

Investigación empírica y análisis teórico

El reto de aprender en ambientes flexibles: estudio de caso desde la Teoría de la Actividad

The Challenge of learning in flexible environments: A case study from Activity Theory

Sahagún Jiménez, Claudia¹, Gómez López, Luis Felipe¹ y Solovieva, Yulia^{2*}

Resumen:

Este artículo analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes flexibles desde la Teoría de la Actividad (TA). Se realizó un estudio de caso cualitativo basado en observación para describir la organización y dinámica del Club Bloques de Historia, desarrollado en una escuela primaria de México. Participaron 23 estudiantes de 8 a 11 años y dos docentes con 2 y 17 años de experiencia. Se analizaron motivos, objeto, objetivos, orientación y resultados. Los hallazgos indican que los motivos que impulsan las acciones de los estudiantes y el objeto de su actividad no se alinean con los objetivos educativos. Mientras que la orientación se centra en la actividad constructiva, los objetivos plantean el aprendizaje histórico. La investigación resalta que la TA permite visibilizar el sistema de acciones y destaca la orientación como un factor clave para activar motivos cognitivos. Los resultados se discuten en términos de las acciones que contribuyen a la construcción de conocimientos y habilidades intelectuales específicas. Se concluye que la TA permite identificar los desafíos que implica la organización del aprendizaje en ambientes flexibles.

Palabras Clave: *teoría de la actividad, proceso de enseñanza-aprendizaje, motivos, orientación, ambiente flexible de aprendizaje.*

Abstract:

This article analyzes the teaching-learning process in flexible environments from the perspective of Activity Theory (AT). A qualitative case study based on observation was conducted to describe the organization and dynamics of the History Blocks Club, developed in a primary school in Mexico. 23 students aged 8 to 11, and two teachers with 2 and 17 years of experience participated in the study. The study examined motives, objects, objectives, orientation, and outcomes. Findings indicate that the motives driving students' actions and the object of their activity did not align with the intended educational objectives. While the orientation focused on constructive activity, the objectives aimed to foster historical learning. The study highlights that AT reveals the system of actions within flexible environments and underscores orientation as a key factor in activating cognitive motives. The results are discussed in terms of the actions that promote the construction of knowledge and the development of specific intellectual skills. The study concludes that AT is a useful framework for identifying the challenges involved in organizing learning in flexible environments.

Keywords: *activity theory, teaching-learning process, motives, orientation, flexible learning environment.*

¹Universidad ITESO, México.

²Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Autónoma de Tlaxcala; Federal Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

*Correspondencia: aveivolosailuy@gmail.com

En las últimas dos décadas, la educación ha experimentado transformaciones profundas en respuesta a las demandas del siglo XXI y a la creciente integración de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La globalización, el avance de la inteligencia artificial y la digitalización han reconfigurado el acceso al conocimiento, impulsando nuevas formas de enseñar y aprender. En este contexto, los modelos educativos han transitado hacia enfoques más flexibles y dinámicos, diseñados para potenciar el protagonismo de los estudiantes, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la creatividad (Carvalho et al., 2020; Del Pozo et al., 2016; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2017; Pluzhnyk et al., 2024; Villanueva, 2024). Este contexto plantea nuevas preguntas sobre la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares contemporáneos.

Ambientes Flexibles: características y desafíos

En la actualidad, una de las alternativas emergentes más relevantes es la de los Ambientes Flexibles de Aprendizaje (AFA), que reorganizan la enseñanza para responder a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Estos ambientes no solo transforman el espacio físico y la distribución del tiempo, sino que también modifican las dinámicas de participación, mediación y construcción del conocimiento (Benade, 2015; Calvo, 2015; Cheung et al., 2021; Niemi, 2021; Robinson, 2016). Se conciben como sistemas abiertos y adaptativos donde el aprendizaje es un proceso distribuido, situado, dinámico, dialógico, co-construido y participativo, que transforma al sujeto a través de su relación y participación con otros (Benade, 2015; Bristow y Patrick, 2014; Calvo, 2015; Cheung et al., 2021; Coll,

2013; Darling-Hammond y Wentworth, 2010; Robinson, 2016).

La flexibilidad en estos entornos se manifiesta en múltiples dimensiones, tales como la organización y uso del espacio, el manejo del tiempo, la diversificación de recursos, la interacción entre actores y la variabilidad en las estrategias pedagógicas. En tanto sistemas de actividad, los AFA son complejos en su composición, entretienen prácticas de aprendizaje y relaciones de participación diversas, actitudes y condiciones socioafectivas vinculadas con el entorno, recursos materiales y herramientas de todo tipo en un sistema de organización pluridimensional, dinámico y adaptable (Benade, 2015; Fisher, 2021; Van Oers y Pompert, 2021).

A pesar de sus aportes como alternativa efectiva para potenciar el protagonismo de los estudiantes y el desarrollo de la autonomía (Agudelo y Salinas, 2022; Fariñas, 2020; Niemi, 2021), la implementación de AFA plantea desafíos pedagógicos importantes. Su efectividad depende de una planificación rigurosa que garantice atender los intereses y necesidades de los estudiantes y alcanzar los objetivos educativos en términos de la construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades específicas (Sahagún, 2022). En este marco, la tecnología adquiere un papel central en la configuración de los ambientes de aprendizaje, al actuar como mediadora de nuevas formas de interacción, representación y construcción del conocimiento.

La tecnología en los ambientes flexibles

Las tecnologías digitales, a diferencia de las tecnologías empleadas en otras épocas en el contexto escolar, han tenido la fuerza y la capacidad de transformar la escuela, su organización espacial y social, el ambiente de aprendizaje, las estrategias pedagógicas, así como las relaciones entre los actores y de los

actores con los objetos de conocimiento. A partir de la revolución tecnológica, el aprendizaje tiene que ver con un nuevo lenguaje, una nueva realidad que es virtual, un nuevo sistema cultural de objetos y un nuevo sistema de mediaciones educativas (Prensky, 2017; Kadum et al., 2022).

La literatura señala que, en el ámbito de la educación básica, los ambientes de aprendizaje han experimentado un proceso de transformación en el cual las herramientas tradicionales han sido complementadas o reemplazadas por dispositivos digitales e instrumentos interactivos. La era digital ofrece recursos múltiples y herramientas variadas con un alto potencial para desencadenar una cultura de aprendizaje centrada en la creación, la colaboración y el encuentro con otros, que promueve el interés y la motivación para aprender (Agudelo y Salinas, 2022; Kadum et al., 2022; Perdana et al., 2022; Thomas y Brown, 2011).

