



Desafío Escolar



Revista Iberoamericana de Pedagogía



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCACIONAL A.C. CEIDE

Directorio

Directora del Instituto Central de Ciencias

Pedagógicas – ICCP

Dr. C. Silvia Navarro Quintero

Director del Centro de Investigación y

Desarrollo Educacional A.C. - CEIDE

Dr. José Luis Murillo Amaro

Directora de la revista

Mtra. Brenda Carbajal Gutiérrez

Consejo editorial:

Dr. Ronald Lárez Romero

Dra. Yolanda Murillo Amaro

Dr. Julio Cerezal Mezquita

Mtro. Juan Luis Murillo Cruz

Desafío escolar es una publicación del Centro de Investigación y Desarrollo Educacional A.C. CEIDE. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos siempre y cuando se cite la fuente, sea con fines no lucrativos y previa notificación a la Dirección de la Revista.

Los artículos firmados son responsabilidad de los autores y los no firmados de la redacción.

Correspondencia: Calle Romero 108, colonia Niños Héroes, Alcaldía Benito Juárez, CDMX.

E-mail: desafioescolar@ceide.edu.mx. Tel. 55-57303335

TIRO: 1,000 Ejemplares

Contenido

Editorial.	2
Sistema Elknin-Davidov-Repkin: un análisis de la teoría de la actividad de estudio (1959-2010).	4
Didáctica desarrolladora. Retrospectiva desde sus primeras publicaciones.	12
El laboratorio de matemáticas: su impacto en profesores y alumnos.	27
Sistema de capacitación a directores de escuelas primarias en Cuba. Experiencias y sugerencias.	36
Epistemología y educación.	47
La investigación pedagógica: propuesta de etapas para su organización.	52
Boaventura De Sousa Santos: La cruel pedagogía del virus.	59

Editorial

En el año de 1997 nació nuestra Revista Desafío escolar, como un espacio de socialización de las experiencias investigativas de destacados especialistas en el área de las Ciencias Pedagógicas de América Latina. En tal proyecto editorial se hermanaron dos instituciones: el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la República de Cuba y el Centro de Investigación y Desarrollo educacional de México.

Hoy día, ya en un nuevo milenio, después de que varios volúmenes han visto la luz y que el Departamento editorial de CEIDE ha publicado más de cincuenta títulos de autores nacionales y extranjeros, retomamos el proyecto de la Revista, que tendrá formato impreso y digital. Mantenemos el propósito que le diera origen: difundir las experiencias de especialistas destacados. Agregamos un propósito más, que esperamos se logre en un futuro no muy lejano, el difundir las experiencias de los maestros de grupo, de aquellos que representan a la pedagogía viva, quienes cotidianamente desarrollan su creatividad para enfrentar los retos de su práctica docente, sobre todo, de aquellos que laboran en contextos depauperados.

Sin lugar a duda, la pandemia de covid 19, evento de carácter mundial que trastocó la vida de la humanidad toda, nos ha obligado a resignificar la labor que desarrollamos en nuestras escuelas. Se ha requerido repensar el papel de los docentes y, en general, nos ha obligado a replantearnos los roles de todos los que integramos la comunidad escolar.

Con relación a los saberes de los docentes, se ha tenido que enfatizar en aquellos que tienen que ver con las habilidades digitales. Aunque ya se habían planteado como un requerimiento de la época, hubo necesidad de profundizar en ellas. En el caso de los profesionales que no tenían ni el más mínimo acercamiento, tuvieron que iniciar su alfabetización informática, lo que permitió enfrentar el reto de la educación en línea a través de diversos recursos como meet, classroom o Zoom.

Hoy día, como resultado de la pandemia, cobra sentido hablar de la pedagogía del virus, de lo que nos enseñó ese problema sanitario desde diferentes aristas. En el plano de la salud, nos permitió reconocer la importancia que tienen para mantener un buen estado de bienestar personal y social, los programas preventivos como la vacunación. Lo relevante que resulta tener un Sistema de salud con un buen grado de fortaleza que sea capaz de enfrentar contingencias extraordinarias.

