

**INDICADORES PARA EL
DIAGNÓSTICO DE LA ACTIVIDAD
DE ESTUDIO: UNA REVISIÓN DE
ALCANCE***

Orlando Fernandez Aquino**

Adriana Rodrigues***

Resumen: Desde la década de 1960 se ha avanzado mucho en las investigaciones sobre la teoría de la Actividad de Estudio; pero no ha sucedido lo mismo con la teoría del Diagnóstico de este tipo de actividad. El objetivo de este estudio fue realizar una revisión sobre el tema del Diagnóstico de la Actividad de Estudio y proponer indicadores para esta tarea pedagógica en la escuela primaria. El método fue la revisión de alcance, de acuerdo con la Extensión PRISMA-ScR y su checklists. Los criterios de elegibilidad de las fuentes fueron los siguientes: a) artículos de pertenencia a uno o a varios de los tres grandes clásicos de la Teoría de la Actividad de Estudio: D. B. Elkonin, V. V. Davidov y V. V. Repkin; b) artículos cuya primera publicación esté disponible en la Internet, en la lengua original; c) revisión de los textos completos en español o portugués, dadas las limitaciones de los investigadores para trabajar con las lenguas eslavas. Los resultados se presentan en nueve cuadros, con su respectiva discusión. En consecuencia, se hace

* Recibido em: 06.03.2022. Aprovado em: 30.09.2022.

** Pós-doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico Félix Varela de Villa Clara, Cuba (Reconhecimento pela Universidade de São Paulo como Doutor em Educação). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Uberaba. E-mail: ofaquino@gmail.com.

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela mesma Universidade. Professora de graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. E-mail: adriana.rodrigues@uniube.br.

un análisis del concepto de Actividad de Estudio y se presentan dos conjuntos de indicadores para el Diagnóstico de ese tipo de actividad. En las conclusiones se destacan las respuestas dadas a las preguntas de investigación, se profundiza en los dos conjuntos de indicadores propuestos, así como en la complementariedad entre ellos, se apuntan caminos para nuevas revisiones sobre el tema y se destacan las limitaciones de la investigación. Enfatizase en la contribución del estudio para el desarrollo de la teoría y la práctica de la enseñanza desarrolladora.

Palabras-clave: *Actividad de Estudio. Diagnóstico. Indicadores de la Actividad de Estudio. Revisión de alcance.*

FUNDAMENTACIÓN

Los filósofos antiguos y medievales sentaron las bases de la teoría filosófica de la actividad. Pero como cuerpo filosófico coherente, los estudios sobre la actividad en la filosofía fueron consolidados por los clásicos alemanes, entre finales del siglo XVIII y comienzos del XIX -Kant, Fichte, Schelling y notadamente por F. Hegel. Los fundadores del marxismo K. Marx y F. Engels, estudiosos como eran de la filosofía hegeliana, incorporaron el carácter filosófico y lógico que la actividad tenía en la filosofía de Hegel (DAVIDOV, 2021d; REPKIN, 2021d). Con respecto al valor de la categoría de actividad en la filosofía marxista, Repkin (2021d, p. 364), argumenta:

Marx consideraba la actividad del ser humano como base y fundamento de toda su vida. Y esa fue una de las líneas de la cultura filosófica humanista. El intento de comprender al ser humano, sus posibilidades y fuentes de desarrollo [...] debe ser considerado como un paso progresista. Una de las ideas valiosas e importantes del marxismo es la comprensión de la actividad como base de toda vida humana [...]. En esta filosofía, los seres humanos no son esclavos de los acontecimientos, sino creadores de sus propias vidas. Es cierto que los acontecimientos dictan su voluntad, pero la libertad del ser humano consiste [...] en el hecho de que puede cambiar los acontecimientos y convertirse así en dueño de su destino.

Esta citación nos deja claro que la fundamentación de los estudios sobre la actividad en la psicología fue tomada de la filosofía marxista. O

sea, que los psicólogos de inicios del siglo XX tomaron la actividad como categoría fundamental de la psicología y de la pedagogía, incorporándola a su enfoque. La conexión entre la categoría de la actividad en la filosofía dialéctico-materialista y los estudios que luego fueron realizados por los psicólogos marxistas se torna clara cuando conocemos que, en los primordios de la década de 1930, dos psicólogos rusos de sólida formación intelectual -Sergei L. Rubinstein y Aleksey N. Leontiev-, empezaron a lidiar de forma consistente con la actividad en los campos de la psicología y la pedagogía. Debe reconocerse además que, antes que estos dos investigadores, L. S. Vigotski llegó muy cerca de la actividad, si bien no se dedicó a su desarrollo como categoría psicológica (DAVIDOV, 2021d).

Con respecto al caso específico de la teoría de la Actividad de Estudio, D. V. Elkonin en 1960 y 1961, explica que hasta esa fecha en la psicología infantil no se había elaborado la teoría sobre ese tipo de actividad. Al mismo tiempo, reconoce que hasta ese momento se realizaron investigaciones sobre aspectos particulares, relacionados con los motivos del aprendizaje (L. I. Bozhovich, N. G. Morozova, L. S. Slavina, 1951) y más tarde los de B. G. Ananiev sobre la evaluación pedagógica (1980). (ELKONIN, 2021a). Pero esos trabajos, no habían abordado el examen integral de la Actividad de Estudio, su estructura y etapas de formación, ni su papel principal en el desarrollo pedagógico de los niños en la escuela (ELKONIN, 2021b).

Con esos antecedentes, la Actividad de Estudio comenzó a ser investigada de forma experimental en el Laboratorio de Psicología de la Infancia y de la Enseñanza Primaria, en la antigua URSS (Moscú), en el año lectivo de 1959-1960, para lo cual se crearon grupos de trabajo y escuelas experimentales. Esto fue determinado, en primer lugar, debido a las fallas evidentes del sistema educativo tradicional y, en segundo lugar, debido a la necesidad de avanzar hacia formas científicas de la enseñanza, en el contexto de la antigua Unión Soviética.

Las investigaciones se desarrollaron entonces bajo la dirección de D. B. Elkonin y casi inmediatamente después de V. V. Davidov. (PUENTES, 2021a). Las primeras experiencias indicaron que era posible formar la Actividad de Estudio en la enseñanza primaria y que la reorganización del aprendizaje aumentaba la eficacia de la asimilación de los contenidos. Elkonin afirma que se obtuvieron datos que permitieron representar la

estructura general de la Actividad de Estudio y su componente principal: la tarea de estudio (ELKONIN, 2021b).

A partir de la década de 1960, en una secuencia de varias etapas de investigación, obteniendo resultados, persiguiendo objetivos y verificando hipótesis, se desarrollaron centenas de trabajos de estos investigadores y sus discípulos, no sólo en Rusia, sino también en muchos otros países. Una cima de esos estudios se alcanzó en la antigua URSS en la década de 1990. Todo parece indicar que la muerte de V. V. Davidov en 1998, junto con las transformaciones políticas ocurridas en la URSS en esos años, provocó una etapa de inflexión descendiente de la teoría. En la antigua Unión Soviética, la continuación de la investigación del tema descansa hasta hoy, principalmente, en el grupo de Járkov, bajo la conducción de V. V. Repkin y colaboradores (ELKONIN, 2021a, b; DAVIDOV; MÁRKOVA, 2021; PUENTES, 2021a, b, c).

Los estudios sobre la actividad continúan siendo una necesidad del desarrollo de la propia ciencia psicológica y pedagógica. ¿Es posible considerar terminados los estudios sobre la actividad si todavía se desconocen las formas y tipos de actividad que son las claves para comprender el desarrollo humano y el aprendizaje escolar? Bajo esta consideración, los esfuerzos realizados por psicólogos y pedagogos para examinar la Actividad de Estudio deben ser considerados relevantes para el desarrollo de estas ciencias.

Justificase entonces, la necesidad de reflexionar sobre el proceso de estudio de los alumnos. La investigación sobre la Actividad de Estudio de los escolares es un imperativo de la ciencia, porque ella debe de dar respuesta a preguntas como estas: ¿cómo es que los alumnos estudian?; ¿cómo el estudio impacta el desarrollo integral de la personalidad de ellos?; ¿cómo se produce ese proceso y como debe ser conducido por los maestros?

OBJETIVOS

La investigación fue motivada por las siguientes preguntas: ¿Cómo actualizar el concepto de Actividad de Estudio? ¿Qué aportaron autores como D. B. Elkonin, V. V. Davidov y V. V. Repkin sobre el Diagnóstico de la Actividad de Estudio? ¿Cómo elaborar indicadores que permitan

diagnosticar la Actividad de Estudio en los escolares? Esas preguntas condujeron a la formulación del siguiente objetivo: realizar una revisión de alcance sobre el tema del Diagnóstico de la Actividad de Estudio y proponer indicadores para esta tarea pedagógica en la escuela primaria.

METODOLOGÍA

El método que pautó el estudio fue la Extensión PRISMA-ScR y su *checklist*, publicados en 2018. (TRICCO *et al.*, 2018a, b). Las revisiones de alcance pueden ser elaboradas para determinar el tamaño, la variedad y las características de las evidencias sobre un tema o pregunta científica; para determinar si vale la pena hacer una revisión sistemática de literatura o un metaanálisis; para resumir los hallazgos sobre un cuerpo de conocimientos o sistema conceptual que puede ser diverso en enfoques, métodos y disciplinas; para identificar lagunas en la literatura, lo que puede ayudar a proyectar futuras investigaciones (TRICCO *et al.*, 2018a, b).