Los estudios muestran que las herramientas tecnológicas pueden transformar la relación de los estudiantes con el conocimiento, facilitando la exploración, la experimentación y la construcción activa del aprendizaje a través de simulaciones, juegos educativos y entornos digitales interactivos, al mismo tiempo que permiten a los estudiantes asumir el control de la propia actividad y del propio aprendizaje. Se trata de herramientas cognitivas que moldean y a la vez son moldeadas por la actividad del pensamiento (Hamidia et al., 2011; Loveless y Williamson, 2017).

Sin embargo, en términos pedagógicos, la tecnología, por sí sola, no garantiza un aprendizaje significativo; su impacto depende de las decisiones didácticas del docente, su alineación con los objetivos educativos y el nivel de competencia digital de docentes y estudiantes. Estos factores influyen en la manera en que las herramientas tecnológicas se integran en el aula y en su potencial para me-

jorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a esta complejidad, es difícil establecer una relación causal directa entre el uso de la tecnología y los resultados del aprendizaje (Del Pozo et al., 2016; Dermawan y Sumarni, 2024; Kadum et al., 2022; Loveless y Williamson, 2017). Por ello, es crucial analizar el papel de la mediación tecnológica y la orientación pedagógica en los AFA desde un enfoque que permita comprender cómo se organizan los sistemas de acciones para lograr que los estudiantes construyan conocimientos y habilidades en estos entornos.

La Teoría de la Actividad

Este estudio se fundamenta en la Teoría de la Actividad, una teoría psicológica, cuyo origen se encuentra en el enfoque histórico-cultural de Vygotsky (2015). El autor del concepto teórico de la actividad fue Leontiev (1993; 2011), quien la define como la unidad fundamental del análisis psicológico. Desde esta perspectiva, la actividad se orienta por un motivo y se dirige hacia un objeto socialmente conformado y culturalmente significativo para el sujeto de esta actividad. La actividad no se concibe como una suma de acciones aisladas, sino como un proceso que realiza el sujeto para transformar el mundo y a sí mismo. Esta transformación es posible en la medida en que el sujeto tenga consciencia sobre los motivos de su propia actividad, sus logros y fracasos con la posibilidad de superar los obstáculos que enfrenta en el mundo.

Aplicado al ámbito escolar, el aprendizaje se concibe como una actividad intencionada y motivada, dirigida hacia un objetivo formativo (Talizina, 2019). Al tratarse de una actividad de carácter cognitivo/intelectual, su finalidad es la apropiación de conocimientos culturalmente estructurados (Solovieva y Quintanar, 2020). El aprendizaje no se reduce a la acumulación de información, sino que implica una reorganización de las formas de

pensar y actuar del estudiante. Talizina (2019) afirma que el producto del aprendizaje se expresa en “las nuevas posibilidades cognoscitivas y las nuevas acciones prácticas” (p. 61), es decir, en la transformación del sujeto como resultado de su participación activa en una actividad pedagógicamente organizada.

Desde esta visión, la actividad de aprendizaje y la actividad de la enseñanza no pueden analizarse de forma aislada, sino que se articulan conformando una unidad dialógica de enseñanza-aprendizaje (Morales-González, Solovieva y Tapia-López, 2024). No obstante, para los fines de esta investigación, es posible referirse de forma más estrecha a una de sus partes constitutivas, es decir, a la actividad del aprendizaje (Solovieva y Quintanar, 2020; Talizina, 2019).

La estructura de la actividad

Comprender el aprendizaje desde la Teoría de la Actividad requiere analizar su estructura interna. Este enfoque no solo subraya el papel activo del sujeto en el proceso de apropiación del conocimiento, sino que permite identificar los elementos constitutivos que configuran dicha actividad como un sistema dinámico y coherente (Talizina, 2019; Solovieva y Quintanar, 2021b).

La estructura de la actividad se compone de cinco elementos: el motivo, que impulsa la acción del sujeto; el objetivo, que orienta conscientemente la actividad hacia un fin formativo; la base orientadora, que organiza las condiciones psicológicas, cognitivas y culturales necesarias para la acción; las operaciones, que incluyen los medios, estrategias y procedimientos empleados; y el resultado, que refleja las transformaciones producidas en el sujeto y los aprendizajes adquiridos (Talizina, 2019; Solovieva y Quintanar, 2020; Solovieva y Quintanar 2021b).

Este modelo permite analizar el apren-

dizaje como una actividad psicológica compleja, en la que confluyen procesos internos, como la motivación, la orientación y la reflexión y procesos externos, como la colaboración social, el uso de instrumentos simbólicos y las condiciones culturales, en las cuales transcurre.

Los motivos internos y externos

Según Leontiev (1993; 2011), el motivo constituye el componente central de toda actividad, al ser la fuente que impulsa la acción y le confiere un sentido concreto. Este autor distingue entre motivos internos (propios de una actividad) y motivos externos (no relacionados con la estructura de una actividad) como una categoría general del análisis psicológico de las motivaciones en las actividades. La división de los motivos externos e internos es útil para comprender cómo se regula y orienta la actividad humana. En el ámbito educativo, esta distinción ha sido desarrollada por autoras como Talizina (2019), Solovieva y Quintanar (2020, 2022) y Solovieva y Mata (2017), quienes destacan su importancia para analizar el aprendizaje escolar. Los motivos internos surgen durante la realización de la actividad propiamente dicha. Los motivos externos surgen de condiciones situacionales, como la evaluación, el reconocimiento o el uso de tecnologías, y pueden movilizar inicialmente al estudiante, aunque no siempre conducen a una apropiación profunda del conocimiento.

Los motivos internos expresan una relación personal, consciente y comprometida con el objeto de aprendizaje, lo que permite al sujeto vincular el contenido con sus propios intereses, necesidades y aspiraciones. Talizina (2019) sostiene que estos motivos constituyen la base más estable del proceso de aprendizaje, ya que reflejan una relación activa y transformadora del sujeto con el conocimiento.

Son precisamente los motivos internos los que posibilitan que el estudiante no se limite a cumplir con una tarea, sino que se apropie de saberes teóricos, reorganice sus esquemas de pensamiento y expanda sus posibilidades de actuación.

En este sentido, la construcción de motivos internos se reconoce como una condición indispensable para el desarrollo del pensamiento teórico, ya que sin una implicación auténtica con el objeto de estudio, el conocimiento tiende a mantenerse en un plano empírico, fragmentario, inmediato y no generalizable, sin alcanzar niveles superiores de abstracción, generalización y sistematización (Vygotsky, 2015; Talizina, 2019). Solo cuando el estudiante establece una relación personal y consciente con el contenido, es posible reorganizar su pensamiento y apropiarse de los conceptos teóricos como herramientas de comprensión y acción transformadora.