En el plano social, el reconocimiento de la necesidad de ser solidario con la familia, con los compañeros de trabajo o simplemente con las personas que viajamos en el transporte colectivo. Sentimiento de solidaridad que nos conduce a ser empáticos con todos, se encuentren lejos o cerca, en nuestra comunidad o en otra, en nuestro país o en otro. Incluso apenas viendo sus imágenes con escenas de sufrimiento causado por la pandemia o leyendo sus tragedias por ese mal.

En el ámbito educativo, el impacto más importante es que nuestros estudiantes fueron confinados en sus hogares y se cerraron las escuelas. En nuestro país, la memoria nos llevó

a la mínima experiencia de confinamiento de unos catorce años atrás, por la epidemia de influenza causada por el virus AH1N1. Desde el 23 de abril de 2009, todas las escuelas del país permanecieron cerradas hasta el 11 de mayo del mismo año, apenas unos días.

En la mente de los que vivimos esa experiencia estaba la sensación de que la pandemia de Covid-19 sería igual de pasajera. No fue así, el receso escolar se dio en marzo de dos mil veinte cuando, según las indicaciones oficiales, se suspendieron principalmente ciertas actividades económicas. Se restringieron las congregaciones masivas y se recomendó permanecer en el domicilio a la población en general. Se retomaron las labores en nuestras escuelas de manera paulatina hasta el inicio del Ciclo escolar 2022-2023.

Justo en este contexto de postpandemia, época de incertidumbre y de profundas crisis en diferentes ámbitos de la realidad, sale nuestra Revista, esperando que se retome como un espacio de diálogo de subjetividades entre la comunidad educativa y con la convocatoria abierta para todos los interesados en la educación para hacerla suya.

Dr. José Luis Murillo Amaro

Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: un análisis de la teoría de la actividad de estudio (1959-2010)

Roberto Valdés Puentes¹

Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia¹

Correspondencia: robertopuentes@faced.ufu.br

Resumen

El texto se sitúa en el ámbito de las investigaciones sobre el papel que el aprendizaje desempeña en la formación desde la perspectiva de la didáctica desarrolladora. El objetivo es evaluar las contribuciones efectuadas por el Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a partir del análisis de su teoría central: la actividad de estudio (1959-2020). El texto está estructurado de manera a reconstruir el proceso de génesis y desarrollo de la teoría con base en la sistematización de los trabajos y autores representativos de tal proceso, sobre todo, de aquellos de escaso dominio en el contexto brasileño. Fueron consultadas obras inéditas en ruso, ucraniano, lituano y español. La metodología de investigación utilizada fue la constructivo-interpretativa que parte del presupuesto que el estudio de los fenómenos reales no acontece a partir de la colección de datos, mas de la construcción hipotética de informaciones a partir de indicadores producidos en el mismo proceso llevando a la emergencia de sentidos subjetivos que solo tienen inteligibilidad en el contexto de esa propia investigación.

Palabras clave: Aprendizaje desarrollador; Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, Actividad de Estudio.

INTRODUCCIÓN

En otros trabajos se divulgan las investigaciones realizadas sobre Aprendizaje Desarrollador,¹ sus diferentes tendencias (de la Actividad, de la Personalidad y de la Subjetividad), los diversos sistemas didácticos implementados en el interior de la Didáctica Desarrolladora de la Actividad (Zankoviano, Galperin-Talízina, Elkonin-Davidov-Repkin) y, especialmente, sobre este último (Puentes, 2017, 2019a, b).

