

Del “Aprendizaje Basado En Problemas” (ABP) al “Aprendizaje Basado En La Acción” (ABA). Claves para su complementariedad e implementación

*From Problem-Based Learning (PBL) to Action-Based Learning (ABL).
Keys for its application and complementarity*

Moisés Esteban Guitart
Universitat de Girona
España

Resumen

Estudios previos han sugerido que a pesar de las innumerables ventajas que ofrece la metodología activa de enseñanza-aprendizaje ABP (“Aprendizaje Basado en Problemas”), también presenta, como toda estrategia educativa, ciertas limitaciones. En este sentido, se ha sugerido que en muchas ocasiones las “situaciones” (“problemas”) que se utilizan están descontextualizadas, siendo artificiales y poco vinculadas con la acción real en contextos reales. Con el objetivo de superar estas limitaciones, se propone el “Aprendizaje Basado en la Acción” (ABA) como estrategia complementaria. El artículo, siguiendo el marco teórico de la psicología cultural de orientación vygotskiana, articula la propuesta e ilustra su aplicación.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en la Acción, Aprendizaje Basado en Problemas, enseñanza contextualizada, actividad significativa, actividad rectora, psicología cultural, diseño cultural, zona de desarrollo próximo, Vygotski, Fondos de Conocimiento

Abstract

Prior research suggests that active teaching and learning strategy, called PBL (“Problem-Based Learning”), has several advantages in contrast to traditional strategies. However, it also has certain limitations as any educational procedure. Specifically, it has been suggested that in many cases the situations or problems are used out of context, being artificial and not very related to the real action in real settings. In order to overcome these restrictions, I propose the “Action Based Learning” (ABA) as a complementary educational resource. Following the theoretical framework of cultural psychology based on Vygotski, it is articulated this teaching and learning methodology and it is illustrated its application.

Key words: Problem-Based Learning, Action-Based Learning, contextualized teaching, meaningful activity, leading activity, cultural psychology, cultural design, zone of proximal development, Vygotski, Funds of Knowledge

“Cuando un psicólogo de la educación o un educador piensan en la *enseñanza*, lo hacen en términos de *representación*, pero cuando un niño realiza un *aprendizaje*, éste se sitúa para él en el terreno de las *acciones*. Poner de acuerdo las acciones del niño que aprende y las representaciones del maestro que enseña es para nosotros el objetivo central de la educación y éste no se conseguirá sino construyendo un puente de *sentido* entre ambos niveles”
(Álvarez & del Río, 1990, p. 119)

El “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP). El fin del “silencio en las aulas”

Impulsado por los procesos de convergencia europea en educación superior, el Aprendizaje Basado en Problemas -en adelante ABP- se ha convertido en una estrategia activa de enseñanza-aprendizaje ampliamente utilizada (Esteban, 2008a, 2009b; Esteban & Branda, 2008; Molina, García, Pedraz & Antón, 2003; Planella, Escoda & Suñol, 2009). En otro trabajo proponíamos que en relación a los procesos de instrucción dentro del aula, Bolonia significa el “fin del silencio en las aulas” (Esteban & Blundell, 2006). Es decir, el abandono de la actividad de enseñanza-aprendizaje tradicional. Y por actividad de “enseñanza-aprendizaje tradicional” quiero decir la acción educativa basada en una concepción “retrospectiva” (Kozulin, 1998) donde el objetivo es transmitir, de un modo unidireccional, una serie de conocimientos, habilidades, destrezas acumuladas históricamente y valoradas por una determinada sociedad o colectivo humano y transmitidas por parte de un enseñante, el experto, a un aprendiz. Desde sus inicios, “Bolonia” significa una radical transformación de esta manera de entender el acto educativo. Un aprendizaje centrado en el estudiante y en competencias no quiere decir que el docente no deba de ejercer un importante rol en la educación, como veremos es más bien el contrario, sino que enseñar y aprender se basa en comunicar, discutir, dialogar y negociar (Bruner, 1997; Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992; Esteban, 2009d; Esteban, Sidera, Dolya & Veraksa, 2011). Por lo tanto, “el fin del silencio en las aulas”. Decía que una de las metodologías más implementadas en educación superior, una estrategia que ilustra el “fin del silencio en las aulas”, es el ABP.

El ABP surge en los años cuarenta del siglo XX en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá) (para conocer sus orígenes relatados por uno de los protagonistas que participó en la iniciativa original ver Branda, 2008). El fundamento básico de la propuesta consiste en fundamentar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas en el trabajo individual y el trabajo en grupo (cooperativo) a través del análisis de situaciones o problemas próximos a la vida real y profesional como puede ser un caso clínico, un artículo de prensa o la construcción de un circuito eléctrico. El procedimiento se basa en facilitar unos “objetivos de aprendizaje” a los estudiantes, es decir, aquellos conocimientos, habilidades, competencias que deberán adquirir a lo largo de las sesiones; presentar un problema; identificar las necesidades de aprendizaje (aquello que los y las estudiantes deben saber para comprender el problema en relación a los objetivos de aprendizaje); buscar la información necesaria y

regresar a los objetivos de aprendizaje (Esteban, 2009a; Esteban & Branda, 2008). Cabe destacar que los “objetivos de aprendizaje” son el “contrato” que se establece entre el docente y los y las estudiantes a partir del cual se desarrollará la evaluación, es decir, comprende aquello que el estudiante debe ser capaz de demostrar al finalizar un período de aprendizaje (Branda, 2008).