Cabe señalar que los motivos no son estáticos, sino dinámicos: pueden profundizarse, transformarse o debilitarse durante el desarrollo de la actividad, en función de las condiciones organizativas, las orientaciones pedagógicas y la experiencia afectiva del estudiante (Solovieva y Mata, 2017; Solovieva y Quintanar, 2020; Morales-González, Solovieva y Tapia-López, 2021, 2024). Por ello, uno de los desafíos centrales de la enseñanza es crear las condiciones para que los motivos externos iniciales, como la curiosidad, la recompensa, el deseo de pertenencia o el uso de recursos tecnológicos, evolucionen hacia motivos internos que sustenten una relación genuina con el saber. Solo mediante este tránsito es posible que el aprendizaje se convierta en una experiencia significativa, formativa y profundamente transformadora.

La orientación pedagógica

Además del motivo, otro eje estructural fundamental en la Teoría de la Actividad es la

orientación. Según Galperin (2011a), toda acción consciente requiere una base orientadora, entendida como un sistema organizado de condiciones psicológicas, cognitivas y culturales que permite al sujeto anticipar, planificar y ejecutar la acción con sentido y autonomía. Esta base no solo indica qué hacer, sino también por qué y para qué hacerlo, orientando la actividad en términos formativos y transformadores.

En el ámbito educativo, una orientación pedagógica bien estructurada no se limita a facilitar la ejecución de tareas, sino que actúa como mediación fundamental entre el contenido de aprendizaje y los motivos del estudiante. Talizina (2019) sostiene que una orientación completa y generalizada es condición necesaria para la interiorización de las operaciones mentales, ya que permite al estudiante reorganizar sus modos de actuar, construir nuevos niveles de comprensión y vincular el conocimiento con sus intereses y necesidades personales. Esta mediación pedagógica, al dotar de sentido a la actividad, favorece la transformación progresiva de los motivos externos en motivos internos, lo que constituye una condición indispensable para la apropiación profunda de saberes teóricos y el desarrollo del pensamiento consciente y autorregulado (Rosas, 2019; Morales y Solovieva, 2021; Solovieva et al., 2020; Morales, 2022).

Desde esta perspectiva, el papel del docente trasciende la transmisión de información. Como explican Solovieva y Mata (2017), el maestro construye un sistema de mediaciones simbólicas, explicaciones, modelos, ejemplos, herramientas y lenguaje, que guían la actividad del estudiante, favoreciendo la apropiación significativa del contenido. Esta mediación no es meramente técnica, sino formativa: orienta la construcción de sentido, posibilita la reflexión y permite que el estudiante se proyecte hacia nuevas formas

de actuación intelectual y personal.

En consecuencia, cuando la orientación pedagógica se inscribe en una actividad culturalmente significativa, la participación del estudiante deja de ser mecánica o reactiva. Se convierte en una implicación personal, consciente y afectiva, en la que el estudiante actúa no por obligación externa, sino porque reconoce el valor del conocimiento, se identifica con el proceso y se transforma a través de él. En este proceso, la participación social afectiva desempeña un papel fundamental, al fortalecer el sentido de pertenencia, estimular el compromiso y profundizar la apropiación del conocimiento como experiencia subjetiva y compartida.

Así entendida, la orientación pedagógica no solo organiza la acción educativa, sino que posibilita procesos de apropiación profunda, articulando dimensiones cognitivas, motivacionales y afectivas que hacen del aprendizaje una experiencia integral, significativa y transformadora.

Participación social afectiva

Una de las contribuciones más relevantes del enfoque histórico-cultural es la comprensión de la unidad funcional entre emoción y cognición. Vygotsky (2015) plantea que el pensamiento no surge exclusivamente de otros pensamientos, sino que tiene su origen en la esfera motivacional de la conciencia, la cual incluye necesidades, intereses, afectos e impulsos. Este planteamiento resalta que los procesos afectivos no solo acompañan al pensamiento, sino que lo condicionan y movilizan.

Esta visión, recuperada y ampliada por Burkitt (2021), subraya que la conciencia no puede entenderse como un proceso puramente intelectual, sino como una totalidad en la que confluyen elementos afectivos, motivacionales y emocionales integrados desde la

experiencia cultural. En este sentido, las emociones forman parte constitutiva de la orientación del sujeto hacia el mundo y hacia el conocimiento, moldeando tanto sus intenciones como su relación con el objeto de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la participación social afectiva no es un complemento del aprendizaje, sino una de sus condiciones estructurales. Aprender implica establecer vínculos significativos con los otros, con el contenido y con el proceso mismo, dentro de un entorno de comunicación positiva. La actividad educativa adquiere sentido cuando el estudiante se involucra emocionalmente. La implicación emocional favorece la permanencia, el compromiso y la profundización del aprendizaje. Esta idea se alinea con los planteamientos de González Rey (2011), quien sostiene que la afectividad no puede entenderse como un fenómeno separado del conocimiento, ya que es constitutiva de los procesos subjetivos y del desarrollo.

En el marco de la Teoría de la Actividad, la dimensión afectiva se articula con los motivos del sujeto y con la orientación pedagógica que organiza la actividad. La participación social afectiva fortalece la construcción de sentido y refuerza el carácter cultural y colectivo del aprendizaje. Talizina (2019) señala que el desarrollo de la conciencia solo es posible en contextos en los que el sujeto se involucra activamente en prácticas culturalmente organizadas y emocionalmente significativas.

Esta visión permite ampliar la comprensión del proceso educativo, reconociendo que la transformación del sujeto no ocurre únicamente en el plano cognitivo, sino también en la forma en que este se vincula con el saber, con los otros y consigo mismo. En consecuencia, la participación social afectiva no solo potencia la motivación y el interés,

sino que actúa como un catalizador para la apropiación del conocimiento, cuando está mediada por una orientación pedagógica que valore lo emocional como dimensión constitutiva del desarrollo humano.

Relevancia del estudio

La Teoría de la Actividad aplicada a la enseñanza (Talizina, 2019) ofrece una vía de análisis para comprender el sistema complejo de elementos y relaciones que interactúan de manera sistémica en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad psicológica, lo cual permite visibilizar el dinamismo en el que actúan sujetos, motivos, objetos, objetivos y medios (Galperin, 2011).