Los elementos de la lista de verificación PRISMA-ScR suman 07 secciones y 22 ítems, lo que conforma un abanico completo de exigencias metodológicas que los autores deben cumplir. (TRICCO *et al.*, 2018b). Este tipo de revisión sistemática de literatura exige trabajar con un número mínimo de artículos que garantizan las evidencias y la reproducción-verificación del estudio. Esto ha contribuido al aumento de la transparencia metodológica y a la aceptación de los resultados obtenidos por este método (TRICCO *et al.*, 2018a).

Para la realización de este estudio fue elaborado un protocolo, destinado al uso interno de los investigadores, siguiendo la metodología descrita por Moher *et al.* (2015). El protocolo no fue publicado en la Internet, por considerarse innecesario atendiendo a las características del estudio y a la especificidad del tema.

Los criterios de elegibilidad de los textos fueron los siguientes: a) que los artículos pertenezcan a uno o varios de los tres grandes clásicos de la Teoría de la Actividad de Estudio: D. B. Elkonin, V. V. Davidov y V. V. Repkin; b) trabajar con artículos científicos, cuya primera publicación esté disponible en la Internet, en la lengua original; c) realizar la revisión de los textos completos en español o portugués, dadas las limitaciones de los investigadores para trabajar con las lenguas eslavas.

Esos criterios de elegibilidad se justifican porque los lectores deben tener acceso a los textos originales, para cualquier verificación o reproducción de la investigación. La excepción en este caso fueron los trabajos de Tricco *et al.* (2018a, b), que explicitan la metodología de la investigación y el artículo de Moher *et al.* (2015), que establece los ítems para protocolos de revisiones sistemáticas y metaanálisis, que fueron revisados en inglés.

El trabajo de los investigadores fue facilitado por la reciente publicación del libro Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin (PUENTES *et al.*, 2021). El libro recopila los trabajos de los tres autores estudiados, además de contener tres capítulos del organizador principal, donde se revisan aspectos históricos, conceptuales y de desarrollo de la teoría de la Actividad de Estudio. Sin contar con esta valiosa obra, la presente investigación no habría podido ser realizada. De esa manera, este estudio es en cierta forma una continuidad de ella. Adicionalmente, la estrategia de búsqueda en Internet se limitó a verificar la disponibilidad de cada texto en su lengua original, en diferentes sites de la Internet. El Cuadro 1 contiene la selección de las fuentes de las evidencias científicas utilizadas en esta investigación.

Cuadro 1: Fuentes seleccionadas para la verificación de las evidencias científicas.

Nº	Referencias como citadas	Primera publicación, lengua y disponibilidad en Internet
1	Elkonin (2021a)	Publicado en ruso, con el título: Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте, como parte del libro: Психологии обучения и воспитания. (Cuestiones de psicología de la a educación y del aprendizaje, Kiev, 1961). Disponible en: http://pedlib.ru/Books/1/0374/1_0374-142.shtml#book_page_top Acceso 17/01/2022.

continuará...

Nº	Referencias como citadas	Primera publicación, lengua y disponibilidad en Internet
2	Elkonin (2021b)	Publicado en ruso, formando parte de Избранные психологические труды (Trabalhos psicológicos selecionados) . Moscou, 1989, p. 265-267). Disponible en: http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-2851.htm Acceso 17/01/2022.
3	Elkonin (2021c)	Publicado en ruso con el título: Учебная деятельность: ее структура и формирование , formando parte del libro: Избранные психологические труды (Trabalhos psicológicos selecionados) . Moscou, 1989, p. 241-251). Disponible en: http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-2851.htm Acceso 17/01/2022.
4	Davidov (2021a)	Publicado en ruso con el título: Психологические проблемы процессы обучения младших школьников . En: Тезисы докладов Всесоюзной конференции (24-26 октябрь 1979 г., Москва). Disponible en: http://pedlib.ru/Books/1/0374/1_0374-144.shtml#book_page_top Acceso 17/01/2022.
5	Davidov (2021b)	Publicado en ruso con el título: Психическое развитие младшего школьника (197?) . Disponible en: https://multiurok.ru/files/psikhicheskoe-razvitie-mladshego-shkolnika.html Acceso 17/01/2022.
6	Davidov (2021c)	Publicado en ruso con el título: Содержание и строение учебной деятельности , como parte del libro: Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Problemas de aprendizaje desarrollador . Experiencia de investigación práctica y teórica. Moscú, Editora Pedagógica, 1986, p. 145-162). Disponible en: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2016/12/29/osobennosti-psihicheskogo-razvitiya-mladshego Acceso 17/01/2022.

Nº	Referencias como citadas	Primera publicación, lengua y disponibilidad en Internet
7	Davidov (2021d)	Discurso ante los miembros de la Asociación de Aprendizaje Desarrollador de Letonia, en Riga. Publicado en ruso con el título: Учебная деятельность и развивающее обучение, en el libro: Последних выступлений (Discursos recientes, 1998). Disponible en: https://forpsy.ru/works/uchebnoe/uchebnaya-deyatelnost-i-razvivayuschee-obuchenie/ Acceso 17/01/2022.
8	Davidov; Márkova (2021)	Artículo publicado en ruso con el título Концепция учебной деятельности школьников. En: вопросы психологии. <i>Cuestiones de Psicología</i> , n. 6, 1981, p. 13-26. Disponible en: http://www.voppsy.ru/issues/1981/816/816013.htm Acceso 17/01/2022.
9	Repkin (2021a)	Publicado en ruso con el título: О Понятии Учебной Деятельности. Revista Vestik. Universidade de Járkov (Serie Psicológica, v. 9, n. 132, p. 3-10, 1976). Disponible en: https://spravochnick.ru/psihologiya/deyatelnost/uchebnaya_deyatelnost/#ponyatie-uchebnoy-deyatelnosti Acceso 18/01/2022.
10	Repkin (2021b)	Publicado en ruso con el título: СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ. Revista Vestik. Universidad Járkov (Serie Psicológica, v. 9, n. 132, p. 10-16, 1976). Disponible en: https://studfile.net/preview/10023230/page:16/ Acceso 18/01/2022.
11	Repkin (2021c)	Publicado en ruso con el título: Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Revista Vestik. Universidade de Járkov (Serie Psicológica, n. 171, 1978, p. 40-49). Disponible em: https://infourok.ru/formirovanie-uchebnoy-deyatelnosti-v-mladshem-shkolnom-voznaste-391981.html Acceso 18/01/2022.

Nº	Referencias como citadas	Primera publicación, lengua y disponibilidad en Internet
12	Repkin (2021d)	Publicado en ruso con el título: Развивающее обучение и учебная деятельность (Riga 1997). Disponible en: https://cyberpedia.su/9xcd29.html Acceso 18/01/2022.
13	Zaika; Repkin; Repkina (2021)	Publicado en ucraniano con el título: Структурно-уровневый подход к диагностике и построению учебной деятельности. Revista Vicnik da Universidad Nacional de Járkov (Série Psicologia, no. 959, p. 34-41, 2011). Disponible en: http://www.library.univer.kharkov.ua/ОраcUnicode/index.php?url=/auteurs/view/id:290776/source:default Acceso 18/01/2022.
14	Repkin; Repkina (2021)	Publicado en ruso con el título: К вопросу о структуре учебной деятельности. (Віс. Hark nat. un-ti em В. Н. О Karazin. – Серія Психологія, 2007, n. 771, p. 217-222). Disponible en: https://moluch.ru/archive/40/4867/ Acceso 18/01/2022.
15	Repkina; Zaika (2021)	Publicado en ruso con el título: Диагностика учебной деятельности Репкина Заика Диагностика уровня сформированности базовых компонентов учебной деятельности (1993). Disponible en: https://studfile.net/preview/6188109/page:4/ Acceso 18/01/2022.

Fuente: Elaboración de los autores con base en Puentes; Coelho; Amorin, (2021). Los autores verificaron la disponibilidad en Internet de los textos en sus lenguas originales, así como sus enlaces.

Como se muestra en el Cuadro 1, fueron seleccionadas 15 referencias. Ellas fueron consideradas porque cumplen con los criterios de elegibilidad ya explicitados. Se considera que 15 artículos, cuidadosamente seleccionados, siendo estos de la autoría de los tres clásicos de la teoría de la Actividad de Estudio, proporcionó el acervo adecuado para la realización de la investigación. La única excepción lo constituye el texto de Repkina y Zaika (2021), pero su inclusión se justifica porque ambos

investigadores son colaboradores de Repkin y estudiosos del Diagnóstico de la Actividad de Estudio.

Una vez seleccionadas, cada una de las fuentes de evidencia fue sometida a riguroso método de evaluación e explotación, mediante una Ficha Resumen de Contenido que tenía los siguientes ítems: a) título de la investigación; b) asiento bibliográfico completo; c) resumen del contenido de la fuente; d) fichamiento textual y comentado de las categorías objeto de análisis; e) contribuciones y conclusiones de los autores de los artículos; f) evaluación y conclusiones la fuente por parte de los investigadores; g) fecha y firma del investigador que realizó el análisis de la fuente.