A partir de aquí, miembros del grupo de investigación se dedicaron al estudio de los principales sistemas didácticos de aprendizaje

desarrollador, especialmente, del Sistema Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes, 2017, 2019a, b; Puentes; Longarezi, 2017). Las tesis fundamentales de ese sistema fueron desarrolladas por D. B. Elkonin (1904-1980), V. V. Davidov (1930-1998) y V. V. Repkin (1927-2022), en colaboración con un grupo numeroso de científicos y profesores de las ciudades de Moscú, Jarkov, Kiev, Dushanbé, Tula, Ufá, Volgogrado, Tomsk, Togliatti, Taganrog, Riga, Médnov (región de Kalinin), entre otras, teniendo como base investigaciones teórico-experimentales desarrolladas a lo largo de más de

¹ El Aprendizaje Desarrollador es una teoría que surgió en la ex Unión Soviética, a partir de la segunda mitad de la década de 1950, inspirada en tesis de L. V. Vigotski sobre la relación recíproca entre educación, aprendizaje y

desarrollo, que se sustenta, sobre todo, en la idea de que el desarrollo psíquico humano sólo es posible sobre la base de adecuadas condiciones de organización didáctica del proceso de aprendizaje (Puentes, 2019c).

cincuenta años de trabajo ininterrumpido (Puentes, 2017, 2019a,b).

El objetivo fundamental del presente artículo es evaluar las contribuciones efectuadas en el campo de la relación entre aprendizaje y desarrollo psíquico humano por el sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a partir del análisis de su teoría central: la actividad de estudio (1959-2020). El texto está estructurado de manera que, en forma concisa y abreviada, sea capaz de reconstruir el proceso histórico real de génesis y de desarrollo de esa teoría con base en la sistematización de los trabajos y autores más representativos de tal proceso, sobre todo, de aquellos que aún son de escaso dominio en el contexto académico de la post-graduación brasileña en educación. Fueron consultados numerosos trabajos inéditos en ruso, ucraniano, lituano y español.

Desde el punto de vista de estructuración, el artículo se propone una sistematización de las investigaciones sobre teoría de la actividad de estudio, a partir de la elaboración de una periodización que prevé el análisis de los antecedentes de la teoría, bien como los diferentes momentos por los cuales pasó a lo largo del proceso de génesis y consolidación, llevando en consideración las bases metodológicas para ese tipo de sistematización en la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico.

Sistematización de las investigaciones sobre la teoría de la actividad de estudio: periodización

En el interior del sistema de Aprendizaje Desarrollador Elkonin-Davidov-Repkin fueron creándose, entre las décadas de 1960-1990,

numerosas teorías psicológicas y didácticas con el objetivo de dar fundamentación a la concepción defendida a partir de investigaciones en laboratorios, bien como en escuelas experimentales y de masa.

La actividad de estudio es la teoría central de ese sistema y alrededor de la misma fueron siendo concebidas otras auxiliares que le daban sustentación (teorías de la generalización sustantiva, del experimento didáctico-formativo, del modelaje, del movimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto, de la transición de un nivel escolar para el otro, del diagnóstico, de la formación de profesores, del pensamiento teórico, de la colaboración, etc.).²

Es posible establecer una periodización del desarrollo de esa teoría y el criterio fundamental adoptado para definir los diferentes momentos está asociado a cambios teóricos y metodológicos experimentados en el interior de la propia teoría, a partir del análisis de la obra producida por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, con base en la influencia de diversos factores. La sistematización que presentamos contiene los siguientes momentos: 1)-*Los antecedentes (1944-1958)*; 2)-*Inflexión psicológica (1959-1965)*; 3)-*Inflexión filosófica (1966-1980)*; 4)-*Inflexión metodológica (1981-1990)*; 5)-*Inflexión crítica y emocional (1991-2002)*; 6)-*Inflexión reformadora (2003-2018)*.

1. Los antecedentes (1944-1958)

El término actividad de estudio comenzó a ser utilizado con bastante frecuencia en la década de 1940 por autores, tales como, Leontiev (1945, 1947[1959]), Rubinstein (1946) e Morozova,

² Todas esas teorías se profundizan por diferentes especialistas cubanos, brasileños y ucranianos en el libro

titulado *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin* (Puentes; Longarezi, 2019).