Esta perspectiva ofrece un marco conceptual para investigar y comprender la complejidad del proceso educativo, ya que permite analizar a fondo la actividad conjunta considerando su estructura y contenido (Rosas, 2019; Rosas y Solovieva, 2019; Quintanar y Solovieva 2020; Solovieva y Quintanar, 2022). Así como la dimensión afectiva que atraviesa las interacciones sociales y da sentido a la participación del sujeto en la construcción del conocimiento (Glozman y Plotnikova, 2021; Mejía-Arauz et al., 2018; Pluzhnyk et al., 2024).

Además, la Teoría de la Actividad proporciona un marco novedoso para la realización de investigaciones empíricas en el ámbito educativo. Permite capturar el carácter dinámico y evolutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que este puede cambiar y adaptarse a medida que se desarrolla (Barab et al., 2002; Gresalfi et al., 2008; Yamagata-Lynch, 2007, 2010). Esta teoría facilita el estudio de datos y detalles precisos sobre varios aspectos, incluyendo la organización de las acciones de enseñanza, los niveles de ejecución de dichas acciones, el tipo de orientación que se brinda, las formas de

comunicación y tipos de motivos de los participantes en relación con el alcance de los objetivos propuestos (Mata, 2020; Morales, 2022).

Como herramienta de análisis, la TA se caracteriza por la amplitud con la que permite estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje; hace evidente la relación inseparable de las esferas cognitiva y afectiva y favorece la exploración detallada de las interacciones entre los participantes, incluyendo docentes y estudiantes (Rosas, 2019; Mata, 2020; Morales y Solovieva, 2021; Morales, 2022). También permite reconocer y valorar la diversidad de perspectivas y voces de los actores y develar el sentido de la experiencia de participación en la actividad conjunta.

El objetivo de este estudio es analizar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente flexible en el nivel de educación básica a partir de la estructura de la acción que se utiliza en la Teoría de la Actividad (Solovieva, 2022). Se pretende profundizar en la organización y la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes flexibles en términos y niveles de análisis que propone la Teoría de la Actividad aplicada a la enseñanza (Talizina, 2019).

Este estudio aporta evidencia empírica sobre la relación entre ambientes flexibles, la mediación tecnológica y la estructuración de la enseñanza, contribuyendo al debate sobre su impacto en la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes. Además, se ofrecen lineamientos para que los docentes ajusten la flexibilidad del proceso de aprendizaje mediante la orientación pedagógica, asegurando que los estudiantes no solo participen activamente, sino que también logren aprendizajes significativos, de acuerdo a los objetivos establecidos. Dichos lineamientos deben incluir los aspectos de la orientación que el docente

elabore para cada uno de los conceptos teóricos, así como para las acciones intelectuales en las que estos se integren, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo con los estudiantes (Solovieva, 2020; Talizina, 2019).

Marco contextual

La investigación se llevó a cabo en el Centro Educativo Monarca (CEM), una escuela particular preescolar y primaria fundada en 1996 como una alternativa educativa para la ciudad de Zamora, Michoacán. Desde los fundamentos de su proyecto educativo, el CEM reconoce al niño como constructor de su propio aprendizaje a partir de un proceso interactivo entre la experiencia, el razonamiento y la relación con agentes mediadores (docentes, compañeros, medio social) que intervienen para estimular, favorecer y dar sentido al desarrollo individual. El aprendizaje es entendido como un desarrollo dialógico, construido colaborativamente, significativo, situado y transferible; un proceso de autoconstrucción enmarcado en un contexto que implica socialización (Centro Educativo Monarca, 2015).

El Club Bloques de Historia forma parte del programa denominado Clubes de Aprendices. Este programa representa una propuesta de innovación educativa para el CEM en la que la flexibilidad del ambiente de aprendizaje es la plataforma que permite su realización. El propósito general de este programa es crear situaciones que motiven a los estudiantes a explorar temas de su interés y disfrutar del proceso de aprendizaje. Su organización se caracteriza por impulsar el trabajo colaborativo, el uso de herramientas digitales y la construcción de relaciones sociales positivas (CEM, 2015).

El objetivo particular del Club Bloques de Historia consistió en motivar a los estudiantes a adentrarse en el estudio de la

ciencia histórica a través de la apreciación del patrimonio cultural de la humanidad. Al mismo tiempo, se planteó fomentar el empleo de la herramienta digital *Minecraft* para promover el trabajo colaborativo, con el propósito de llevar a cabo una tarea conjunta en búsqueda de un objetivo compartido.

Los estudiantes trabajaron en equipos que se mantuvieron durante las cinco sesiones de 120 minutos en las que se desarrolló la actividad del club. Cada uno de los estudiantes tuvo a su disposición un dispositivo móvil (iPad) con la aplicación digital *Minecraft*. Se abrió una cuenta única por equipo que permitió la participación colaborativa en un mismo proyecto. Cabe destacar que esta aplicación se considera una herramienta de creación de contenido, ya que no dirige a los usuarios en el proceso constructivo, sino que les permite elegir y utilizar recursos según lo decidan en función de sus propios proyectos.

Los proyectos constructivos realizados por los equipos fueron los siguientes: El Coliseo Romano; el templo Caracol localizado en Belice; el templo del Adivino de la ciudad maya de Uxmal; el templo Bel, edificación siria y los minaretes de la mezquita iraquí de Al Nuri.

Contenido del ambiente flexible club Bloques de Historia

De acuerdo con el documento de planeación, la actividad principal del club consistió en elegir un monumento del mundo antiguo para ser reconstruido con el programa *Minecraft* e identificar su localización geográfica y las causas de su destrucción. La implementación de la propuesta se realizó por primera vez en el ciclo escolar a partir de la siguiente secuencia de acciones:

1. Reconocer y definir qué es el patrimonio cultural de la humanidad
2. Elegir un monumento del mundo antiguo

- para ser reconstruido, identificar las causas de su destrucción y su localización geográfica
3. Establecer la dimensión del monumento en el mundo virtual, en correspondencia con su forma geométrica y medidas reales
 4. Construir colaborativamente la edificación elegida utilizando la aplicación *Minecraft*
 5. Compartir el producto del trabajo al grupo empleando la aplicación digital de su preferencia

Metodología

Este estudio se desarrolló desde el enfoque cualitativo, con el propósito de comprender, a partir de los elementos de análisis de la estructura de la actividad, la organización y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente flexible. El enfoque cualitativo resultó pertinente para reconocer la multiplicidad de voces de los actores involucrados, así como para indagar procesos, relaciones, actitudes, disposiciones y percepciones que emergen de su participación activa (Creswell y Creswell, 2018; Stake, 2007). El análisis se aplicó al Club *Bloques de Historia*, un ambiente flexible que forma parte del programa institucional Clubes de Aprendices.