A juicio del autor, el gran mérito conceptual o teórico del ABP es integrar, aunque implícitamente, dos potentes líneas de pensamiento en psicología de la educación: la perspectiva piagetiana, centrada en el cambio conceptual y los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y desarrollo intelectual, y la perspectiva vygotskiana, que enfatiza las relaciones sociales y el papel de la educación en la construcción psicológica (Esteban, 2009a; Esteban, 2010; Esteban, Sidera, Dolya & Veraksa, 2011). A nivel empírico, distintos estudios han mostrado las ventajas e inconvenientes del ABP. Basado en la percepción de los estudiantes después de participar en sesiones de ABP, Esteban (2009c) ha concluido que se perciben más ventajas que inconvenientes, diferencias que son estadísticamente significativas, valorando positivamente la estrategia con una media de 7.7 sobre 10. El aspecto positivo más mencionado fue: “el ABP permite discutir con los compañeros y trabajar cooperativamente”, mientras que el negativo fue: “requiere de más tiempo”. A pesar de que los estudiantes valoraban muy positivamente el trabajo alrededor de problemas o “casos reales”, constataron que éstos estaban alejados de la práctica y los escenarios reales donde ocurren. Esto nos lleva a un clásico tema en psicología de la educación, la descontextualización de la educación formal frente a la contextualización de la educación informal. Aspecto que paso a discutir a continuación.

Criterios de una educación eficiente y de calidad bajo la perspectiva de la psicología cultural de orientación vygotskiana

Algunos autores, entre ellos Bruner (1997), han sugerido que uno de los grandes logros y méritos de la institución educativa formal (la escuela, la universidad) es que permite tratar objetos de aprendizaje fuera de su contexto real (“descontextualización”). Esto se vincula con el desarrollo de funciones psicológicas como la abstracción, la creatividad o el pensamiento lógico hipotético-deductivo al permitir tratar mentalmente cualquier situación aunque ésta no esté físicamente presente (Davydov, 1988; Scribner & Cole, 1982). Sin duda, ello refuerza la importancia de participar en situaciones formales de enseñanza y aprendizaje. No obstante, algunos autores se han mostrado reacios al vacío de actividad que posibilita un contexto cerrado y restringido como un salón de clase. Por ejemplo, del Río y Álvarez (2002) hablan del vacío de “actividades significativas” en la enseñanza formal tradicional. Por “actividad significativa” los autores quieren decir aquella actividad de enseñanza-aprendizaje que cumple cinco criterios o requisitos, a saber: 1) es una actividad basada en la acción física; 2) es una actividad emocionalmente cargada; 3) hay una adecuada mediación instrumental, 4) hay una óptima mediación social y, finalmente, 5) la actividad fomenta y necesita estrategias psicológicas directivas, es decir, está vinculada a la planificación de acciones o proyectos, la inhibición de conductas, la organización de la información o la ejecución de planes de acción.

Frente al sedentarismo que promueve la actividad realizada en la escuela tradicional o el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet, videojuegos), los autores reivindican el vínculo de la acción educativa con la acción física ya sea manipulando objetos, realizando trabajos de campo o explorando el entorno. En definitiva se entiende, desde la psicología cultural de orientación vygotskiana (Esteban, 2008b, 2010; Esteban & Ratner, 2010), que el aprendizaje es el resultado de la participación en situaciones educativas en las que el aprendiz, con la ayuda y mediación social necesaria, aprende a dominar los instrumentos de una determinada unidad cultural como la lectoescritura, los ordenadores o la notación matemática. Dicho con otras palabras y, siguiendo la propuesta de Rogoff (2003), el desarrollo humano, entendido como el aprendizaje o apropiación de artefactos psicológicos y culturales (conocimientos, ideas, objetos, creencias), es una transformación de la participación en actividades culturales, asumiendo progresivamente más control y responsabilidad en su ejecución por parte de los participantes. Dicho con otras palabras, el desarrollo psicológico y, por lo tanto el aprendizaje, se genera a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros y compañeras que apoyan y estimulan la comprensión de la tarea, fomentando las destrezas implicadas en la utilización de determinados artefactos culturales. Para que ello suceda se necesita que haya implicación en una determinada actividad, que las personas ejerzan roles y que las personas que saben o conocen el funcionamiento de un determinado artefacto cultural ayuden a los aprendices a dominarlo. Según Rogoff (2003) la "apropiación participativa" (el aprendizaje) solamente es posible si antes hay "participación guiada" o, siguiendo los principios 2 y 3 de del Río y Álvarez, si hay una adecuada mediación social e instrumental.

El origen de esta concepción se remonta a los trabajos de Lev Vygotski quién en su famosa noción de "zona de desarrollo próximo" sostuvo que la educación, y el aprendizaje resultado de ella, consiste en la creación de sistemas de actividad y ayuda social en las que lo que uno o una puede hacer hoy con la ayuda de otras personas, podrá hacerlo mañana de un modo autónomo e independiente. Según el autor, sería la diferencia entre la zona de desarrollo potencial, aquello que podemos hacer con la ayuda de otras personas más "competentes", "expertas", y la zona de desarrollo real, aquello que podemos hacer de un modo autónomo sin necesitar la ayuda de "prótesis" (asistencias) sociales y culturales (Vygotski, 1978). Una vez nos hemos apropiado de la lengua oral y escrito, artefactos culturales que aprendemos con la ayuda de agentes sociales que saben precisamente leer y escribir, podemos escribir una redacción, hablar con nuestros amigos o leer una novela. Según esta perspectiva teórica, la creación de actividades sociales con la mediación de artefactos y ayudas educativas de otros u otras es condición necesaria para que se pueda generar cualquier aprendizaje (Moll, 1990).