Slavina e Bozhovich (1951).³ Sin embargo, ninguno de ellos elaboró una teoría psicológica específica sobre la actividad de estudio.

La ausencia de investigaciones que analicen el proceso de formación, en la experiencia del individuo, de nuevas formas de actividad objetiva, incluso de la actividad de estudio, obligó la construcción de un modelo teórico de tal proceso como un problema especial de la ciencia psicológica. Con base en eso, numerosos representantes del sistema, tales como, D. B. Elkonin, V. V. Repkin, V. V. Davidov y A. M. Márkova, entre otros, asumieron la tarea de elaborar posibles soluciones que se basaban en la noción sobre la naturaleza de la actividad humana y su génesis, cuya esencia estaba presente en las investigaciones de A. N. Leontiev (cf. Davidov, 1977).

Las investigaciones iniciales tuvieron como objetivo determinar los mecanismos psicológicos de la actividad de estudio, su contenido y su estructura, bien como las condiciones para su formación en el proceso escolar.

2. Inflexión psicológica (1959-1965)

Los trabajos sobre el proceso de formación de la actividad de estudio comenzaron a ser desarrollados por miembros del Laboratorio de Psicología de la Escuela Primaria del Instituto de Psicología de la República Soviética Rusa, bajo la supervisión de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, en el curso escolar 1959/60. En ese primer momento las investigaciones tenían en la

Psicología, no apenas una dirección, mas también su fundamento.

La inflexión psicológica que caracteriza el momento se manifiesta en el hecho de que la divulgación de los resultados iniciales de los primeros años de investigación del grupo de Moscú (Elkonin; Davidov, 1962), tuvo como objetivo presentar la nueva forma de organización psicológica experimental de los contenidos escolares con base en el proceso de formación de la actividad de estudio. Durante el período fueron siendo comprendidos los problemas, métodos y formas de investigación del desarrollo psicológico de ese tipo específico de actividad humana. Quedó comprobado, a partir de los primeros trabajos empíricos, que ya en el primer año del nivel fundamental los alumnos eran capaces de deducir de forma independiente las tareas de estudio para dominar las operaciones necesarias. Con eso, se tornó posible analizar la capacidad de planificar el trabajo de los estudiantes y se enriquecieron sus métodos de aprendizaje al mostrar las formas adecuadas de organización psicológica de la actividad de los alumnos para resolver determinadas tareas.

La nueva forma de organización permitió superar la orientación puramente práctica (tradicional) que caracterizaba los contenidos de aprendizaje de disciplinas escolares, tales como, Aritmética y Lengua Rusa (Alfabetización, Lectura, Gramática y Ortografía). Fue establecido, como problema de investigación, la

³ En la época, Leontiev (1944, 1947) fijó el concepto de “actividad principal” comprendiéndola como aquella en el interior de la cual: 1) surgen nuevas formas de actividad; 2) se forman y se organizan procesos psíquicos específicos y; 3) al mismo tiempo, puede ser considerada la principal responsable por las alteraciones psicológicas básicas que la personalidad del niño experimenta en cada período del

desarrollo humano. Además, identificó también el tipo particular de “actividad principal” correspondiente a cada uno de los períodos del desarrollo humano: en cuanto en la edad preescolar (que se extiende entre los 3 y 6 años de edad) la actividad principal es el Juego de Papeles, en la etapa de la edad escolar inicial (entre los 6/7 y 10/11 años), lo es el estudio (Leontiev, 1945[1959]).

revisión de los contenidos y de la metodología de aprendizaje para esas dos disciplinas básicas de la escuela de las series iniciales del nivel fundamental. La revisión de los programas tradicionales de estudio fue orientada en dos direcciones: a) conseguir la máxima aproximación de los programas escolares con el estado actual del campo correspondiente de conocimientos científicos (Matemática y Lingüística); b) saturar los programas escolares con contenidos capaces de estimular el desarrollo psíquico de los niños.