En etapa posterior, trabajando con las Fichas Resumen de Contenido, fue posible la selección de los conceptos mejor elaborados sobre la categoría Actividad de Estudio y la preparación de los cuadros que contienen los Indicadores para el Diagnóstico de la Actividad de Estudio. Como los autores estudiados se repiten, o no siempre verbalizan los conceptos de la misma manera, los investigadores elaboraron nuevas síntesis para alcanzar mejores definiciones verbales de conceptos e indicadores.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sobre el concepto de Actividad de Estudio

El concepto de actividad es una de las categorías fundamentales de la Psicología Histórico-Cultural. Entre sus componentes principales se encuentran las necesidades, los motivos, las tareas, las acciones y las operaciones. “El contenido y las regularidades del proceso de asimilación dependen de aquellos tipos concretos de actividad dentro de los cuales se realiza la misma” (DAVIDOV, 2021a, p. 169). Sólo dentro de la Actividad de Estudio, los procesos de asimilación de los contenidos intervienen como su objeto y su tarea. Por eso el concepto de Actividad de Estudio va mucho más allá que el concepto de asimilación (apropiación).

Se ha constatado que los niños comienzan a tener intereses cognitivos desde edades muy tempranas. Esos intereses son satisfechos de diversas maneras, por medio del juego o a través del contacto con adultos. Por eso ingresan en la escuela con una visión bastante amplia del mundo. Pero los conocimientos adquiridos antes de la escuela son escasos y no

están sistematizados. No obstante, no se debe suponer que el ingreso en la escuela interrumpe la adquisición de conocimientos de forma no científica (ELKONIN, 2021c).

Con la entrada en la escuela, los niños divisan la importancia social de sus actividades escolares. Todo lo que sucede en la escuela está conectado y apoyado por ese sentimiento, lo que da sentido personal a lo que futuramente podrá llamarse Actividad de Estudio. Esta motivación, que tiene su origen en la nueva situación social, no dura mucho tiempo y tiende a desvanecerse rápidamente. Se han apuntado dos causas que conducen al debilitamiento de la nueva situación social del escolar.

Primero, la nueva situación social del niño ya ha sido alcanzada y no es necesario hacer nada para mantenerla; segundo, la situación social del escolar no tiene relación con lo que se hace en la escuela y nada tiene que ver con lo que necesita estudiar o aprender. El tipo de actividad realizada no es lo principal para mantener la situación social alcanzada; lo más importante es que esta actividad se realiza en la escuela (ELKONIN, 2021c, p. 158-159).

Se comprende que el alumno pierde la motivación debido a la falta de conexión entre su situación social y lo que se realiza en las clases de las materias aprendidas. Clases repetitivas y monótonas, que no promueven las motivaciones internas, hacen que los alumnos pierdan el interés en ellas. La automotivación inicial se sustituye por motivos externos, fundados en la obligación y la competitividad.

En este enfoque, uno de los objetivos principales del nivel primario es la formación de la Actividad de Estudio, de manera tal que el alumno pueda atribuir un sentido a esa actividad. ¿Entonces, cómo superar la contradicción entre la situación social y la falta de motivación de los alumnos en esta etapa? Esta situación puede resolverse por medio de una educación que tenga en cuenta la formación de motivos que estimulen la ejecución de las tareas de aprendizaje. En otras palabras, la dirección de la Actividad de Estudio es correcta sólo cuando ella forma los motivos correspondientes al contenido que los alumnos necesitan aprender. El mejor aprendizaje sólo se resuelve por medio de la formación de motivos que garanticen la realización de las acciones y las tareas de estudio (ELKONIN, 2021c).

La formación de la Actividad de Estudio es fundamental en la edad escolar (06 a 10 años, aproximadamente), porque a través de ella los niños establecen sus relaciones básicas con la sociedad, forman las cualidades fundamentales de la personalidad, así como las neoformaciones psicológicas y emocionales. Por medio de la Actividad de Estudio se forma el carácter de otros tipos de actividad como el juego, el trabajo, etc. (ELKONIN, 2021a; DAVIDOV, 2021a). Lo anterior justifica la siguiente afirmación: “El estudio de las regularidades en la formación de la Actividad de Estudio es el problema central de la psicología de la edad, es decir, de la psicología de la edad escolar” (ELKONIN, 2021a, p. 139).

Cuadro 2: Conceptualización de la Actividad de Estudio.

Nº	Conceptos de Actividad de Estudio seleccionados ¹	Autores ²
1	El estudio es una actividad objetiva en que se modifican los objetos, pero no pretende sólo eso, <i>“sino introducir modificaciones preestablecidas en el propio sujeto. [...] la forma de introducir los cambios necesarios a los elementos de la tarea se convierte en el objeto de la Actividad de Estudio. Los elementos modificados por el sujeto no son objeto de asimilación; los modos de asimilación mismos se convierten en el objeto de la Actividad de Estudio”</i> .	(ELKONIN, [1989] 2021b, p. 151).
2	<i>“El resultado de la Actividad de Estudio es el cambio en el estudiante mismo, su desarrollo. [...] los cambios que experimenta el estudiante son las nuevas habilidades y conocimientos adquiridos. Es [...] una actividad de autotransformación, cuyo producto son los cambios que se producen en el propio sujeto durante su ejecución”</i> .	(ELKONIN, [1989] 2021c, p. 160).
3	<i>“La Actividad de Estudio tiene como objetivo aprender modos de acción generalizados en el mundo de los conceptos científicos. [...] esta actividad debe tener una motivación adecuada. [...] La formación exitosa de estos motivos sirve como fuente para la motivación más general de actividades socialmente importantes. [...] los motivos generales se completan con el contenido directamente relacionado con la actividad que realiza el alumno”</i> .	(ELKONIN, [1989] 2021c, p. 160).

continuará...

Nº	Conceptos de Actividad de Estudio seleccionados ³	Autores ⁴
4	“En la Actividad de Estudio, <i>el objetivo fundamental y principal es la asimilación de los conocimientos científicos y las actitudes correspondientes</i> ”.	(DAVIDOV, [1980], 2021b, p. 180).
5	“El <i>resultado</i> de la Actividad de Estudio, durante la cual se produce la asimilación de los conceptos científicos, <i>es la transformación del propio estudiante y su desarrollo</i> . [...] este cambio es la adquisición, por parte del niño, de nuevas habilidades, es decir, nuevos modos de actuación con conceptos científicos. <i>La Actividad de Estudio es, en primer lugar, aquella actividad cuyo producto son las transformaciones que el estudiante provoca en sí mismo</i> . Es una actividad de <i>autotransformación</i> , ya que su producto es el cambio que se produce en el sujeto durante su realización. Esta es su principal característica”.	(ELKONIN, 1974. Apud. DAVIDOV; MÁRKOVA, [1981], 2021, p. 197).
6	“[...] el <i>contenido principal</i> de la Actividad de Estudio <i>es la asimilación de modos de acción generalizados en el ámbito de los conceptos científicos y los cambios cualitativos que sobre esta base se producen en el desarrollo psíquico del niño</i> ”.	(DAVIDOV; MÁRKOVA, [1981], 2021, p. 197).
7	En la Actividad de Estudio, “ <i>el dominio de los modos de acción, por sí solo, no garantiza la transformación del sujeto</i> . El modo de acción que aparece desde el exterior, ajeno a la necesidad de la persona y dominado por ella, generalmente no altera las características de la persona como sujeto. [...] <i>la consideración de la transformación del sujeto, desde el dominio de los modos de acción, es incompleta</i> ”.	(REPKIN, [1997], 2021d, p. 381).

continuará...

Nº	Conceptos de Actividad de Estudio seleccionados ⁵	Autores ⁶
8	“[...] el resultado de la Actividad de Estudio es el cambio y adquisición de capacidades. En la práctica, <i>el propósito de la Actividad de Estudio es asimilar los principios de construcción de cualquier acción y la razón se refiere a la capacidad de realizar esa acción</i> . Para que el hombre domine el principio, debe realizar una investigación y hacer un descubrimiento. En este sentido, la Actividad de Estudio es análoga a la actividad de investigación (casi-investigación)”.	(REPKIN, [1997], 2021d, p. 382).

Fuente: Elaboración de los investigadores con base en las fuentes de las evidencias.

Los conceptos de Actividad de Estudio reunidos en el Cuadro 2 muestran que, en general, hay bastantes coincidencias entre los autores respecto a esa concepción. En principio, Elkonin (2021b, p. 151), establece una condición *sine qua non* que los demás autores pasaron por alto durante un largo período: la Actividad de Estudio debe ser una actividad motivada. Sin la formación adecuada de los motivos de aprendizaje, la Actividad de Estudio no se sostiene en el tiempo. Contrariamente, la formación exitosa de los motivos se convierte en la fuente movilizadora de actividades sociales relevantes. Por su vez, los motivos generales se despliegan en el contenido de la actividad que concretamente realiza el alumno.

Con respecto al OBJETIVO de la Actividad de Estudio, Elkonin (2021b): afirma que esta actividad se propone “introducir modificaciones preestablecidas en el propio sujeto” (ELKONIN, 2021b, p. 151). Y más adelante que: “la Actividad de Estudio tiene como objetivo aprender modos de acción generalizados en el mundo de los conceptos científicos” (ELKONIN, 2021c, p. 160). Sobre el mismo aspecto, Davidov (2021b, p. 180), sostiene que “en la Actividad de Estudio, el objetivo fundamental y principal es la asimilación de los conocimientos científicos y las actitudes correspondientes.” Davidov; Márkova, (2021, p. 197), explican que el contenido principal de este tipo de actividad “[...] es la asimilación de modos de acción generalizados en el ámbito de los conceptos científicos y los cambios cualitativos que sobre esta base se producen en el desarrollo

psíquico del niño”. O, sea que, como ha explicado Puentes (2019) producir modificaciones en el sujeto significa alterar su desarrollo psíquico por la vía de la formación cognitiva o modos generalizados de la acción. Para casi todos estos autores, el objetivo y el contenido de la actividad de estudio coinciden: son los modos generalizados de la acción, los contenidos científicos, las actitudes que transforman la personalidad del alumno.