Por eso no resulta extraño que de las cinco dimensiones anunciadas por Mauri, Coll & Onrubia (2007) para elaborar instrumentos que permitan valorar la calidad de innovaciones docentes, cuatro se refieran explícitamente a la mediación social e instrumental. Más concretamente, la segunda dimensión dice que la innovación debe potenciar el desarrollo de formas de actividad conjunta entre el docente y los alumnos, de modo que permitan al primero prestar ayuda educativa ajustada a la elaboración del significado y a la atribución del sentido que llevan a cabo los segundos. Según la

tercera dimensión, en estas formas de actividad conjunta debe ser posible prestar ayuda educativa ajustada al desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje del alumno. La cuarta dimensión trata el tema del trabajo cooperativo y la necesidad de que se convierta en instrumento educativo y de apoyo al aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Finalmente, según la quinta dimensión, la innovación, si utiliza nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), debe percatarse de que éstas ejerzan de mediadoras de la ayuda educativa ajustada del profesor al aprendizaje del alumno y entre alumnos. Es decir, las TIC, en caso de ser utilizadas, deben ejercer de mediadoras del apoyo a la elaboración de aprendizajes significativos y con sentido, al aprendizaje de la autorregulación del propio aprendizaje individual y de grupo, a la colaboración entre alumnos y a la práctica de la evaluación continua, entendida como recurso para la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según el prisma de la psicología ambiental, se trata de construir situaciones que permitan la “acción-transformación”. El modelo dual de Pol (2002) establece el supuesto de que en cualquier apropiación hay dos componentes básicos, el componente comportamental (acción-transformación) y el simbólico o de identificación. El componente comportamental, la acción, precede al simbólico aunque éste último influye sobre el primero estableciéndose una relación cíclica mutuamente influyente. Primero se actúa sobre el espacio para dotarlo de significado y posteriormente, mediante esa significación y acción, uno y una se identifica con él (para ver la aplicación del modelo de Pol al estudio de la construcción de la identidad se puede consultar Esteban, Nadal & Vila, 2007, 2010; Esteban, Nadal, Vila & Rostan, 2008). El resultado es la apropiación ya sea en forma de apego al lugar (Pol, 2002) o de aprendizaje de un determinado recurso cultural como la lengua, la lectoescritura, las matemáticas, el uso de Internet o la conducción de un vehículo. Una vez más, en todos estos casos es condición necesaria que la persona se transforme (aprenda) a través de su actuación mediada socialmente. “Una persona que participa en una actividad se involucra en un proceso de apropiación a través de su propia participación. La apropiación se da en la participación, al tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación, y esta participación contribuye tanto a la dirección que toma el acontecimiento como a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares” (Rogoff, 1997, p. 121).

En estas formas de actividad social, práctica y compartida en la que hay un intercambio simbólico y la utilización de herramientas culturales, los docentes y los aprendices realizan cosas en torno a una tarea o actividad de aprendizaje en la que se van ajustando las ayudas educativas del profesor al alumno, o de un determinado alumno a otro, andamiando el proceso de construcción compartida de conocimientos (Bruner, 1997; Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992). En estos sistemas de actividad se integran aspectos emocionales, relacionales y cognitivos; siendo la actividad simbólica o intelectual el resultado de la actividad práctica o material, una actividad siempre coloreada socialmente. Según uno de los máximos impulsores de la “teoría de la actividad”, Leontiev: “Si retirásemos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría estructura alguna. Con sus diversas formas, la actividad individual humana es un sistema en el sistema de relaciones sociales. No existe sin tales relaciones. La forma específica en la que existe

está determinada por las formas y los medios de interacción social material y mental creados por el desarrollo de la producción" (citado en Wertsch, 1988, p. 219).

Quizá éste sea uno de los problemas de la educación tradicional: retirar la acción humana del "sistema de relaciones sociales y de la vida social real". Es más, Leontiev distinguía los conceptos de "actividad" (asociado a motivo), acción (vinculado a objetivo) y operación (relacionado con las condiciones). Dicho brevemente, las actividades se componen de acciones, que son sistemas de coordinación al servicio de fines, que a su vez, representan pasos intermedios de cara a satisfacer el motivo que está asociado a la actividad. Seguro que un ejemplo ayuda a entender la propuesta de Leontiev: "Por ejemplo, la actividad de jugar un partido de baloncesto (motivo: ganar) supone la integración de acciones, como marcar sin tocar al adversario (meta: no cometer falta personal), puntuar el máximo en cada tiro (meta: tirar muchos triples), etc.; cada una de estas acciones está compuesta de operaciones específicas, de modo que la acción de tirar un triple implica las operaciones de hacer un reverso para desmarcarse, saltar en suspensión, apuntar y disparar, cada una de ellas sujeta a las condiciones que la presencia de otros jugadores, el lugar en el campo, etc., impliquen" (Álvarez & del Río, 1990, pp. 102-103). Si uno piensa en muchas de las situaciones que ocurren en contextos formales como la escuela o la universidad, es fácil concluir que en innumerables ocasiones las actividades se centran en el nivel de las acciones o las operaciones, sin que exista actividad significativa real, que es la que se relaciona con el motivo y, por lo tanto, con la significatividad, el sentido y la motivación del aprendizaje. Una cosa es entender aisladamente una operación o acción cuando éstas forman parte de una actividad global (y un motivo) que les da sentido, otra bien distinta fundamentar la actividad en operaciones y acciones puntuales, parciales y limitadas, así como basar el motivo de la actividad a los requerimientos académicos operativizados con una tabla del 0 al 10. Es por eso que, reivindicando el sentido de la educación, Bruner afirma: "no sólo de pan vive el hombre; ni sólo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnología de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones. Vivimos juntos en una cultura, compartiendo formas de pensar, de sentir, de relacionarnos. Del mismo modo que aprendemos a trabajar juntos, tenemos que aprender a aprender de los otros, a compartir los esfuerzos para comprender el mundo personal, social y natural. El objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones" (Bruner, 1997, p. 10).