El cambio en el contenido de los programas escolares tradicionales llevó al esclarecimiento de aquellas acciones esenciales o substantivas que fundamentan la asimilación psicológica de ese nuevo contenido. Quedó comprobado que las capacidades de aprendizaje de los niños por la vía de métodos modernos no solo eran mayores, eran también diferentes.

3. Inflexión filosófica (1966-1980)

Los trazos iniciales de ese tercer momento comenzaron a manifestarse desde la mitad de la década de 1960 (cf. Elkonin; Davidov, 1966). Quedó comprobado que, al elaborar los programas de las disciplinas de los años iniciales del nivel fundamental, era necesario tomar en cuenta las capacidades cognitivas de los niños y con eso aparecieron los primeros trabajos preocupados con la investigación del proceso de formación de los conceptos científicos, además de los modos de acción y, por eso, con el desarrollo del pensamiento teórico, en sentido general.

Además de reafirmarse el contenido del conocimiento adquirido, como el aspecto fundamental de la actividad de estudio para el desarrollo psíquico del niño, se definió también,

de manera definitiva, el nuevo conocimiento del contenido. En cuanto en el segundo momento el conocimiento considerado adecuado estaba apenas integrado por la formación de los modos generalizados de acción, en este tercer momento fue completado al concebirse que, además de los modos generalizados de acción, formara parte también del mismo los conceptos científicos. Ese es uno de los motivos por los cuales la obra de Vigotski (1935, 1956, 1960), parcialmente ignorada en la fase anterior, pasó a ser objeto de consulta y base de fundamentación teórica para la investigación del desarrollo psíquico de los niños, sobre el papel de los conceptos científicos en ese proceso y, especialmente, sobre la “zona de desarrollo posible”.

Sin embargo, lo que dio el tono principal a ese tercer momento fueron las investigaciones realizadas por Davidov (1972, 1982) sobre los fundamentos filosóficos de la teoría de la actividad de estudio. A partir de entonces, el foco pasó a ser colocado en la estructuración de las disciplinas con base en la formación del pensamiento, más específicamente, de un tipo peculiar de pensamiento: el científico-teórico contemporáneo. De esa manera, los dos aspectos de los conocimientos científicos que integraban el contenido de la Actividad de Estudio a ser desarrollados por el niño (los modos generalizados de acción y los conceptos científicos) pasaron a ser identificados con el término de “pensamiento científico-teórico”. Además de eso, V. V. Davidov se destinó al estudio, especialmente, de uno de los procesos y formas del pensamiento: la generalización substantiva, bien como de otros dos procesos directamente relacionados con él, es decir, la abstracción y el concepto. La generalización y la abstracción substantiva (esencial) representaban las acciones mentales; el concepto, el

conocimiento, la “célula” del objeto estudiado. Al analizar el contenido del material didáctico, los alumnos, con la ayuda del profesor, separan en éste alguna relación general inicial, descubriendo al mismo tiempo, que se manifiesta en muchas otras relaciones particulares existentes en el material estudiado. Por intermedio de los signos, construyen las abstracciones substantivas. A partir de un análisis más profundo, los alumnos perciben la vinculación regular de esa relación inicial con sus diferentes manifestaciones elaborando generalizaciones substantivas del material estudiado. Con base en las abstracciones y generalizaciones substantivas, como medios para deducir y unir otras abstracciones, los alumnos convierten las estructuras mentales iniciales en conceptos que fijan cierta “célula” del objeto estudiado (Davidov, (1972, 1982).

4. Inflexión metodológica (1981-1990)

Caracterizan la época los siguientes aspectos: 1) la consolidación del proceso de desarrollo de la teoría del modelaje; 2) la internacionalización de las ideas del sistema de aprendizaje desarrollador y de la actividad de estudio, con la publicación, en inglés y español, de obras relevantes; 3) la reformulación del contenido y de la estructura de la actividad de estudio.