Tipo de investigación

Este estudio se desarrolló como un estudio de caso, centrado en la exploración en profundidad de una experiencia educativa singular (Merriam y Tisdell, 2016; Stake, 2007). De acuerdo con estos autores, un caso se define como una unidad delimitada en el tiempo, el espacio y el contexto, cuyo interés investigativo radica en comprender su complejidad, particularidad y significado. Esta perspectiva metodológica permite estudiar fenómenos educativos tal como ocurren en su entorno habitual, conservando sus condiciones naturales de desarrollo.

Desde esta tradición metodológica, el estudio se caracteriza como un estudio de caso intrínseco, ya que no busca probar hipótesis ni generalizar resultados, sino comprender el valor formativo y educativo de un caso específico (Stake, 2007; Merriam y Tisdell, 2016). La elección del caso responde al interés genuino de analizar en profundidad una experiencia que, por sus características organizativas y pedagógicas, representa una propuesta relevante dentro del marco de los ambientes flexibles de aprendizaje.

El Club Bloques de Historia fue delimitado como una unidad particular de análisis. Se trata de un programa particular y específico que destaca y se distingue dentro de otras situaciones de aprendizaje y actividades escolares por su modelo de organización flexible. Este modelo se caracteriza por la integración de grupos de estudiantes de distintos grados; la participación diversa e integrada de grupos de docentes, colaboradores y padres para el diseño, organización y realización de las actividades; el uso dinámico y múltiple de los espacios escolares y de otros lugares de interés fuera de la escuela, y la realización de proyectos que se centran en procesos que impulsan la capacidad de aprender a partir del interés, la curiosidad y el uso de recursos y herramientas múltiples. Estas condiciones lo convierten en un contexto especialmente valioso para comprender cómo se configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares flexibles.

Participantes

La selección de participantes respondió a un **muestreo intencional por conveniencia** (Creswell y Creswell, 2018; Flick, 2017), criterio común en estudios cualitativos que buscan comprender fenómenos en profundidad a partir de sujetos accesibles y directamente implicados en la experiencia edu-

cativa. En el estudio participaron 23 estudiantes de primaria mayor. Las edades de los estudiantes fluctuaron entre los 8 y 11 años. El grupo se integró por 4 niños y 5 niñas de cuarto grado; 2 niñas y 3 niños de quinto grado y 6 niños y 4 niñas de sexto grado. La asistencia de los estudiantes en el club fue por elección libre por parte de cada estudiante.

Los estudiantes se autoorganizaron en cinco equipos de trabajo sin aplicar criterios específicos de integración. Como resultado, en dos equipos se agruparon estudiantes con experiencia previa en el uso de la aplicación *Minecraft*, mientras que en los tres restantes se incorporaron participantes con diferentes niveles de habilidad, desde principiantes hasta intermedios.

Permitir la autoorganización de los equipos posibilitó analizar cómo los estudiantes gestionaban su trabajo, tomaban decisiones y enfrentaban desafíos. Además, al no imponer criterios rígidos, fue posible identificar dinámicas espontáneas de colaboración, liderazgo y adaptación a la tarea, lo que permitió comprender de manera más profunda los procesos de interacción y aprendizaje en un contexto flexible.

Los equipos se mantuvieron invariables durante las cinco sesiones programadas. Cada equipo se organizó para colaborar en función del logro de un objetivo común: la creación virtual de una edificación del pasado. La elección del monumento a recrear, así como la definición de los recursos y tareas necesarios para llevar a cabo el proyecto constructivo, fue responsabilidad de los miembros de cada equipo.

Dado que la investigación involucró la participación de estudiantes menores de edad, se obtuvo la autorización por escrito de los padres para su participación en el estudio, así como el consentimiento de los propios

estudiantes. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de retirar su aprobación en cualquier momento y, por lo tanto, no participar en el grupo seleccionado para la investigación; sin embargo, ninguno de los estudiantes solicitó hacerlo.

En el desarrollo del club participaron dos docentes, cuya selección fue determinada por la dirección escolar. En su elección se tuvo en cuenta la experiencia de una maestra con 18 años de trayectoria en la institución. Además, se consideró el potencial de apoyo que el maestro recién incorporado al colegio podría brindar. La maestra con experiencia fue responsable del diseño del club y de orientar a los estudiantes en el desarrollo de la actividad.

Técnicas de recolección de datos

Para abordar el estudio de caso, se emplearon tres técnicas de recolección de datos: observación no participante, entrevista semiestructurada y análisis de documentos. La observación no participante fue la técnica central del trabajo de campo. Este tipo de observación es especialmente apropiado en investigaciones cualitativas que buscan registrar el comportamiento y las interacciones en su contexto natural, sin intervenir directamente en ellas (Flick, 2015; 2017). Se utilizó de manera sistemática para documentar la dinámica de la actividad conjunta, las formas de participación de estudiantes y docentes, y el uso de recursos pedagógicos. Además del registro en un diario de campo, todas las sesiones fueron videograbadas por un profesional, lo que permitió complementar y profundizar el análisis de la experiencia educativa con base en evidencia empírica directa.

Se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas grupales al concluir el club, una con un grupo de 6 estudiantes y otra con los docentes participantes. Estas entrevistas

proporcionaron información contextual y suplementaria útil para completar y afinar el análisis de documentos y las observaciones.

La entrevista con los docentes se centró en ahondar en los objetivos de la actividad y en su experiencia de participación. Por otro lado, la entrevista con los estudiantes se enfocó en profundizar en sus motivos, su experiencia de participación y los aprendizajes logrados. No se realizaron entrevistas con la totalidad de los estudiantes dado que el estudio se basó fundamentalmente en la observación y, al tener todas las sesiones videograbadas, se obtuvo información precisa y completa.

En el análisis de documentos se examinaron diversas fuentes de información. De los documentos institucionales y las planeaciones de los docentes, se extrajeron datos acerca de los propósitos del club, su contenido y organización. Al revisar las bitácoras de los docentes, se accedió a detalles sobre el desarrollo de la secuencia de acciones y los logros alcanzados en el proceso. De los productos elaborados por los estudiantes y capturados en imágenes, se obtuvieron datos relacionados con los resultados y los aprendizajes

Procedimiento

Se llevaron a cabo observaciones de cada una de las cinco sesiones del club en presencia de los docentes. Estas sesiones fueron videograbadas por un profesional en ese campo. Posteriormente, se complementaron los registros del diario de campo con información adicional obtenida de la revisión de grabaciones en video. De esta manera, cada sesión se observó directamente durante 120 minutos y en video durante otros 120 minutos. Estos registros detallados por escrito de cada sesión se utilizaron como recursos para el análisis.