La identificación entre el OBJETIVO y el RESULTADO de la Actividad de Estudio queda más explícita todavía em Davidov; Márkova (2021), cuando suscriben la siguiente afirmación de Elkonin:

El resultado de la Actividad de Estudio, durante la cual se produce la asimilación de los conceptos científicos, es la transformación del propio estudiante y su desarrollo. [...] este cambio es la adquisición, por parte del niño, de nuevas habilidades, es decir, nuevos modos de actuación con conceptos científicos. La Actividad de Estudio es, en primer lugar, aquella actividad cuyo producto son las transformaciones que el estudiante provoca en sí mismo. Es una actividad de autotransformación, ya que su producto es el cambio que se produce en el sujeto durante su realización. Esta es su principal característica” (ELKONIN, 1974 Apud DAVIDOV; MÁRKOVA, 2021, p. 197).

Por su parte, V. V. Repkin, entiende que los modos de la acción traídos desde fuera por el maestro, ajenos al sujeto, no alteran las características del alumno. Por tanto, requiere la participación consciente del mismo para asimilar los principios de la acción, por medio de una casi-investigación:

[...] el resultado de la Actividad de Estudio es el cambio y adquisición de capacidades. En la práctica, el propósito de la Actividad de Estudio es asimilar los principios de construcción de cualquier acción y la razón se refiere a la capacidad de realizar esa acción. Para que el hombre domine el principio, debe realizar una investigación y hacer un descubrimiento. En este sentido, la Actividad de Estudio es análoga a la actividad de investigación (casi-investigación) (REPKIN, 2021d, p. 382).

Es interesante que este autor da como RESULTADO de la Actividad de Estudio la adquisición de capacidades, junto a los cambios que

se producen en el estudiante. El concepto de capacidades es esencial para la psicología y la pedagogía. Ellas se refieren al sistema de conocimientos, habilidades, hábitos, métodos y formas de actuación que el sujeto es capaz de movilizar para solucionar determinados problemas y avanzar en el estudio. Las capacidades no son sólo cognitivas, son también emocionales, afectivas, sociales. Ellas integran sistemas de funciones psicológicas culturales como memoria, lenguaje, pensamiento, motivación y permiten el direccionamiento de la actuación del sujeto con mayor asertividad. Repkin sostiene que el OBJETIVO es asimilar los principios de construcción de cualquier acción: “[...] al dominar los principios de la construcción de la acción, ocurre su transformación como sujeto, una vez que adquiere la posibilidad de encontrar por sí, los modos de resolver una serie de tareas” (REPKIN, 2021d, p. 382). Entiéndese que dominio de los principios de la acción no se logra por medio de la demostración y los ejercicios. Para dominar el principio de la acción es “necesario realizar un análisis y una generalización de las bases de la acción” (REPKIN, 2021d, p. 382). Esto significa que en el proceso de apropiación o asimilación se forma el mecanismo del análisis y de la generalización. El alumno debe descubrir en el concepto, objeto o proceso estudiado la relación general y universal (célula) que define lo que el objeto es. Finalmente, para Repkin la Actividad de Estudio es muy parecida con la investigación, es una casi investigación, lo que alude al método de ejecución de este tipo particular de actividad.

Ampliando un poco sobre el método, y haciendo la justicia debida, una década antes que Repkin, Davidov (2021c) explicó que la Actividad de Estudio de los escolares menores se formaba de acuerdo con el método de exposición del conocimiento científico; o sea, el método de ascensión de lo abstracto para lo concreto. El ilustre teórico esclareció que, durante la Actividad de Estudio, guiados por el maestro, el pensamiento de los alumnos sigue el movimiento de los científicos, los cuales exponen sus resultados por medio de abstracciones y generalizaciones teóricas. Apoyándose en Ilienkov (1964) y en Shimina (1981), Davidov comprendió que en la Actividad de Estudio los alumnos reproducen el proceso real a través del cual los hombres crean conceptos, imágenes, valores y normas sociales. Que,

en esta actividad, los alumnos de la escuela primaria “recrean en sus conciencias las riquezas teóricas que la humanidad acumuló y expresó en las formas ideales de la cultura espiritual” (DAVIDOV, 2021c, p. 213). Estas son sus palabras de 1986:

El camino de la asimilación del conocimiento tiene dos características. Primero, el pensamiento de los estudiantes se mueve de lo general a lo particular (los estudiantes buscan la “célula” primaria del material de enseñanza y luego la usan como guía para deducir las relaciones particulares de la disciplina). En segundo lugar, la asimilación se orienta a que los estudiantes revelen las condiciones de origen de los conceptos que han asimilado. Los estudiantes primero determinan la relación general inicial en un área determinada y luego construyen a partir de ella la generalización sustancial y, debido a esto, reconocen el contenido de la “célula” del tema estudiado. Al final, este proceso se convierte en un medio para deducir relaciones particulares, es decir, en conceptos (DAVIDOV, 2021c, p. 214).

Explicar con más claridad el método de aprendizaje en la Actividad de Estudio parece imposible. Al final, lo que se descubre es que la conducción de la Actividad de Estudio sigue la lógica del método dialéctico de ascensión de lo abstracto para lo concreto. Siguiendo este enfoque, Davidov observa que en la Actividad de Estudio no existen conocimientos prefabricados, que inclusive cuando se introducen conceptos sencillos en física y otras materias, en la forma de tareas de estudio, ni los maestros mejor preparados pueden prever el resultado futuro que obtendrán sus alumnos. En estos casos existe sólo una idea a la cual se deben dirigir y ser orientados para llegar allá. Entiéndese que uno de los grandes desafíos pedagógicos de la Actividad de Estudio es la exigencia de docentes científica y pedagógicamente bien preparados. Sólo este tipo de maestro es capaz de guiar a los alumnos en el mundo de incertezas que le es propio a la consciencia humana (DAVIDOV, 2021d, p. 256).

Sobre el diagnóstico de la Actividad de Estudio

Como se ha venido mostrando en este artículo, en la antigua Unión Soviética fue realizado un amplio trabajo de sistematización

de los modos de la acción y de formación de las capacidades que los alumnos deben desarrollar hasta el final del año lectivo. A partir de los textos escritos por Repkina y Zaika (1993), Davidov y Márkova (2021), Zaika, Repkin, Repkina (2021) es posible sistematizar un conjunto de criterios científicos e indicadores que permiten mejorar la teoría y la práctica del Diagnóstico de la Actividad de Estudio en los alumnos de la escuela primaria.

Parece haber consenso respecto a que el Diagnóstico debe estar orientado a verificar el nivel de formación de los componentes de la Actividad de Estudio. También parece haber consenso sobre cuáles son los componentes de la Actividad de Estudio que deben entrar en la acción diagnóstica. Esto queda claro en la cita que sigue:

Los componentes estructurales básicos que constituyen la Actividad de Estudio del estudiante son: motivo y motivación, objetivo y propuesta de objetivos, acciones de estudio, acción de control y acción de evaluación (DAVIDOV, 1991; REPKIN, 1976a, b; REPKIN; REPKINA, 1997). La existencia e interrelación de estos cinco componentes se presentan como una condición necesaria para la inclusión del estudiante en el proceso de resolución de la tarea de estudio y su solución exitosa”. (ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2021, p. 406).

El Diagnóstico de la Actividad de Estudio permite identificar la formación de esos componentes desde los más primarios y simples hasta los más difíciles y complejos. O sea que, la formación de cada uno de esos componentes pasa por diferentes estados genéticos que pueden ser representados en niveles de calidad no siempre homogéneos. Un componente puede no aparecer en absoluto o presentar un nivel muy bajo de desarrollo, mientras que con otros puede suceder todo lo contrario. En otras palabras, en el proceso de formación de la Actividad de Estudio cada uno de los componentes pasa por períodos de tránsito desde los niveles más bajos hasta los más altos de formación, pudiendo unos rezagarse o adelantarse respecto a los demás (ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2021).

Justamente, el Diagnóstico de la Actividad de Estudio se centra en la determinación de los niveles de formación de sus componentes, ya sea al inicio del año escolar, en un corte parcial o al final de este, en cada

alumno en particular y del grupo en general. Se crean así las posibilidades para tener un diagnóstico bastante preciso sobre la formación de la Actividad de Estudio y la elaboración de recomendaciones pedagógicas para la mejora del trabajo de maestros y alumnos. De ahí se infiere la relevancia pedagógica del Diagnóstico de la Actividad de Estudio y como este, si bien realizado, puede contribuir a la mejora de la teoría del aprendizaje desarrollador.