La formulación del contenido de la actividad de estudio llegó en ese momento a su máximo nivel de elaboración y especificación teórica. En el primer período el contenido había sido definido como la asimilación, apenas, de los modos de acción; en el segundo, de los modos generalizados de acción y de los conceptos científicos (el pensamiento teórico); en el tercero, sería la “*asimilación de los modos generalizados*

de la acción en la esfera de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño que acontecen sobre esa base” (Davidov; Márkova, [1981]1987, p. 324). De esa manera, el producto final de la Actividad de Estudio, esto es, la transformación del alumno, pasaba a integrar también de manera explícita, el contenido de esa actividad.

El texto de Davidov y Márkova (1981, 1987) retoma la estructura de la actividad de estudio al discutir sus componentes integrantes de acuerdo con el entendimiento de los autores. A saber: 1) la tarea de estudio; 2) las acciones de estudio; 3) las acciones de control; 4) las acciones de evaluación. Sin embargo, la mayor reformulación experimentada por la estructura de la actividad de estudio en el momento fue realizada por Davidov (1986, 1988). En primer lugar, se reiteró la tesis fundamental del sistema Elkonin-Davidov-Repkin formulada por Elkonin (1961, 2021), de que el aprendizaje realiza su papel principal en el desarrollo psíquico de los niños por intermedio del contenido de los conocimientos teóricos asimilados, a saber, los modos de acción (la abstracción y la generalización substantivas) y los conceptos científicos.

Entre las cuestiones relevantes del texto de Davidov (1986, 1988) están, por un lado, la definición de los conocimientos teóricos en cuanto contenido de la actividad de estudio. Por el otro lado, la especificación de los componentes estructurales de la Actividad de Estudio (a saber: las necesidades; motivos; las tareas; las acciones; las operaciones mentales), bien como la definición que brinda de algunos de esos componentes. Si por una parte esa propuesta manifiesta el modo particular davidoviano de percibir la estructura de la actividad de estudio,

diferente en algunos aspectos de las propuestas elaboradas por Elkonin (1961, 2021, 1974, 2021) y Repkin (1976b), guarda con ellas estrecha relación. Además de eso, reafirma el movimiento, iniciado en los momentos anteriores, de aproximación de la estructura de ese tipo específico de actividad humana con la estructura general de la actividad psicológica formulada por Leontiev (1975, 1985), al establecer las operaciones mentales como un nuevo componente.

5. Inflexión crítica y emocional (1991-2002).

Ese cuarto momento está caracterizado por una cuestión relevante: la elaboración de un nuevo abordaje para el entendimiento de la estructura y del contenido de la actividad psicológica, cuyo foco estuvo colocado en la dimensión emocional de esa actividad.

En esa época todavía no se tenía conciencia sobre el lugar que ocupan las emociones en la formación de la actividad de estudio en los niños y su relación con los procesos cognitivos (pensamiento teórico, imaginación y memoria). Ese aspecto sólo sería abordado al final de la misma década por Davidov (1998). Al apuntar el problema de la falta de unidad entre los procesos cognitivos y emocionales en la teoría de la actividad psicológica general, Davidov (1998), contribuyó con otro aspecto: la elaboración de un nuevo abordaje para el entendimiento de la estructura y el contenido de la actividad psicológica.

Davidov (1998) adopta la estructura general de la actividad psicológica elaborada por Leontiev (1975), pero la amplía al proponer dos nuevos componentes: el deseo y las emociones. Desde el punto de vista de Davidov (1998), para quien la estructura de la actividad debía tener carácter

multidisciplinar, el deseo tenía una importancia fundamental. De acuerdo con el autor, las emociones no podían separarse de las necesidades, pues estas últimas se muestran por medio de manifestaciones emocionales.