Pienso que por eso, condición 2 de del Río & Álvarez (2002) apuntada anteriormente, la educación debe basarse y transmitir emociones, solidaridad y acción cooperativa. En otro trabajo Álvarez (1990) lo llama "sentido con significado" y "acción con pensamiento". La escuela, y cualquier entorno formal de enseñanza y aprendizaje, suele operar "al nivel de la representación conceptual (el significado) y no de la representación motivada y ligada a la acción –intención (el sentido) (...). El significado debe estar ligado a la acción y a la historia de la acción, es decir, a los argumentos humanos" (Álvarez, 1990, p. 58). Dicho con otras palabras, el saber qué (conocimiento declarativo, aprendizaje de conceptos) debe estar vinculado con el saber cómo (saber para vivir, más vinculado a procedimientos) –la "acción con pensamiento" que anticipaba anteriormente (Álvarez, 1990, p. 59). Para que ello se garantice debe haber,

principios 3 y 4 anunciados anteriormente, una adecuada mediación instrumental (artefactos que ayudan en el aprendizaje como un determinado libro, el uso de ordenadores o un modelo de entrevista) y social (explicación de procedimientos, diálogo educativo). En realidad, los recursos educativos susceptibles de participar en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje son varios y van desde la utilización de “microrecursos” como libros, ordenadores o lápiz y papel, hasta la utilización de “mesorecursos”, vinculando la familia como agente educativo, “exorecursos”, utilizando los *mass media*, o “macrorecursos”, el ámbito político, ideológico que constriñe y dirige cualquier realidad humana (para ejemplos ver Acosta-Irqui & Esteban, 2010).

A los cinco principios anunciados por del Río & Álvarez, y resumidos anteriormente, los autores postulan una serie de acciones vinculadas a la reforma de la “enseñanza contextualizada”, aquella que se realiza en el contexto formal, para que puedan facilitar el ejercicio alrededor de actividades significativas. Estos preceptos son: 1) diseñar actividades reales, 2) subordinar la ciencia y la tecnología al sentido de la vida y el conocimiento moral, es decir, al desarrollo integral de personas mejores, 3) reconocer, fomentar y construir identidades fuertes, que permitan dirigir las vidas siguiendo narrativas en desuso por una educación centrada en informaciones y habilidades, 4) diseñar actividades que permitan integrar la cultura escolar con la cultura cotidiana y balancear las funciones cognitivas y directivas, reconociendo que se trata de dimensiones de una misma trayectoria histórico-cultural (del Río y Álvarez, 2002, p. 71).

De los distintos principios anunciados en este apartado podemos concluir con una serie de criterios que debe cumplir una educación de calidad bajo el enfoque de la psicología cultural de orientación vygotskiana, también llamada psicología histórico-cultural o perspectiva sociocultural (Acosta-Irqui & Esteban, 2010; Álvarez, 1990; Álvarez & del Río, 1990; Bruner, 1997; Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992; del Río & Álvarez, 2002; Esteban, 2010; Esteban & Ratner, 2010; Kozulin, 1998; Moll, 1990; Rogoff, 1997, 2003; Scribner & Cole, 1982; Vila, 1998; Vygotski, 1978; Wertsch, 1988). En la tabla 1 se resumen algunos de los principios y conceptos analizados anteriormente con la intención de ofrecer pautas que debe seguir una educación de calidad según la perspectiva teórica adoptada y brevemente expuesta. Evidentemente el listado no es exhaustivo y debe ser revisado, ampliado y validado en futuros trabajos, así como por parte de otros y otras profesionales de la educación.

Criterios	Descripción
1.- Acción-transformación	Presencia de actuaciones físicas, acciones, que lleven a la transformación (aprendizaje) de los participantes. Por ejemplo, un experimento en física, recolección de distintos tipos de flores en biología o redacción de una pequeña novela en lengua o literatura.
2.- Vinculación intelectual y emocional	La actividad debe tener un motivo explícito y compartido que genere y estimule emocional y cognitivamente a los participantes. Para que ello suceda es necesario basar la actividad en motivos como, por ejemplo, mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas, combatir la discriminación y la xenofobia o erradicar la exclusión social.

Criterios	Descripción
3.- Vinculación territorial o presencia de actividades contextualizadas significativas	Presencia de acciones en el contexto real dónde ocurre el fenómeno objeto de aprendizaje. Por ejemplo, visita de un hospital en medicina, interacción con personas con Síndrome de Down en psicología clínica o psiquiatría, funcionamiento de la bolsa en economía o visita de una empresa familiar en dirección y administración de empresas.
4.- Mediación instrumental	Debe haber una adecuada utilización de artefactos que permiten amplificar la conducta de las personas. Desde "microrecursos" educativos como un software, una calculadora, un documental o un libro, hasta "macrorecursos" como una ley política, un código religioso o un sistema económico, pasando por "mesorecursos" como vincular la escuela y la familia y "exorecursos" como los medios de comunicación o el uso de las instituciones de un determinado barrio o comunidad.
5.- Mediación social	Diálogo educativo basado en el trabajo cooperativo o formas de actividad conjunta en las que se construyan significados compartidos y se traspase progresivamente la responsabilidad y el control de la tarea objeto de aprendizaje.
6.- Aprendizaje significativo	Para que el aprendizaje sea significativo se debe detectar los conocimientos previos de los alumnos y las alumnas; crear retos de aprendizaje abordables y razonables; dar ocasión al alumno de establecer relaciones relevantes y de revisar los conocimientos previos para establecer otros más complejos, profundos, amplios y conectados; poder usar los conocimientos construidos de modo funcional y situado.
7.- Objetivos de aprendizaje	Se debe explicitar, compartir y negociar (aunque la responsabilidad y el diseño recaiga en el docente) aquello que se espera que los participantes aprendan al finalizar el proceso educativo.

Tabla 1: Criterios de una educación de calidad según la psicología cultural de orientación vygotskiana

El "Aprendizaje Basado en la Acción" (ABA). Un viaje de ida y vuelta al salón de clase

Siguiendo una línea de trabajo vinculado con la aplicación del "Aprendizaje Basado en Problemas" en grupos numerosos (Esteban 2007, 2008a, 2009a, 2009b, 2009c; Esteban & Branda, 2008), se ha diseñado una actividad educativa que intenta cumplir con los requerimientos anteriormente mencionados. Antes de presentar la experiencia es preciso precisar la metodología de enseñanza y aprendizaje que la empara, el Aprendizaje Basado en la Acción –en adelante ABA.