Contribuciones de Davidov y Márkova (2021)

Davidov y Márkova, en su importantísimo texto de 1981, establecen una agenda de investigación sobre la Actividad de Estudio. En el punto cuatro de esa agenda sostienen que: “Es conveniente acumular y profundizar métodos específicos destinados a determinar los niveles de formación de la Actividad de Estudio, sus componentes, bien como sus neoformaciones psicológicas” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2021, p. 207). Pero hasta donde sabemos, estos investigadores no desarrollaron la teoría del Diagnóstico de la Actividad del Estudio, al menos en la forma acabada en que sí lo ha realizado el grupo de Járkov, bajo la dirección de V. V. Repkin. No obstante, Davidov y sus colaboradores dejaron importantes pistas que permiten crear dimensiones e indicadores para ese tipo de diagnóstico pedagógico. En el texto referenciado, concluyen que en el desarrollo de las investigaciones sobre la Actividad de Estudio se utilizan indicadores cualitativos que permiten determinar la efectividad del trabajo de maestros y alumnos. En las palabras de ellos:

1. Niveles de cumplimiento de los estudiantes con los componentes individuales de la Actividad de Estudio (la tarea de estudio: comprensión de la tarea del profesor, aceptación de la tarea, ejecución autónoma de la tarea, establecimiento de un sistema de tareas; acciones de estudio: modos de diferenciación de las relaciones generales en el material didáctico y su concreción; registro de estas relaciones en forma de diferentes modelos gráficos y simbólicos; control y evaluación: los tipos de autocontrol de los alumnos son la predicción que se realiza antes del inicio del trabajo; de pasos que se cumplen en el transcurso del trabajo;

de resultados que se realizan después de la conclusión del trabajo; los tipos de autoevaluación –adecuada e inadecuada, global y diferenciada, previsión, resultado, etc.). Junto con el desarrollo de cada componente de la Actividad de Estudio, es posible verificar el grado de autonomía con el que el alumno afronta su realización y su capacidad para transitar de un componente a otro. Todos los componentes mencionados de la Actividad de Estudio se pueden practicar desde primero hasta noveno grado del nivel elemental.

2. Niveles de formación de la posición activa del estudiante en el trabajo de estudio, de maduración como sujeto de los tipos de actividad que realiza, sujeto de interacciones con otra persona y en trabajo conjunto, sujeto de su esfera motivacional, etc.

3. Niveles de formación de los diferentes aspectos de la motivación: características cualitativas de los motivos, metas, emociones de los estudiantes; particularidades del sentido y significado de la Actividad de Estudio para los estudiantes, etc.” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2021, p. 206-7).

Considérese que esa conclusión es importantísima desde el punto de vista teórico, pero de escasa utilidad práctica para su uso en la escuela por parte de investigadores y maestros. En el Cuadro 3 se hace una operacionalización de esos enunciados, lo que puede ayudar a la realización práctica del diagnóstico, si bien de forma no tan completa como lo propone Repkin y colaboradores. En esta operacionalización, se ha alterado el orden de los niveles/dimensiones de la propuesta de Davidov y Márkova (2021), se han reajustado los indicadores y se han redactado en forma de enunciados sustantivos, de manera tal que puedan ser usados en la elaboración de instrumentos de diagnóstico (diarios de observación, entrevistas, cuestionarios, pruebas pedagógicas) en la escuela. En la discusión del Cuadro 3 se exponen los puntos de vistas de los autores del estudio al respecto.

Cuadro 3: Operacionalización de la propuesta de Davidov y Márkova (2021) para el Diagnóstico de la Actividad de Estudio

Nº	Niveles/ Dimensiones	Indicadores
1	Nivel de formación de motivos/ objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. establecimiento por los alumnos de sus propios objetivos y motivos ante el estudio; 2. comprensión y aceptación de la tarea propuesta por el maestro; 3. disposición para realizar la tarea con apoyo del maestro; 4. realización autónoma de la tarea; 5. establecimiento por el alumno de un sistema de tareas; 6. sentido y significado que los alumnos comienzan a dar a la Actividad de Estudio.
2	Nivel de formación de las capacidades y modos generalizados de la acción.	<ol style="list-style-type: none"> 7. modos de diferenciación de las relaciones generales en el material de estudio; 8. registro de las relaciones generales del material de estudio en diferentes modelos, ya sean gráficos o simbólicos; 9. formación en los alumnos de los modos generalizados de la acción (métodos, acciones, operaciones realizadas con el material didáctico); 10. capacidad para transferir los modos generalizados a otras disciplinas; 11. puesta en práctica de las acciones de autocontrol y de autoevaluación; 12. concientización de las capacidades y de los modos de la acción; 13. flexibilidad para modificar las capacidades y modos de la acción ante nuevas situaciones; 14. autonomía para encarar la realización de la Actividad de Estudio;
3	Nivel de formación integral de la personalidad de los alumnos.	<ol style="list-style-type: none"> 15. desarrollo de las habilidades de autorregulación ante el estudio; 16. formación de los alumnos como sujetos: sujeto activo ante el estudio, sujeto de las actividades que realiza, sujeto de las interacciones con los demás, sujeto de su esfera motivacional; 17. transformaciones generales visibles de la personalidad de los alumnos; intelectuales, morales, estéticas y emocionales.

Fuente: Elaboración de los autores con base en Davidov y Márkova (2021).

Cuando el niño comienza en la escuela no tiene formados los motivos cognitivos. Ellos experimentan intereses cognitivos genéricos, pero los motivos cognitivos o de estudio no están formados todavía. Lo que diferencia los motivos cognitivos del resto de los intereses de ese tipo es que los primeros tienen el foco “en la asimilación del modo generalizado de la acción y no sólo en la adquisición de informaciones” (ELKONIN, 2021c, p. 161). De tal suerte, la formación de los motivos cognitivos se presenta como el primer componente de la estructura de la Actividad de Estudio. Consiguientemente, su formación es la tarea principal de los años iniciales de la Educación Básica, pues el éxito futuro de la educación de los niños depende de la correcta formación de ellos.

Estas reflexiones de orden científica permiten considerar que el Diagnóstico de la Actividad de Estudio debe comenzar por el nivel de formación de los motivos/objetivos de estudio, como expresado en el Cuadro 3. En ese nivel se han considerado seis indicadores, siendo que los tres primeros marcarían el inicio de la formación de este componente y los tres últimos indicarían la calidad de la formación y la creación de las bases para el salto cualitativo al segundo nivel. Pero en los años iniciales de la enseñanza primaria -indican los especialistas- no siempre se presenta esa direccionalidad. Algunos alumnos, por ejemplo, pueden manifestar sus motivos y objetivos de estudio y una tendencia a autoevaluarse desde el preescolar. En otros, los niños que cursan el primer grado no logran formar todavía sus motivos e intereses cognitivos. En los niveles posteriores, “cada componente debe pasar, consecutivamente, por todos los estados, sin que ninguno de ellos sea omitido”. (ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2021, p. 416).

La segunda dimensión o *nivel de formación de las capacidades y modos generalizados de la acción*, comprende ocho indicadores (7 al 14). La idea de fondo es que este nivel se desarrolla de acuerdo con el método dialéctico-materialista de ascensión de lo abstracto a lo concreto, en un movimiento de lo general para lo particular, similar al método de exposición de los científicos. Siendo así, en este caso, los indicadores focalizan la formación de las acciones de estudio, los modos generalizados de la acción, que integran la tarea de estudio. Dentro de ese nivel, los indicadores 07 al 11, evaluarían las acciones formativas básicas y 12 al 14, la consolidación de los

estados anteriores y la posibilidad del salto cualitativo al tercer nivel. Como corresponde al aprendizaje dialéctico y desarrollador, saltos bruscos, abreviados o graduales pueden producirse en la formación de la Actividad de Estudio.

La tercera dimensión o *nivel de formación integral de la personalidad de los alumnos*, permite diagnosticar el impacto general de la Actividad de Estudio en los escolares; o sea, según este enfoque, la más cara finalidad de la educación desarrolladora: la formación de sujetos libres, en pleno desarrollo de sus facultades intelectuales, emocionales, éticas y estéticas. Los indicadores 15 al 17, que también pueden ser desdoblados en otros de menos amplitud, permitirían el diagnóstico de este nivel de desarrollo de los alumnos y el éxito del trabajo pedagógico de la escuela. Parece que la observación diagnóstica de especialistas y maestros sería el instrumento más adecuado para llegar a conclusiones en este nivel de la formación de la Actividad de Estudio.

Resumiendo, la falta de instrumentales de mayor complejidad y dadas las dadas las condiciones en las que sabemos que se encuentra hoy la educación escolar, este sistema de dimensiones e indicadores permitiría un Diagnóstico de la Actividad de Estudio breve, pero sin dudas eficiente. Un sistema mucho más sofisticado y complejo para la misma finalidad se discute en los Cuadros 4 a la 9.

Contribuciones de Repkina y Zaika (1993) y Zaika, Repkin y Repkina (2021).

Los textos que sirven aquí como fuentes de las evidencias presentan seis niveles del Diagnóstico de la Actividad de Estudio, porque consideran lo que podríamos denominar el nivel cero; o sea, el momento de entrada en la escuela en que los alumnos no han comenzado a formar este tipo de actividad. Siendo así, los niveles de formación de la Actividad de Estudio son: Primer nivel: *Ausencia de interés*; Segundo nivel: *Reacción ante lo nuevo*; Tercer nivel: *Curiosidad*; Cuarto nivel: *Interés cognoscitivo situacional*; Quinto nivel: *Interés cognoscitivo estable*; Sexto nivel: *Interés cognoscitivo generalizado*. (ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2021). Un gran mérito de estos investigadores es haber descrito, con base en la investiga-

ción empírica, cada uno de estos niveles de Formación/Diagnóstico de la Actividad de Estudio, como se verá en los Cuadros que siguen. Dentro de cada uno de esos niveles los autores revisados consideran cuatro componentes: motivación/objetivos, acciones de estudio, acciones de control y acciones de evaluación.