Las entrevistas grupales y el análisis de documentos se efectuaron al finalizar las cinco sesiones del club. Se emplearon para

adquirir información que contextualizara el desarrollo de la actividad y obtener detalles difíciles de observar, tales como el sentido de la experiencia de participación.

Análisis de datos

Se utilizaron tres categorías de análisis para identificar la estructura de la actividad del Club Bloques de Historia y hacer visible el sistema de relaciones, interacciones y el dinamismo que caracteriza la actividad conjunta en un ambiente flexible de aprendizaje. La categoría principal, definida como estructura de la actividad, fue una categoría establecida de acuerdo con la TA (Talizina, 2019), útil para develar la organización del sistema de acciones del Club Bloques de Historia y su contenido. Permitted destacar con qué trabajó el estudiante, qué le dio sentido a su actividad, qué actividad cognitiva realizó, cómo la realizó y qué nuevas posibilidades intelectuales y acciones prácticas fue capaz de formar. También evidenció la intervención orientadora de los docentes, sus motivos y objetivos.

Las categorías actividad organizativa y actividad comunicativa se construyeron en el proceso de observación-análisis desarrollado en la fase inicial de entrada al campo y se afinaron y reorganizaron permanentemente. Estas categorías están entrelazadas de manera orgánica en la estructura de la actividad, aportando dinamismo a un sistema único que evoluciona a partir de la interacción y comunicación entre los participantes y de la relación que establecen con el objeto de aprendizaje y los recursos disponibles. La tabla 1 muestra las categorías de análisis utilizadas, así como los códigos y reglas de pertenencia.

Para cuidar la validez interna de los resultados, se triangulaban los datos provenientes de la observación, la entrevista y el análisis de documentos. A partir de fuentes múltiples de evidencia fue posible contrastar los datos y el análisis de estos. La informa-

Tabla 1. *Matriz de códigos*

Categorías	Subcategorías	Códigos	Regla de pertenencia
Estructura de la actividad	Acción	Objeto/ motivo	Hace referencia a aquello con lo que trabajan los estudiantes (objeto concreto, imagen, texto). Da cuenta de lo que mueve o impulsa al sujeto a realizar la actividad.
		Objetivo	Indica hacia dónde se dirige la acción.
		Orientación	Refiere a cómo se explica y organiza el desarrollo de la acción; describe la esencia para su realización.
		Resultado	Señala objeto concreto, imagen o texto producto de la actividad. También los conocimientos, habilidades y disposiciones que se desarrollan.
Actividad organizativa	Organización del espacio	Características del espacio	Describe el lugar en el que se desarrolla la actividad y sus recursos.
		Uso del espacio	Señala la manera en que los participantes se aprovechan y se movilizan en el espacio.
	Organización del tiempo	Estructura del tiempo	Indica cómo se distribuye el tiempo a lo largo de la sesión.
		Uso del tiempo	Hace referencia a los señalamientos sobre el uso y aprovechamiento del tiempo.
	Organización de los participantes	Rol del profesor	Señala qué hace el profesor, su participación en la actividad.
		Rol del estudiante	Señala qué hace el estudiante, su participación en la actividad.
		Tipo de participación	Individual o en grupo. Establecida por el profesor o por los estudiantes.
Actividad comunicativa	Tipo de interacción	Maestro/ estudiante	Se refiere a la forma en que se relacionan, establecen acuerdos, contribuyen a la tarea y resuelven dificultades.
		Estudiante/ estudiante	Se refiere a la forma en que se relacionan, establecen acuerdos, contribuyen a la tarea y resuelven dificultades.
		Estudiante/ objeto	Da cuenta de cómo se utilizan y aprovechan los recursos disponibles; qué materiales emplean o producen los aprendices durante el desarrollo de la actividad.
		Sentido personal	Expresión de logros, dificultades, conflictos, experiencia de participación.

Nota. Elaboración propia.

ción obtenida de las distintas técnicas fue documentada con precisión y cuidado, fortaleciendo la consistencia, coherencia y credibilidad del estudio.

Resultados

El análisis del contenido y desarrollo de la actividad del Club Bloques de Historia se expone siguiendo los elementos estructurales de la acción desde la Teoría de la Actividad (Talizina, 2019). Estos elementos son: motivo, objetivo, orientación y resultado de la actividad en el club. También se presentan ac-

ciones comunicativas que acompañaron a las acciones de construcción.

Estos resultados dan cuenta de la utilidad de la TA para develar la organización y dinámica de la actividad de enseñanza-aprendizaje y visibilizar la importancia de la orientación para la formación de motivos cognitivos.

La tabla 2 muestra la síntesis del resultado del análisis estructural de la actividad constructiva desarrollada en el club Bloques de Historia.

Tabla 2. *Análisis estructural de las acciones*

Estructura de la acción	Datos empíricos: acciones	Resultados
Objeto/motivo	Juego de construcción en aplicación digital (<i>Minecraft</i>).	No se observó la presencia de motivos internos relacionados con la adquisición de conceptos generales y particulares de la ciencia histórica.
Objetivo	Construir un modelo de edificación considerado patrimonio de la humanidad.	No se dirige a la construcción de conceptos científicos ni al desarrollo de habilidades intelectuales específicas. Se relaciona con el uso de la tecnología en sí misma.
Tipo de orientación	Para cada tarea la maestra da una indicación particular y específica. No ofrece anticipadamente información sobre la acción en su conjunto. Va develando poco a poco datos en ocasiones valiosos y útiles. Hace preguntas relacionadas con requerimientos, reconocimiento de secuencias de acciones y definición de ciertos criterios. Ofrece recursos que permiten a los estudiantes consultar imágenes y tutoriales.	La orientación es de tipo incompleta, concreta y dependiente. La acción que resulta es producto del ensayo y error; inestable y con dificultades en su realización. Estudiantes con mayor conocimiento y experiencia logran formar una orientación consciente, completa, generalizada e independiente que les permite alcanzar el objetivo de manera exitosa.
Resultados	Ficha de investigación que señala el nombre del monumento, causa de su destrucción, ubicación y medidas con su correspondencia en bloques para la edificación en <i>Minecraft</i> . Reproducción fiel al monumento histórico elegido, capturado en una imagen que da cuenta de detalles arquitectónicos y decorativos propios de distintas culturas.	Texto escrito muy breve. Imagen detallada. Ejercicio de habilidades organizativas, de búsqueda de información, de habilidades sociales y colaboración.