Se entiende por ABA una estrategia o metodología de enseñanza y aprendizaje que se basa en el trabajo cooperativo alrededor de actividades significativas. Se consideran actividades significativas aquellas que cumplen los criterios anteriormente establecidos, a saber: adecuada mediación instrumental y social y una vinculación intelectual, emocional y territorial. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se

generan a través del trabajo colaborativo, guiado por el profesor o la profesora, alrededor de la combinación de situaciones contextualizadas (fuera del salón de clase) y descontextualizadas (en el salón de clase). Así como el ABP permite superar la limitación del “silencio en las aulas” a través del ejercicio del trabajo individual y colectivo alrededor de situaciones y objetivos de aprendizaje, el ABA permite superar la limitación de la frontera entre el salón de clase descontextualizado y la realidad o mundo de vida contextualizado. En este sentido, la aportación del ABA al ABP consiste en el énfasis en la creación de actividades significativas vinculadas con el territorio.

El ABA es la enseñanza y aprendizaje que se genera como resultado del esfuerzo que hacen los alumnos y las alumnas, bajo la guía y supervisión del docente, al participar en una determinada actividad significativa vinculada con el territorio. Por lo tanto, es más general que el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABProyectos), un caso particular de ABP especialmente adecuado en el contexto de las enseñanzas técnicas. En este caso se trata de desarrollar un proyecto como, por ejemplo, diseñar un determinado edificio en los estudios de arquitectura. En este caso, la vinculación se traduce en el ejercicio profesional. Es decir, el alumno realiza determinados proyectos que deberá realizar en su desempeño profesional. En cambio, el ABA parte de la premisa de que la implicación con el territorio es importante y, en todo caso, los proyectos o actividades han de estar vinculadas con el territorio. Esto supone una actitud ideológica frente a la Universidad. Es decir, supone pensar que la universidad es un espacio donde se puede generar conocimiento que permita mejorar el bienestar y la calidad de vida de una determinada comunidad, no simplemente el desempeño profesional. En este caso, la actividad significativa no sería diseñar un edificio para aprender a utilizar un determinado programa de ordenador sino diseñar un edificio integrado en una determinada comunidad y que respondiera a criterios medio ambientales, de justicia y equidad social. Además, en el ABProyectos se plantean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase, mientras que en el ABA se plantean, implementan y evalúan proyectos directamente en el mundo real, aún pudiéndose realizar actividades complementarias de ABP (por ejemplo, análisis de un proyecto descontextualizado, en el salón de clase, como fase previa o posterior al trabajo de campo). En definitiva, la novedad del ABA es la realización de trabajo de campo en el propio contexto de vida real donde se genera, aplica y desarrolla el objeto de aprendizaje. Sin embargo, no es simplemente esto, lo que sería equivalente a un *practicum* o prácticas fin de carrera; sino que el trabajo contextualizado se complementa, beneficia y realiza conjuntamente con trabajo descontextualizado, en el aula tradicional (discusión de materiales, elaboración de propuestas, clases magistrales o trabajo individual o en grupo alrededor de un problema). El mejor modo de ilustrar lo que el ABA implica es mediante un ejemplo.

Un ejemplo ilustrativo

La experiencia surge en la asignatura “Intervención psicopedagógica, familia y entorno social” de los estudios de psicopedagogía de la Universitat de Girona. Brevemente considerada, la actividad, pensada para maestros y maestras de educación infantil y obligatoria, consiste en realizar un programa de formación-acción que tiene el propósito de fomentar las relaciones entre la escuela y la familia, transformando las

relaciones de poder entre culturas mayoritarias, en este caso la escuela, y minoritarias, familias extranjeras, algunas con riesgo de exclusión social. La iniciativa se basa en el proyecto "Funds of Knowledge" diseñado e implementado en los Estados Unidos de America (González, Moll & Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery & González, 2001). Antes de explicar la implementación del ABA, voy a considerar brevemente el proyecto original desarrollado en la Universidad de Arizona.

Frente a discursos estereotipados del tipo: "inmigrante es igual a estatus socioeconómico bajo y por lo tanto déficit cultural", los autores proponen una lectura positiva a través del concepto de "fondos de conocimiento" ("Funds of Knowledge"). La gente es competente y tiene conocimientos ya que sus experiencias vitales (laborales, familiares, religiosas, comunitarias, deportivas), fuentes de conocimiento, generan habilidades y recursos. La tarea educativa consiste en conocer estos "fondos de conocimiento", es decir, estos cuerpos de conocimiento y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar y personal culturalmente desarrollados e históricamente acumulados (Moll, Amanti, Neff & González, 1992). El discurso del "déficit cultural" conduce a justificaciones del siguiente tipo: "El fracaso escolar y la pobreza académica de algunos colectivos es el producto del déficit cultural fruto de la clase económica y social baja de las familias que vienen". El discurso derivado de la noción de "fondos de conocimiento" conduciría a sentencias del tipo: "las personas tienen conocimientos implicados en su quehacer cotidiano y en la cultura familiar como depósito y repertorio de estrategias vitales, los docentes deben intentar conocer estos recursos con el objetivo de mejorar su acción educativa a través del vínculo entre la escuela, la familia y el entorno social". Por lo tanto, se considera que todas las personas, por el simple hecho de ser personas, tienen "fondos de conocimiento": prácticas lingüísticas, sociales y culturales, históricamente acumuladas, que proveen cuerpos de conocimiento, habilidades, destrezas que son esenciales para el bienestar de las familias (González, Moll & Amanti, 2005). Ejemplos de "fondos de conocimiento" serían habilidades vinculadas con la agricultura y la cría de animales, la construcción (carpintería, diseño, arquitectura), la música, la religión, la medicina, la reparación de vehículos o la economía. Conocimientos derivados de la experiencia laboral y la historia familiar de un determinado alumno que se convierten en recursos educativos cuándo son incorporados en la actividad escolar por parte del maestro o la maestra, quienes previamente han documentado estos fondos de conocimiento a través de distintas visitas a las familias. Por ejemplo, Amanti (2005), después de atestiguar que había una gran experiencia en caballos en algunas de las casas de los alumnos y alumnas que visitó, decidió diseñar una unidad curricular en torno a ello utilizando distintos recursos para trabajar distintas materias. En ciencias sociales, por ejemplo, se trató el tema de las misiones de los españoles y su rol en traer caballos a América, se visualizó una película sobre vaqueros, y se estudió los distintos usos de los caballos. En el área de lenguaje y arte se creó un diccionario español-inglés sobre distintos conceptos vinculadas al tema, se analizó un video, se buscaron libros, cuentos o historias sobre caballos. En el área de ciencia y matemáticas se analizó la anatomía del caballo, su conducta, su evolución, así como se trabajó con distintas unidades de medida y transformación. Otro ejemplo es el trabajo de Sandoval-Taylor (2005) en el que se diseñó un módulo de enseñanza y aprendizaje basado en la construcción. La maestra descubrió que en muchas de las familias de sus alumnos y alumnas (donde un 50% era minoría hispánica, un 40% indígenas norteamericanos y un 10%