El lector debe considerar que en esta investigación se trata la Actividad de Estudio como un núcleo integral de un sistema en el cual todos los componentes están interrelacionados, aunque previsiblemente, dentro de cada uno de los niveles estudiados y entre los niveles entre sí, no siempre los componentes de la actividad necesitan presentar una correspondencia mutua. Sólo la realidad pedagógica de cada alumno y grupo traducirá el contexto en cada caso.

Como en el Cuadro 3, en los siguientes se ha realizado un esfuerzo para que los enunciados sean lo más claros posibles y fáciles de convertir en indicadores para realizar el Diagnóstico de la Actividad de Estudio en la escuela. El Cuadro 4 presenta el nivel cero de la formación de esta actividad.

Cuadro 4: Primer nivel de formación de la Actividad de Estudio – Ausencia de interés.

1. Ausencia de interés	Motivación / Objetivos	Acciones de estudio	Acciones de control	Acciones de evaluación
<p>En general, el interés cognoscitivo no se manifiesta en la actividad escolar, sino en otros ámbitos, como el juego. El interés por el estudio puede manifestarse buscando aprobación o por miedo de punición. No se observa una relación emocional con los aspectos cognitivos, no manifiesta deseos de participar y puede negarse a realizar las tareas. Es posible una relación más positiva relacionada con habilidades y hábitos ya adquiridos. Las acciones objetales y coloridas pueden despertar reacciones emocionales, pero estas son escasas. En este nivel no hay motivos para hablar de interés cognitivo-emocional como parte de la Actividad de Estudio.</p>	<p>Ausencia de objetivos. El alumno es sólo parcialmente consciente de los objetivos. Trabaja de forma rápida y caótica. No sabe qué hacer, no se concentra. Admite demandas elementales.</p>	<p>Carencia de acciones de estudio. El alumno no puede realizar las acciones de estudio. Sólo realiza operaciones aisladas, sin conexiones entre sí. También puede copiar las formas externas de las acciones.</p>	<p>Ausencia de control. El alumno no controla las acciones de estudio. No las compara con el modelo. Aunque repita las acciones, no se percata de los errores y no los corrige.</p>	<p>Ausencia de evaluación. El alumno no sabe evaluarse, no siente la necesidad, no lo intenta, ni siquiera bajo las exigencias del maestro.</p>

Fuente: Elaboración de los autores con base en Repkina y Zaika (1993); Zaika; Repkin y Repkina (2021).

En síntesis, el alumno no diferencia entre una Actividad de Estudio y otra; no reacciona ante las novedades de las tareas escolares; no logra los objetivos parciales; el maestro necesita ejercer control operacional sobre él; no responde preguntas sobre lo que hizo o va a hacer. No toma conciencia del contenido de las acciones de estudio; no realiza las acciones de estudio; las habilidades se forman con muchas dificultades; no puede evaluar su trabajo. No sabe controlar los errores, ni corregirlos; no ejerce la crítica sobre los errores ya cometidos; no se da cuenta de las faltas de sus colegas. Recibe la nota sin críticas; no identifica por qué tiene nota baja. La superación de este nivel exige gran preparación y dedicación del maestro.

Cuadro 5: Segundo nivel de formación de la Actividad de Estudio – Reacción ante lo nuevo.

1. Reacción ante lo nuevo.	Motivación / Objetivos	Acciones de estudio	Acciones de control	Acciones de evaluación
<p>Con la introducción de nuevos contenidos, los intereses cognoscitivo-emocionales aparecen con facilidad. Estos intereses son provocados por la novedad del contenido. La novedad viene de la mano del contenido práctico, no del teórico. El contenido teórico todavía no desencadena emociones positivas. El alumno realiza preguntas, referidas a las acciones externas del contenido. Participa de la tarea, pero no la concreta, necesita de la ayuda del maestro y de su estímulo para controlarla. El criterio para la separación de este nivel con respecto al primero es la reacción ante lo nuevo.</p>	<p>Recibe tareas prácticas. Acepta y realiza tareas prácticas; no se orienta en las tareas teóricas.</p>	<p>Realiza acciones de estudio en cooperación con el maestro. El alumno toma conocimiento del contenido y las acciones de estudio. Sin la ayuda externa no es capaz de conducirlas hasta el fin. Trabaja bien en cooperación con el maestro.</p>	<p>Control a nivel involuntario. En las acciones que el alumno repite, puede darse cuenta de las contradicciones existentes entre ellas y el esquema inconscientemente memorizado, pero no logra incrementar ni argumentar sus acciones, aunque percibe el error.</p>	<p>Evaluación retrospectiva inadecuada. El alumno no sabe evaluarse, no lo intenta, pero siente la necesidad externa de la evaluación de sus acciones. Está preocupado con las notas del maestro.</p>

Fuente: Elaboración de los autores con base en Repkina y Zaika (1993); Zaika; Repkin y Repkina (2021).

En esencia, el alumno toma conciencia de lo que hizo y de lo que necesita hacer en la solución de una tarea y puede responder preguntas sobre eso; identifica objetivos parciales de las tareas teóricas, pero no puede proponer el objetivo ni hacer una evaluación de sus acciones. Presenta dificultades en la evaluación de tareas prácticas; recibe con agrado la ayuda del maestro; trabaja de forma efectiva en el control operacional de las acciones. Puede actuar como si no tuviera consciencia de lo que hace, pero prevé la dirección correcta de las acciones; a veces comete errores y los corrige inseguro; comete errores en las acciones conocidas y en las poco conocidas y no las corrige. Cuando orientado por el maestro, puede evaluar sus acciones, pero dirigidas a las características externas de la tarea, no a su contenido.

Cuadro 6: Tercer nivel de formación de la Actividad de Estudio – Curiosidad

1. Curiosidad	Motivación / Objetivos	Acciones de estudio	Acciones de control	Acciones de evaluación
<p>Emergen reacciones emocionales positivas, relacionadas tanto con la novedad del contenido concreto y como con el teórico. Esta es la principal diferencia entre el segundo y el tercer nivel de formación de la Actividad de Estudio. Esas reacciones aumentan con el incremento de la cantidad de contenidos. Las reacciones emocionales se limitan a la formación de nuevos contenidos teóricos. Así, el interés que surgió se desvanece rápidamente si estos no aparecen. El alumno puede hacer preguntas al maestro, pero su interés es inestable. Comienza bien a realizar la tarea, pero no consigue llevarla a término. Cuando un nuevo contenido teórico no está presente, no aparece el interés cognoscitivo y se regresa al segundo nivel, a la aparición de lo nuevo.</p>	<p>Una tarea cognitiva es una tarea práctica. El alumno recibe una tarea cognitiva y la comprende, pero en su realización la convierte en una tarea práctica.</p>	<p>Determinación inadecuada de las acciones de estudio. El alumno usa el modo de acciones ya asimilado en la solución de una nueva tarea, pero con base en las condiciones existentes, no es capaz de convertirla en una tarea concreta.</p>	<p>Control potencial de la atención voluntaria. En la realización de la acción, el alumno torna su modelo más concreto. Tiene dificultades para realizar acciones paralelas al estudio y compararlas con el modelo. Pero retrospectivamente hace la comparación con el modelo, corrige los errores y los puede argumentar.</p>	<p>Evaluación retrospectiva adecuada. El alumno evalúa sus acciones, puede argumentar sus aciertos y desaciertos. Está en condiciones de comparar sus acciones con el modelo.</p>

Fuente: Elaboración de los autores con base en Repkina y Zaika (1993); Zaika; Repkin y Repkina (2021).

En síntesis, el alumno siente deseos y participa en la solución de la tarea; responde a preguntas sobre su contenido; el objetivo emerge de forma inestable; en la solución de la tarea se orienta hacia la parte práctica, por lo que no alcanza el objetivo cognitivo. Usa de forma “ciega” el modo de la acción asimilado, pero no lo relaciona con las condiciones de la tarea; puede hacer las tareas sólo con la ayuda del maestro; si las condiciones no cambian, puede realizar las acciones de forma autónoma y exitosa. Durante la realización de la tarea no usa el modelo aprendido, pero después de realizarla, si el maestro lo solicita, puede comparar la solución con el modelo, hallar y corregir los errores; en las acciones que se repiten no comete errores y los corrige con facilidad. Reacciona con críticas sobre la nota del maestro; puede evaluar las acciones de sus colegas, pero no puede evaluar sus propias habilidades y no intenta hacerlo.

Cuadro 7: Cuarto nivel de formación de la Actividad de Estudio – Interés cognoscitivo situacional.

4. Interés cognoscitivo situacional	Motivación / Objetivos	Acciones de estudio	Acciones de control	Acciones de evaluación
El interés cognoscitivo situacional aparece en el alumno cuando manifiesta reacciones positivas con respecto al conocimiento teórico o práctico, y también relacionado con la solución autónoma de la nueva tarea. Realiza preguntas para responder la tarea y solucionar una acción específica, al tiempo que descubre nuevas maneras de hacerlo. Pero el interés no es estable todavía, lo que se expresa en que la motivación desaparece después de encontrar el modo de resolver la tarea. No se motiva para resolver la tarea de forma autónoma. Participa activamente cuando trabaja en cooperación con el maestro. Tampoco busca evaluar los resultados de sus acciones, aunque está interesado en la nota.	<p>Recibimiento del objetivo cognitivo.</p> <p>El alumno recibe el objetivo cognitivo y lo preserva durante la realización de las acciones, regulándolas. Cumple el objetivo cognitivo.</p>	<p>Predeterminación adecuada de las acciones de estudio.</p> <p>El alumno sabe descubrir la falta de correspondencia entre la nueva tarea y los modos de la acción previamente aprendidos. Trata de modificar el modo conocido, pero sólo logra hacerlo con la ayuda del maestro.</p>	<p>Control actual a nivel voluntario.</p> <p>En la realización de las acciones, el alumno se orienta por el modelo general aprendido, lo compara exitosamente con la solución del problema y casi no comete errores.</p>	<p>Evaluación diagnóstica inadecuada.</p> <p>Al iniciar la solución de una nueva tarea, el alumno intenta evaluar sus resultados, pero sólo considera lo conocido y lo desconocido por él, sin poder modificar el modo conocido de la acción.</p>

Fuente: Elaboración de los autores con base en Repkina y Zaika (1993); Zaika; Repkin y Repkina (2021).

