid: Alianza Editorial.
- (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y alguna ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi

- (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 415-435). Madrid: Alianza Editorial.
- Cubero, R. y Luque, A. (2001). *Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 137-155). Madrid: Alianza Editorial.
- Marshall, H., Byrne, B. y Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366 – 380.
- Miras, M. (1993). Un punto de partida para el Aprendizaje de Nuevos Contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. (47-63).
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribución y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309 – 329). Madrid: Alianza Editorial.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC/Morata.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós. [Publicación original en inglés en 1990]
- Vygotsky, L.S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo-Crítica.
- Wertsch, J. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and an application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.