Nota. Elaboración propia.

A continuación se presenta cada elemento estructural de las acciones de enseñanza-aprendizaje en el club analizado.

El motivo de la actividad

En la actividad del Club Bloques de Historia, los participantes dirigieron su atención a la construcción virtual de objetos a partir del uso de la aplicación digital *Minecraft*. La motivación estuvo enfocada en la construcción de modelos y no en la adquisición de conocimientos históricos. En relación con el estudio de la historia, específicamente con la adquisición de conceptos generales y particulares de esta ciencia, no se observó la presencia de motivos internos.

El análisis de la organización de las acciones y del sistema de orientación, visto a través del lente de la Teoría de la Actividad, mostró que la maestra no dirigió la atención de los estudiantes hacia los edificios, su historia, su significado o su valor para la época. Es decir, no hubo tareas para conocer, a partir de esas edificaciones, los sistemas de la sociedad a la que pertenecieron o para acercarse a la comprensión de los mecanismos de cambio de la vida del hombre en el tiempo y en el espacio.

La motivación externa positiva, relacionada con el uso de *Minecraft*, generó interés y entusiasmo por la actividad. El motivo fue externo, positivo (Talizina, 2019) y compartido por los participantes del grupo, lo que provocó una participación de colaboración y comunicación dinámica y positiva.

El objetivo de la actividad

En el caso del Club *Bloques de Historia*, se observa una ambigüedad de origen respecto al objeto y al motivo de la actividad, la cual se refleja en la formulación del objetivo, en la definición de la secuencia de acciones y en la manera en que los estudiantes se apropian de

la tarea. A partir del nombre del club y de la justificación incluida por la docente en el documento de planeación, podría suponerse que el objeto de la actividad es el análisis histórico, y que este constituiría el principal atractivo para los estudiantes. Sin embargo, como se ha analizado previamente, dicha suposición no se sostiene en la práctica.

Los estudiantes reformularon el objetivo original y lo centraron en la actividad constructiva. Aunque reconocieron que algunos de los edificios seleccionados forman parte del patrimonio cultural de la humanidad, su propósito se orientó principalmente hacia la obtención de un modelo virtual de una edificación del pasado. El contexto histórico, así como las causas sociales, políticas o culturales asociadas a su construcción o destrucción, no fue recuperado, ya que no estuvo vinculado ni con el motivo personal de los estudiantes ni con el objetivo explícito de las acciones que realizaron. En este sentido, el motivo que orientó su participación generó un objetivo distinto al planteado originalmente por el docente, omitiendo los elementos asociados a la reflexión histórica.

Cabe destacar que el objetivo reformulado en torno a la construcción virtual fue compartido por el grupo, lo que impulsó una participación activa y comprometida por parte de los integrantes del equipo. Todos colaboraron con interés hasta completar satisfactoriamente la tarea constructiva. Sin embargo, esta apropiación exitosa del objetivo técnico revela también la ausencia de una orientación pedagógica que articulara dicha actividad con los contenidos propios de la ciencia histórica.

Orientación de la actividad

Las indicaciones ofrecidas por la maestra de manera clara y precisa ayudaron a todos los estudiantes a ejecutar una secuencia de ta-

reas, sin constituir una orientación como tal que diera sentido a la actividad constructiva en su totalidad. La orientación que ofreció a algunos estudiantes fue insuficiente, incompleta y dirigida a casos particulares, lo que ocasionó que avanzaran con dificultad y que su ejecución dependiera de condiciones y situaciones particulares. La figura 1 ejemplifica la orientación ofrecida por los docentes a grupos de estudiantes en específico. Da cuenta de la necesidad de acompañarlos para realizar la acción de localización de monumentos históricos debido a la ausencia de una orientación completa.

Por otro lado, los equipos que construyeron el Coliseo Romano y los minaretes de la mezquita Al Nuri estuvieron integrados por estudiantes con un interés particular por el objeto de estudio y mayor dominio del uso

de la aplicación *Minecraft*. Ellos fueron capaces de construir una orientación de forma independiente, consciente, de estructura completa y generalizada. Para estos equipos, la ejecución de la acción de construcción fue rápida, estable y sin errores, pudiendo terminar de manera anticipada el producto y con detalles estéticos destacados, tal como lo muestran sus edificaciones. Estos estudiantes lograron orientarse en condiciones cambiantes y reflejar su capacidad de adaptación y dinamismo para encontrar nuevas funciones a la aplicación digital y soluciones flexibles necesarias para la acción constructiva.

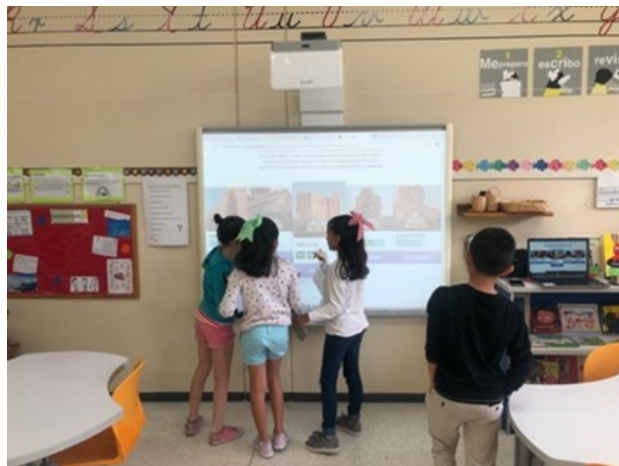
Las figuras 2 y 3 muestran grupos de estudiantes trabajando de forma independiente; sugieren la participación colaborativa y comunicativa que permitió a los estudiantes orientarse en las tareas.

Figura 1. Orientación de profesores dirigida a la localización del templo Caracol en Belice y el templo Bel en Siria



Nota. Archivo personal.

Figura 2. Trabajo conjunto y conversación sobre la construcción



Nota. Archivo personal.

Cabe señalar que la maestra tuvo intervenciones dirigidas a desarrollar una actitud reflexiva sobre lo histórico que condujera a la formación de motivos internos. Esto lo reconoce en la entrevista realizada al finalizar el club y en su bitácora de seguimiento. En los registros ampliados de distintas sesiones destacan intervenciones que profundizan en esta idea. Por ejemplo: “¿Por qué sería importante restaurar y preservar ese patrimonio? ¿Para qué? ¿Por qué sería importante que nosotros lo hagamos a través del mundo virtual?” (RH1:93). “¿Sería lo mismo construir un monumento que está en Siria o en Irak... o una pirámide maya en Belice?” (RH26:39). “¿Qué impacto tienen las guerras y el turismo sobre el patrimonio?” (RH5:100).