En suma, el alumno experimenta deseos de resolver la tarea cognitiva, sin convertirla en una tarea práctica; una vez concluida, puede hacer una evaluación correcta de ella. Analiza las condiciones de la tarea y las relaciona con los modos conocidos; acepta la ayuda del maestro; concientiza las causas de sus dificultades y es capaz de explicarlas, así como las particularidades de un nuevo modo de la acción. Encuentra los errores cometidos y los corrige; explica claramente sus acciones; controla de forma consciente la solución de la tarea de otros alumnos; no hace adaptaciones del modelo en la solución de nuevas tareas; no controla si este es adecuado para nuevas condiciones. Evalúa las tareas resueltas de forma libre y argumentativa; a veces se concentra sólo en los errores externos y no en la estructura de la tarea. Esto puede hacerlo sólo después de la solución de la tarea, aunque tenga ayuda del maestro.

Cuadro 8: Nivel cinco de formación de la Actividad de Estudio – Interés cognoscitivo estable.

5. Interés cognoscitivo estable.	Motivación / Objetivos	Acciones de estudio	Acciones de control	Acciones de evaluación
El alumno va más allá de la solución de acciones específicas. Se interesa en el modo generalizado de resolver un sistema de tareas. Descubre que puede hacerlo y se concentra en ello. Siente deseo de solucionar las tareas por este método y de aplicarlo a nuevos materiales en otras condiciones. Está interesado en los resultados de su propia investigación y en los de sus colegas. El interés se torna estable y se enfoca en la solución de los sistemas de tareas. Pueden aparecer intereses en cognoscitivos más allá de la escuela. Está menos interesado en la nota que en los resultados de su aprendizaje.	<p>Transformación de una tarea práctica en una tarea cognitiva.</p> <p>Cuando el alumno se depara con una tarea práctica, formula el objetivo cognitivo y planea sus acciones de acuerdo con él.</p>	<p>Construcción independiente de las acciones de estudio.</p> <p>El alumno, al resolver solo un nuevo problema, construye un nuevo modo de la acción o modifica el ya aprendido. Esto lo realiza de forma gradual, paso a paso, y sin ayuda externa resuelve el problema planteado.</p>	<p>Control potencial reflexivo.</p> <p>En la solución del problema, el alumno trata de usar el modelo antiguo aprendido, pero con la ayuda del maestro, descubre la inadecuación del modelo a las nuevas condiciones e introduce con éxito la acción correctiva.</p>	<p>Evaluación diagnóstica potencialmente adecuada.</p> <p>Al iniciar la evaluación de una nueva tarea, el alumno puede, con la ayuda del maestro, evaluar sus habilidades en la solución de la tarea. Tiene la capacidad de modificar los modos conocidos de la acción.</p>

Fuente: Elaboración de los autores con base en Repkina y Zaika (1993); Zaika; Repkin y Repkina (2021).

Resumiendo, el alumno no tiene posibilidades de resolver un nuevo problema práctico; lo ya aprendido no fue generalizado, aunque puede explicar su carencia de los modos apropiados. Se muestra consciente de su propósito, de la estructura del modo encontrado y puede hacer una evaluación de ello. En todas las etapas de solución del problema, puede hacer una evaluación crítica de su contenido; busca nuevos modos de la acción de forma lenta y con dudas; frecuentemente vuelve al análisis de las condiciones del problema. Sin ayuda del maestro, realiza las tareas de acuerdo con el modelo, pero no es capaz de hallar por sí sólo las diferencias entre el modelo aprendido y las nuevas condiciones. Con la ayuda del maestro, y apoyándose en los modos conocidos de la acción, puede argumentar las posibilidades o no de resolver la tarea, lo hace de forma insegura y con dificultades.

Cuadro 9: Nivel seis de formación de la Actividad de Estudio – Interés cognoscitivo generalizado.

6. Interés cognoscitivo generalizado	Motivación / Objetivos	Acciones de estudio	Acciones de control	Acciones de evaluación
<p>El alumno manifiesta interés estable por el aprendizaje. La esencia de este nivel es la intensificación del deseo de buscar los modos generalizados para resolver los sistemas de tareas. Cuando encuentra el modo generalizado de la acción, muestra intención de ir más allá de los límites de la tarea, en busca de contenido nuevo, formando una relación creativa con respecto al modo encontrado. Ese interés se funde con la historia de la tarea. Busca nuevas ayudas en el profesor, en la literatura o en la internet. Es capaz de argumentar sobre sus acciones. Trata de entender sus aciertos y desaciertos. Aparece la selectividad consciente y motivada de sus intereses, dando lugar a preferencias de unos asuntos sobre otros. Disminuye el interés por la nota y presta atención al análisis que otras personas hacen de sus resultados. Ese nivel es relativamente autónomo con respecto a las exigencias externas.</p>	<p>Propuesta independiente de nuevos objetivos cognitivos.</p> <p>El alumno formula solo nuevos objetivos cognitivos. Sin estimulación externa, incluye nuevas tareas prácticas. Los objetivos van más allá del programa.</p>	<p>Generalización de las acciones de estudio.</p> <p>El alumno se basa en los principios de la construcción de los modos de la acción y resuelve muy rápido la nueva tarea. Descubre desde el inicio los nuevos caminos, sin necesidad de modificar los anteriores.</p>	<p>Control actual reflexivo.</p> <p>El alumno resuelve solo nuevos problemas. Descubre las inadecuaciones entre el modelo y las nuevas condiciones de la tarea. Reajusta el modelo, corrige los errores y ejecuta las acciones adecuadas.</p>	<p>Evaluación diagnóstica actual adecuada.</p> <p>Al iniciar la solución de una nueva tarea, el alumno puede, sin la ayuda del maestro, evaluar sus habilidades en la solución de la tarea. Es consciente de la posibilidad de modificar los modos conocidos de sus acciones.</p>

Fuente: Elaboración de los autores con base en Repkina y Zaika (1993); Zaika; Repkin y Repkina (2021).

Generalizando, la Actividad de Estudio asume para el alumno la forma de una investigación activa, focalizando el contenido de los modos de la acción en diferentes condiciones; puede formular hipótesis sobre los resultados. Concientiza la base, o sea, los principios de construcción de la tarea; toma conciencia de las modificaciones que introduce y de las condiciones del problema. Cuando el alumno tiene éxito, controla la correspondencia de las acciones realizadas con el modelo; también se preocupa con que el modelo sea adecuado para la tarea a resolver; a veces es capaz de ajustar el modelo a la tarea. Puede, por sí sólo, argumentar la posibilidad o no de solucionar la tarea, apoyándose en los modos conocidos de la acción y de sus límites.

CONCLUSIONES

Las tres preguntas de investigación que dieron origen al estudio han sido respondidas durante la presentación de los resultados y su discusión. El concepto de Actividad de Estudio fue ampliamente discutido y actualizado a partir del Cuadro 2. Se observó que los tres autores objeto de estudio realizaron importantes contribuciones a la formulación del concepto de Actividad de Estudio; que, debido a diferentes momentos de construcción del conocimiento, o quizás debido a problemas de traducción, a veces aparecen variaciones en la formulación verbal, pero en esencia coinciden, con gran convicción y rigor científico.

Todo indica que Elkonin no trabajó en el Diagnóstico de la Actividad de Estudio, si bien es el autor de las primeras reflexiones e hipótesis sobre este tipo de actividad. Se infiere que Davidov tampoco se concentró en el desarrollo del tema del diagnóstico, aunque dejó importantes vislumbres a partir de los cuales fue posible elaborar el primer conjunto de indicadores que se presenta en este artículo. Ese primer conjunto de indicadores (presentado en el Cuadro 3) fue elaborado a partir del texto que Davidov y Márkova publicaron en 1981. El conjunto se organizó en tres niveles o dimensiones y 17 indicadores, reelaborados por los autores de este estudio, de acuerdo con la lógica de la formación de la Actividad de Estudio. Pero es evidente que la segunda dimensión, pudiera subdividirse en tres: una que atienda la formación de las acciones de estudio y los modos generalizados de la acción, otra dedicada a la formación de las

acciones de control y una tercera dedicada a las acciones de evaluación. Serían cinco niveles de formación de la Actividad de Estudio, muy similar al sistema propuesto por Repkin y colaboradores, si consideramos que estos últimos incluyen un primer nivel en que la Actividad de Estudio no comenzó a formarse todavía. Esa operacionalización más amplia del sistema Davidov-Márkova no se ha realizado aquí por falta de espacio, pero a los maestros no les faltará talento para hacerlo, ya que la flexibilidad y la adecuación al contexto educativo son principios del método.