norteamericanos) había gran cantidad de conocimientos vinculados a la construcción. El tema era “¿cómo construir una casa?” En base a esta pregunta se realizaron varias actividades como, por ejemplo, leer el cuento de los tres cerditos, hacer que los estudiantes dibujasen su casa, realizar un diccionario vinculado a la construcción, construir una casa proporcional para una muñeca, analizar distintas fotografías de casas o construir casas con distintas figuras geométricas. Se ha demostrado que este tipo de experiencias tienen repercusiones en la práctica educativa y, sobre todo, en las relaciones entre familia y escuela. Los docentes modifican sus percepciones del alumnado, muchas veces llenas de prejuicios y estereotipos de origen social. Además, se establecen relaciones entre los maestros y maestras y las familias de los alumnos basadas en la confianza mutua, el reconocimiento, el intercambio de conocimiento y la valoración recíproca. Al incorporar los fondos de conocimiento en la práctica del aula se consigue, también, vincular los contenidos científicos escolares con las formas de vida de las comunidades, produciéndose innovaciones curriculares que permiten vincular la escuela con la vida de los y las alumnos y alumnas (González, Moll & Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery & González, 2001).

La premisa del programa consiste en documentar estos fondos de conocimiento y prácticas de socialización para mejorar la práctica profesional docente. Para ello, los alumnos y alumnas realizan visitas a las familias con el objetivo de analizar la comunidad en la que éstas viven (por ejemplo, si tienen jardines, qué tipo de coches, qué tipo de símbolos religiosos), así como la historia laboral, vital y educativa que tienen. Esto se hace en base a distintas entrevistas que realizan los alumnos y alumnas, en este caso futuros maestros de infantil, primaria o secundaria, a algunas de las familias de nueva incorporación.

Pienso que esta actividad es un buen ejemplo de actividad significativa ya que tiene una clara implicación con un determinado territorio, tiene un motivo que le da sentido, y está vinculada con el trabajo contextualizado con familias y el descontextualizado en el aula ordinaria preparando las entrevistas, leyendo otras experiencias similares o discutiendo los fondos de conocimiento hallados. Voy a explicitar las fases de la implementación del ABA en la asignatura “Intervención psicopedagógica, familia y entorno social” en el caso concreto del programa “fondos de conocimiento”.

1 fase. Conocimientos previos, explicitación objetivos de aprendizaje, calendario y puesta en comunión. Antes de explicitar los objetivos de aprendizaje, se distribuye una hoja con preguntas abiertas sobre distintos temas de interés para la asignatura con el objetivo de poner encima la mesa los conocimientos previos de los alumnos. Después, se comparten los “objetivos de aprendizaje”. En este caso se dice que el alumno y la alumna al finalizar las sesiones deberá ser capaz de: a) Definir el concepto de “fondos de conocimiento”, b) Realizar una entrevista con el objetivo de detectar “fondos de conocimiento”, c) Realizar una unidad didáctica en base a la utilización de los fondos de conocimiento. En general, el objetivo de aprendizaje es saber utilizar una estrategia de educación inclusiva que permite conectar la escuela, con la familia y el entorno social. Una vez aclarados los objetivos de aprendizaje se comparte el calendario previsto de las sesiones. Por ejemplo, en este caso es una optativa que va del mes de febrero a mayo, un total de cuatro meses. En este sentido, el primer mes (febrero) se dedica a confeccionar los grupos de trabajo cooperativo, entre 2 y 5 personas, diseñar

las entrevistas (mediante la discusión de todo el grupo-clase), realizar las entrevistas entre los compañeros ("role-playing"), así como leer distintas experiencias de "funds of knowledge" para familiarizarse con el procedimiento del programa. En el segundo mes (marzo), se trata de realizar la visita a las familias elegidas por los estudiantes, así como diseñar, en grupos y con la ayuda de la discusión del grupo clase, las unidades curriculares en función de los "fondos de conocimiento" detectados. En abril se redacta el informe, individualmente, y en mayo se expone el trabajo realizado por los distintos grupos. En esta primera sesión también se aclara la evaluación. En este caso, consiste en evaluar el trabajo individual y la exposición en grupo. Otro modo de hacer la evaluación sería a través de un examen con preguntas vinculadas a los objetivos de aprendizaje establecidos. Por ejemplo, "¿podrías definir el concepto de "fondos de conocimiento"?"

2 fase. Realización de la actividad. En las clases sucesivas se desarrollan las siguientes actividades previstas. En esta fase se incluye trabajo contextualizado, en este caso con las familias, y descontextualizado, discusión de materiales en el aula. Se utilizan distintas estrategias como role-playing, trabajo individual, lectura y discusión de artículos, trabajo cooperativo, clase magistral. Es decir, en la segunda fase se realiza la actividad propiamente dicha.