6. Inflexión reformadora (2003-2020).

Los énfasis más representativos de ese momento son, en primer lugar, el modo específico y particular como el grupo de Jarkov veía a la teoría de la actividad de estudio. En segundo, la naturaleza teórica que adquieren los trabajos realizados, sin investigaciones empíricas, por tanto, basados en resultados experimentales anteriores. En tercer lugar, el avance significativo en el delineamiento de los aspectos internos de algunos de los componentes de la estructura de la actividad de estudio. Mas, al mismo tiempo, y como cuarta característica, un importante retroceso con relación a las contribuciones experimentadas, en la etapa anterior, por la estructura general de la actividad psicológica a partir del nuevo abordaje de V. V. Davidov (1998), sobre el lugar y papel de las emociones y deseos y sobre la unidad de lo cognitivo-emocional.

Con otras palabras, si bien los trabajos sobre actividad de estudio avanzaron en ese momento, lo hicieron del punto de vista meramente cognitivo, eso es, puramente procesual, ignorándose, con eso, el tema de la emoción y retrocediendo a los niveles de la etapa anterior.

La caída y desintegración de la antigua Unión Soviética, inicialmente, y la muerte repentina de V. V. Davidov, en 1998, después, pueden haber ayudado a establecer un ambiente en el cual el sistema, el aprendizaje desarrollador y la propia teoría de la actividad de estudio pasaron a ser

paulatinamente abandonados. Los mismos, si no se encerraron inmediatamente con la muerte de V. V. Davidov, entraron en verdadero estado de convalecencia.

3. Conclusiones

La teoría de la actividad de estudio surgió y se consolidó, aproximadamente, entre 1958 y 1995. Después de ese largo período, comenzó a perder fuerza en espacios escolares y académicos, no apenas en lo que restó de la antigua Unión Soviética, mas también en países occidentales, como Cuba, donde su presencia había sido visible desde la década de 1970.

A lo largo del siglo XXI nada nuevo ha sido producido de relevancia teórica o metodológica, aun cuando representantes importantes, tales como, V. V. Repkin, N. V. Repkina, V. V. Rubtsov, G. A. Zuckerman, entre otros, continuaron produciendo en el interior del campo.

Se trata de una teoría con una enorme vocación interdisciplinar, nacida del esfuerzo conjunto de filósofos, psicólogos, metodólogos, didactas y fisiólogos, bien como de especialistas en áreas específicas del conocimiento humano cuyos contenidos integraban el currículo de la escuela básica.

Referencias

- Bozhovich, L.; Morosova, N. y Slavina, L. (1951). (Ed. 36) *Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности* (Análise psicológica da importância da nota como motivo de Atividade de Estudo). Notícias da ACP da URSS.
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental* (1986). Editorial Progreso.

- Davidov, V. (1998). Atividade de Estudo e Aprendizagem Desenvolvimental. In: Davidov, V., *Palestras recentes*. Centro de ensino Desenvolvimental de Letônia.
<http://www.experiment.lv/rus/biblio/last.htm>
- Davidov, V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza: problemas lógicos y psicológicos* (1972). Pueblo y Educación.
- Davidov, V. y Márkova, A. (2021). O conceito de atividade de estudo dos estudantes (1981). In R. Puentes, C. Cardoso y P. Amorim (Org.), *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba (p. 189-210). Edufu.
- Elkonin, D. (2021). As questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Ensino-aprendizagem nos anos iniciais da idade escolar (1961). In R. Puentes, C. Cardoso y P. Amorim (Org.), *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba (p. 139-141). Edufu.
- Elkonin, D. (2021). Atividade de estudo: sua estrutura e formação (1974). In R. Puentes, C. Cardoso y P. Amorim (Org.), *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba (p. 157-166). Edufu.
- Elkonin, D. y Davidov, V. (1966). (Ed.). *Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы)* (Possibilidades da idade para dominar os conhecimentos (ensino fundamental). Educação.
- Elkonin, D. y Davidov, V. (1962). (Ed.). *Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников* (Questões psicológicas da atividade de estudo dos escolares pequenos). Educação.