En los Cuadros 4 a la 9 se presentaron los seis niveles de formación de la Actividad de Estudio, según Repkin y colaboradores, con los indicadores para evaluar los componentes en cada nivel, así como una síntesis sobre cada Cuadro. Esta es una reelaboración de los autores del presente estudio, a partir de las referencias revisadas. Tiene la particularidad de ser un sistema pasado por el criba de la investigación empírica y ser muy completo, aunque complejo para su implementación en la práctica pedagógica. Tanto en este sistema de indicadores como en el primero, el gran desafío parece ser la formación de los maestros para llevar a cabo tareas tan complejas como la formación de la Actividad de Estudio y su Diagnóstico como práctica profesional.

Como se ha mostrado, el estudio cumplió de forma satisfactoria con el objetivo de “realizar una revisión de alcance sobre el tema del Diagnóstico de la Actividad de Estudio y proponer indicadores para esta tarea pedagógica en la escuela primaria”. Pero, una actualización de esta revisión debiera ser realizada ampliando el equipo de investigación, con dominio de lenguas eslavas, e incluyendo trabajos de autores contemporáneos que ahora no fueron contemplados. Tampoco escapa a los investigadores que una tercera propuesta de indicadores para el Diagnóstico de la Actividad de Estudio debe ser realizada integrando los dos conjuntos propuestos, enriquecida con las contribuciones de los estudiosos actuales.

El artículo llena el vacío hasta ahora existente de una revisión de alcance sobre el Diagnóstico de la Actividad de Estudio y contribuye al desarrollo de la teoría y la práctica de la enseñanza desarrolladora.

Son limitaciones del presente estudio: a) los originales disponibles de las fuentes de evidencias se encuentran en lenguas eslavas (14 en ruso y 1 en ucraniano). Los investigadores no dominan dichas lenguas, y no les ha sido posible contrastar los textos originales con sus traducciones;

b) el equipo de investigación estuvo integrado por sólo dos miembros; lo deseable sería un equipo más amplio de investigación; c) por razones de tiempo y equipo, las fuentes de evidencias se redujeron a los tres clásicos de la Teoría de la Actividad; lo ideal sería que autores contemporáneos también se incluyeran en el estudio; d) debido a la razón anterior, no se realizaron búsquedas en bases de datos internacionales como Scopus y Scielo, en español e inglés, lo cual debiera ser realizado en futuras actualizaciones de esta revisión.

INDICATORS FOR THE DIAGNOSIS OF THE STUDY ACTIVITY: A SCOPE REVIEW

Abstract. *Since the 1960s, much progress has been made in research on the Study Activity theory, but the same has not happened with the diagnostic theory of this type of activity. The objective of this study was to carry out a review on the topic of Study Activity Diagnosis and to propose indicators for this pedagogical task in elementary school. The method was the scope review, according to the PRISMA-ScR Extension and its checklists. The eligibility criteria of the sources were the following: a) articles belonging to one or several of the three great classics of Study Activity Theory: D. B. Elkonin, V. V. Davidov and V. V. Repkin; b) articles whose first publication is available on the Internet, in the original language; c) review of full texts in Spanish or Portuguese, given the limitations of researchers in working with Slavic languages. The results are presented in nine tables, with their respective discussions. Consequently, the concept of Study Activity is analyzed and two sets of indicators are presented for the Diagnosis of this type of activity. In the conclusions, the answers given to the research questions are highlighted, the two sets of proposed indicators are deepened, as well as the complementarity between them, paths for further revisions on the subject are pointed out and the limitations of the research are highlighted. Emphasis is placed on the study's contribution to the development of developmental teaching theory and practice.*

Keywords: *Study Activity. Diagnosis. Study Activity Indicators. Scope review.*

INDICADORES PARA O DIAGNÓSTICO DA ATIVIDADE DE ESTUDO: UMA REVISÃO DE ESCOPO

Resumo. *Desde a década de 1960, muito progresso foi feito na pesquisa sobre a teoria da Atividade de Estudo, mas o mesmo não aconteceu com a teoria do diagnóstico desse tipo de atividade. O objetivo foi realizar uma revisão sobre o tema Diagnóstico de Atividade de Estudo e propor indicadores para esta tarefa pedagógica no ensino fundamental. O método foi a revisão de escopo, de acordo com a Extensão PRISMA-ScR e seus checklists. Os critérios de elegibilidade das fontes foram os seguintes: a) artigos pertencentes a um ou vários dos três grandes clássicos da Teoria da Atividade de Estudo: D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin; b) artigos cuja primeira publicação esteja disponível na Internet, no idioma original; c) revisão dos textos completos em espanhol ou português, dadas as limitações dos pesquisadores em trabalhar com as línguas eslavas. Os resultados são apresentados em nove tabelas, com suas respectivas discussões. Conseqüentemente, é feita uma análise do conceito de Atividade de Estudo e são apresentados dois conjuntos de indicadores para o Diagnóstico deste tipo de atividade. Nas conclusões, destacam-se as respostas dadas às questões de pesquisa, aprofundam-se os dois conjuntos de indicadores propostos, bem como a complementaridade entre eles, apontam-se caminhos para novas revisões sobre o tema e destacam-se as limitações da pesquisa. A ênfase é colocada na contribuição do estudo para o desenvolvimento da teoria e prática do ensino desenvolvimental.*

Palavras-chave: *Atividade de Estudo. Diagnóstico. Indicadores de Atividade de Estudo. Revisão de escopo.*

FINANCIACIÓN: Este estudio fue financiado por la FAPEMIG/Fundación de Amparo a la Pesquisa del Estado de Minas Gerais. Programa Pesquisador Mineiro - PPM XII. Processo: 0347-18.

Notas

- 1 Para un estudio exhaustivo del desarrollo histórico de la teoría de la Actividad de Estudio y su desarrollo actual, el lector puede consultar: Puentes (2021a, b, c).

- 2 Los lectores interesados en la Declaración PRISMA (2009, 2020) y sus extensiones para los más diversos tipos de revisiones sistemáticas de literatura y metaanálisis, inclusive para la preparación de los protocolos de investigación, encontrarán toda la documentación en el site del Grupo PRISMA: <http://www.prisma-statement.org/Extensions/ScopingReviews>
- 3 Se incluyen 03 niveles o dimensiones y 17 indicadores, pero es obvio que estos pueden desdoblarse y modificarse de acuerdo con las necesidades de la práctica escolar.
- 4 Se incluyen trechos parafraseados para contextualizar la cita o para una mejor redacción de las ideas. Todos los destaques en este artículo son de los investigadores.
- 5 Se ha incluido el año de publicación del artículo entre corchetes para mantener la noción histórica del avance de los conceptos.

Referencias

DAVIDOV, Vasily V. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. In: *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.) - 3. ed. Curitiba: CRV, [1996] 2021d, p. 247-264.

DAVIDOV, Vasily V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In: *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, [1986] 2021c, p. 211-229.

DAVIDOV, Vasily V. Desenvolvimento Psíquico da criança. In: *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, [1980] 2021b, p. 173-187.

DAVIDOV, Vasily V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. In: *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, [1979] 2021a, p. 169-171.

DAVIDOV, Vasily V.; MÁRKOVA, Anastasia K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: *Teoria da Atividade de Estudo:*

contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, [1989] 2021, p.189-210.

ELKONIN, Daniel B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. *In: Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, 2021c, p. 157-168.

ELKONIN, Daniel B. Estrutura da atividade de estudo. *In: Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed., Curitiba: CRV, 2021b, p. 147-156.

ELKONIN, Daniel B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. *In: Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, 2021a, p. 139-141.

MOHER, David *et al.* Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, v. 4, n.1, 2015. Disponível em: <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/2046-4053-4-1> Acesso em: 06.06.2021.

PUNTES, Roberto V. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). *In: Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, 2021b, p. 55-82.

PUNTES, Roberto V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo -TAE (1959-2018). *In: Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin, Davidov, Repkin*. Roberto Valdés Puentes; Andréa Maturano Longarezi (org.) Campinas, SP: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 123-159.

PUNTES, Roberto V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). *In: Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, 2021c, p. 83-136.

PUENTES, Roberto V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, 2021a, p. 31-54.

PUENTES, Roberto, V; COELHO, Cecília G; AMORIN, Paula A. P. (org.) *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, 448 p.

REPkin, Vladimir V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, [1997] 2021d, p. 363-404.

REPkin, Vladimir V. Estrutura da atividade de estudo. In: *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, 2021b, p. 321-328.

REPkin, Vladimir V. Formação da atividade de estudo nos estudantes. In: *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, 2021c, p.351-362.

REPkin, Vladimir V. O conceito de atividade de estudo. In: *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, 2021a, p.311-320.

REPkin, Vladimir V. REPkina, G. V. A questão da estrutura da atividade de estudo. In: *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, p. 421-428.

REPkina, G. V; ZAIKA, E. V. *Diagnóstico del nivel de formación de los componentes básicos de la actividad educacional*. Metodología de evaluación del nivel de formación de la actividad educativa (1993). Disponível em: <https://studfile.net/preview/6188109/page:4/>. Acesso em: 20.06. 2020.

TRICCO, Andrea C. *et al.* *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) Checklist*. 2018b. Disponível em: http://www.prisma-statement.org/documents/PRISMA-ScR-Fillable-Checklist_11Sept2019.pdf.

TRICCO, Andrea C. *et al.* PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, n. 169, p. 467-473, 2018a. Disponível em: <http://www.prisma-statement.org/Extensions/ScopingReviews>. Acesso em: 05.06.2021.

ZAIKA, E. V.; REPKIN, V. V.; REPKINA, G. V. Enfoque estrutural dos níveis de diagnóstico e de formação da atividade de estudo. *In: Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (org.). 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, p. 405-420.