3 fase. Presentación de la experiencia. Finalmente, se reflexiona, comparte y valora la experiencia. En este caso, se realizan presentaciones de las distintas unidades curriculares realizadas en base a los fondos de conocimiento detectados de las familias entrevistadas, así como se entrega el informe final.

La idea es que en el transcurrir de las distintas fases y actividades se materialicen las condiciones anunciadas en la Tabla 1. Por un lado, se asegura la "acción-transformación" a partir de distintas actuaciones físicas como una entrevista, una visita a una familia, la detección de aspectos del barrio significativos o una lectura. También se intenta fundamentar la actividad en base a un motivo que genere y estimule emocional y cognitivamente a los participantes. En este caso, crear lazos de solidaridad, de reconocimiento y de ayuda mutua entre la cultura escolar y la cultura familiar con el objetivo de calibrar relaciones de poder entre ambas instituciones, así como de incorporar fondos de conocimiento devaluados, silenciados o simplemente desconocidos. También se garantiza la vinculación territorial a través de una actividad contextualizada significativa: "visitar familias de los alumnos para realizar una unidad curricular en base a sus conocimientos, habilidades y destrezas". En relación a la mediación instrumental se destaca la utilización de distintos artefactos como libros de consulta sobre el proyecto original "funds of knowledge", artículos sobre experiencias similares o el modelo de entrevista realizado. Por lo que hace a la mediación social se hace indispensable la creación de trabajos cooperativos y colaborativos en los que los alumnos y las alumnas puedan discutir el material, pensar creativamente nuevas formas de implementar los fondos de conocimiento o resolver dudas bajo la asistencia del docente. En relación al aprendizaje significativo, criterio 6 (ver tabla 1), la sesión inicial está dirigida a detectar los conocimientos previos de los alumnos y las alumnas. Ello es necesario para poder crear retos de aprendizaje razonables y facilitar la conexión de la información previa con la información nueva. Finalmente, en esta

primera sesión también se explicitan los “objetivos de aprendizaje”, el criterio 8 según la propuesta resumida en la tabla 1.

El futuro del “Aprendizaje Basado en la Acción” (ABA). A modo de conclusión

El ABA no consiste en una estrategia que pretenda sustituir el ABP. Muy al contrario, se trata de una estrategia complementaria que puede utilizarse conjuntamente con el ABP u otros procedimientos como el Aprendizaje Basado en Proyectos. Si que supone, no obstante, ir un poco más allá de estas estrategias. Si el ABP permite superar las metodologías unidireccionales tradicionales y garantizar el “fin del silencio en las aulas”, facilitando el aprendizaje cooperativo y el diálogo educativo; el ABA permite “ir fuera de las aulas” para pisar el terreno dónde están presentes el objeto y objetivos de aprendizaje. Lo repito una vez más, ello no quiere decir abandonar la actividad educativa que se realiza dentro de las aulas, ni tan siquiera renunciar a las clases magistrales, sino que implica establecer bucles de retroalimentación entre la enseñanza contextualizada y la descontextualizada.

El futuro de esta propuesta pasa por definir tres cosas. En primer lugar, es necesario vertebrar teórica y empíricamente las condiciones necesarias para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, se debe sistematizar la aplicación e implementación del ABA en distintos campos de conocimiento, desde las ciencias de la educación, hasta las ciencias biológicas, pasando por la arquitectura o la física. Finalmente, se debe evaluar el impacto que tiene la aplicación del ABA en el rendimiento o aprendizaje de los alumnos y las alumnas, así como en la vinculación con el territorio.

Ligado con el último reto anunciado para el porvenir, quisiera concluir con la necesidad de reivindicar el presupuesto fundamental que se esconde detrás del ABA: la acción educativa integral es el resultado de la capacidad de tejer puentes de colaboración, ayuda y solidaridad entre los distintos agentes educativos: la escuela, la familia y el entorno social (Acosta-Irqui & Esteban, 2010; Bronfenbrenner, 1979; Esteban, 2010; González, Moll & Amanti, 2005; Vila, 1998; Vila & Casares, 2009). Para poder asegurar una estrecha conexión entre estos agentes educativos es necesario, no sé si suficiente, “salir del estrecho y cerrado mundo de la aula ordinaria”. No salir para no regresar, sino al contrario, salir para regresar con una más y mejor motivación y predisposición a construir conocimiento, esperando que se perciba como significativo y transformador. Por lo tanto hay un componente ideológico en el ABA. Se trata de entender que la educación es el vehículo que debe permitir la igualdad y cohesión social (Vila & Xasares, 2009), esto quiere decir: vinculación con el territorio con el objetivo de aprender de él y aportar cosas saludables a él. Por “cosas saludables” no quiero decir el mero desempeño profesional, sino el ejercicio cívico de mejorar las condiciones de vida pensando en, cómo diría Machado, el “valor” más que en el “precio”. No se trata de formar profesionales competitivos que puedan desarrollar un modelo de sociedad capitalista, sino de personas comprometidas que a la producción le añaden racionalidad, y a la racionalidad compromiso con la mejora de las condiciones de vida de un determinado pueblo, territorio o ciudad. Esto incluye: lucha

contra las injusticias sociales, defensa de los derechos humanos, sensibilización frente a las condiciones de vida de las personas con necesidades funcionales distintas, promoción del desarrollo sustentable y la protección del medio ambiente, inclusión y reconocimiento de todas las clases sociales, lingüísticas, religiosas y culturales o reconocimiento de la solidaridad, el apoyo mutuo y el ejercicio del cuidado.

Referencias Bibliográficas

- Acosta-Iriqui, J. & Esteban, M. (2010). Geografías psicológicas de los recursos educativos. *Educación y Desarrollo Social*, 4, 119-129.
- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- Álvarez, A. & Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 93-119). Madrid: Alianza.
- Amanti, C. (2005). Beyond a beads and feathers approach. In N. González, L. Moll, & C. Amanti, *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms* (pp. 131-141), Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Branda, L. A. (2008). El Aprendizaje Basado en Problemas. El resplandor tan brillante de otros tiempos. En U. F. Araújo & G. Sastre (Coords.), *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad* (pp. 17-46). Barcelona: Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Davydov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.
- Del Río, P. & Álvarez, A. (2002). From Activity to Directivity: The Question of Involvement in Education. In G. Wells & G. Claxton (Ed.), *Learning for Life in the 21st: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (pp. 59-72). Oxford: Blackwell Publishers.
- Esteban, M. (2007). ¿Conocen los estudiantes de psicología lo que es un dilema ético? Propuesta de un programa de formación en ética profesional. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 58-65.

- Esteban, M. (2008a). Uso de problemáticas éticas para la enseñanza del código deontológico de la psicología. Una sesión ilustrativa. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, 4, 14-20.
- Esteban, M. (2008b). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 18, 7-23.
- Esteban, M. (2009a). Bases psicopedagógicas del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El cruce de caminos entre Vygotski y Piaget. *Boletín de Educación*, 40, 39-48.
- Esteban, M. (2009b). La dimensión ética de la práctica profesional: Evaluación de un programa formativo. *Diálogo Educativo*, 9, 91-101.
- Esteban, M. (2009c). Un estudio empírico sobre las ventajas e inconvenientes del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en grupos numerosos. *Aprender. Caderno de Filosofia e Psicologia da educação*, 7, 131-145.
- Esteban, M. (2009d). Las ideas pedagógicas de Bruner. De la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 13, 235-241.
- Esteban, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona: Editorial ARESTA.
- Esteban, M. & Branda, L. A. (2008). El Aprendizaje Basado en Problemas aplicado a la enseñanza de la ética profesional en los estudios de psicología. La experiencia de la Universitat de Girona. En VV.AA. *Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Esteban, M. & Blundell, J. (2006). ¿Es posible el Espacio Europeo de Educación Superior? La enseñanza de la psicología en el Institute of Psychological Sciences de la Leeds University. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, 2, 33-37.
- Esteban, M. & Ratner, C. (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas de la psicología cultural. *Revista de Historia de la Psicología*, 31, 117-136.
- Esteban, M., Nadal, J. M. & Vila, I. (2007). Mecanismos psicosociales implicados en la construcción narrativa de la identidad. Un diagnóstico sociopolítico, un enfoque teórico y una aproximación metodológica. *Bricolage. Revista de Antropología Social y Geografía Humana*, 14, 56-67.
- Esteban, M., Nadal, J. M. & Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto intercultural. *Límite*, 5, 77-94.
- Esteban, M., Nadal, J.M., Vila, I. & Rostan, C. (2008). Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano. Revista Internacional de Psicología Ambiental*, 9, 91-117.
- Esteban, M., Sidera, F., Dolya, G. & Veraksa, N. (2011). Key to Learning. A neo-Vygotskian program for children aged 3 to 7. *Revista de Psicología y Educación*, 6.

- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. London: Harvard University Press.
- Mauri, T., Coll, C. & Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número 1*. Consultado (10/12/2010) en http://www.redu.um.es/Red_U/1/
- Mcintyre, E., Rosebery, A. & González, N. (2001). *Classroom Diversity. Connecting Curriculum to Students' Lives*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Molina, J. A., García, A., Pedraz, A. & Antón, M. V. (2003). Aprendizaje Basado en Problemas. Una alternativa al método tradicional. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número 3*. Consultado (18/01/2011) en <http://www.redu.um.es/>
- Moll, L. (Ed.) (1990). *Vygotsky & Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. New York, US: Cambridge University Press.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992), Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms, *Theory Into Practice, 31*, 132-141.
- Planella, J., Escoda, L. & Suñol, J.J. (2009). Análisis de una experiencia de aprendizaje basado en problemas en la asignatura de Fundamentos de Física. *Red U. Revista de Docencia Universitaria. Número 3*. 1 de junio de 2009. Consultado el [12/01/2011] en http://www.um.es/ead/Red_U/3
- Pol, E. (2002). El modelo dual de la apropiación del espacio. En R. García Mira, J. M. Sabucedo & J. Romay (Eds.), *Psicología y Medio Ambiente. Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos* (pp. 123-132). A Coruña: Asociación Galega de Estudios e Investigación Psicosocial.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, P. Del Rio y & A. Álvarez (Coord.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. London: Oxford University Press.
- Sandoval-Taylor, P. (2005). Home is Where the Heart Is: Planning a Funds of Knowledge Based Curriculum Module. In N. González, L. Moll, & C. Amanti, *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms* (pp. 153-165), Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

- Scribner, S., & Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. & Casares, R. (2009). *Educación y sociedad: una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Esteban Guitart, M. (2011), **Del “Aprendizaje Basado En Problemas” (ABP) al “Aprendizaje Basado En La Acción” (ABA). Claves para su complementariedad e implementación REDU - Revista de Docencia Universitaria. Vol.9,nº1. Número Monográfico dedicado al Aprendizaje Basado en Problemas.**

Publicado en <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>

Acerca del autor



Moisès Esteban Guitart

Universitat de Girona, España

Facultat d'Educació i Psicologia

Departament de Psicologia

moises.esteban@udg.edu.es

Licenciado en Psicología y en Filosofía. Doctor en Psicología (Programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación coordinado por la Universitat de Barcelona). Ha ampliado estudios en la Universidad de Salamanca, la Universidad Intercultural de Chiapas (México), el Institute for Psychological Science de la Leeds University (Inglaterra), el Institute for Cultural Research & Psychology (California, EE.UU), siendo profesor visitante en el College of Education de la University of Arizona (EE.UU). Actualmente es profesor lector del departamento de psicología de la Universitat de Girona y miembro del grupo de investigación “Cultura i Educació”.