Sin embargo, estas intervenciones se dieron de manera aislada y sin acciones diseñadas con el propósito de abordar la temática histórica de una manera intencional y organizada. Su intención, al no estar acompañada de acciones específicas, fue insuficiente para generar y fortalecer motivos cognitivos necesarios para que los estudiantes establecieran un objetivo de aprendizaje que les permitiera

Figura 3. Realización conjunta de la tarea en un equipo



construir conocimientos históricos. En este sentido, el estudio invita a reflexionar sobre la orientación como componente indispensable para formar motivos internos o cognitivos y garantizar la ejecución exitosa de la acción.

Resultado de la actividad

Ejemplos de los productos realizados confirman que la mayoría de los estudiantes cumplió el objetivo de la actividad constructiva del Club Bloques de Historia con éxito, más no con el objetivo de reflexión histórica sobre la destrucción del patrimonio de la humanidad. Las siguientes imágenes, analizadas como documentos, son ejemplo de estos productos. La figura 4 destaca por la iluminación interior del minarete que refleja la cultura a la que perteneció. Los colores que los estudiantes utilizaron fueron el azul cobalto brillante y el dorado, con detalles de mosaico que dan la apariencia de un brillo intenso. La figura 5 muestra la composición característica de un templo maya. La escalinata iluminada con antorchas sugiere el uso ceremonial de la edificación.

Figura 4. Interior de los minaretes de Al Nuri



Figura 5. Templo Caracol en Belice



Nota. Archivo personal.

Los resultados también muestran que los estudiantes ejercitaron habilidades de planeación, organización y control; fortalecieron disposiciones hacia el trabajo colaborativo; exploraron estrategias y aprovecharon recursos y conocimientos para la solución de dificultades técnicas; fortalecieron habilidades digitales y practicaron habilidades sociales. Algunos estudiantes fueron capaces de plantearse otros objetivos. Por ejemplo, según se aprecia en los registros ampliados de observación, el equipo que construyó los minaretes de la mezquita Al Nuri decidió mostrar la edificación en su estado original y también como se encuentra actualmente. Adicional a esto, propuso la decoración del interior del monumento. El equipo que construyó el Coliseo Romano detalló las estatuas del exterior y generó acercamientos al funcionamiento interno de los espacios de la edificación, excediendo las solicitudes expresas de la maestra. En general, los estudiantes aprendieron a consultar información en la red, en libros y tutoriales porque la actividad constructiva así

lo requería. Al hacerlo, adquirieron datos históricos y geográficos sobre los monumentos elegidos. Incluso aprendieron a reconocer cualidades estéticas, tal como se mencionó en los ejemplos anteriores.

Los estudiantes también se apropiaron de actitudes de amabilidad, respeto y empatía, así como de disposiciones hacia el trabajo tales como el esfuerzo y la persistencia en la tarea. En términos generales, no hubo fricciones ni desacuerdos. Compartir un objetivo común en torno a una tarea atractiva motivó a los participantes a colaborar, superando sus diferencias. Tanto en las entrevistas grupales realizadas a estudiantes y docentes como en los registros ampliados de observación, se reconoció que cuidar la relación amigable y mantener una comunicación cordial eran prácticas comunes entre los participantes.

Durante el análisis, se identificaron acciones comunicativas que acompañaron a las acciones de construcción. La tabla 3 ilustra las acciones comunicativas entre los distintos participantes y su propósito.

Tabla 3. *Acciones comunicativas entre los participantes*

Acciones comunicativas		
Maestro-estudiante	Estudiante-maestro	Estudiante-estudiante
Dar indicaciones sobre el desarrollo de la actividad constructiva.	Solicitar y aclarar información.	Confirmar tareas.
Presentar fases de trabajo.	Confirmar secuencias de acciones.	Proponer planes para avanzar en la actividad.
Definir producto a realizar.	Solicitar ayuda.	Hacer sugerencias de organización para el trabajo.
Indicar formas de participación y organización de equipos.	Proponer alternativas de uso de tiempo y recursos.	Ofrecer ayuda a otros.
Indicar espacios de trabajo y tiempos.	Informar sobre avances y dificultades para alcanzar el objetivo.	Exigir compromiso con la tarea.
Aclarar indicaciones y dar ejemplos.	Comentar dificultades de colaboración en el equipo.	Ponerse de acuerdo.
Recuperar y reformular comentarios de estudiantes.	Preguntar datos y aclarar dudas.	Pedir disculpas.
Completar información necesaria.	Informar sobre avances y dificultades para alcanzar el objetivo.	Hacer aclaraciones sobre el funcionamiento técnico de la aplicación.
Ofrecer datos relevantes y significativos para la actividad constructiva.		Celebrar logros
Cuestionar supuestos y plantear hipótesis.		Compartir el resultado de la actividad constructiva.
Verificar avances y dificultades.		
Reforzar reglas de trabajo.		
Reforzar reglas de convivencia.		

Nota. Elaboración propia.

En conjunto, las acciones comunicativas indican un ambiente de aprendizaje colaborativo en el que se promueve la comunicación abierta, la responsabilidad compartida y el apoyo mutuo, lo que enriquece la experiencia educativa y fomenta el desarrollo de habilidades sociales y académicas importantes.

En relación con la participación de los estudiantes, fue posible distinguir roles que determinaron la interacción al interior de los equipos, tales como: líder experto, colaborador experto, colaborador incidental, colaborador novato, explorador, conciliador y saltarín. Estos roles, que se describen en la tabla 4, constituyeron un tejido orgánico que se ajustó de manera dinámica y flexible según las capacidades, habilidades, conocimientos y necesidades de los estudiantes integrantes de

cada grupo y de las situaciones que se presentaron en los distintos momentos. Los roles no fueron permanentes y se transformaron a lo largo de la participación de los estudiantes en la actividad conjunta.

Lo común a los distintos modos de interacción es que se trata de una participación que se mantiene en dinamismo a lo largo del desarrollo de la actividad constructiva, y que, en algunos casos, se transforma a partir de la participación conjunta. La heterogeneidad es una característica del grupo que deja al descubierto múltiples formas de ser de los estudiantes, ritmos de trabajo distintos, destrezas, talentos y habilidades diversas.

La integración de esta diversidad podría señalarse como un valor que hace posible que el sistema de actividad se adapte y

Tabla 4. *Tipología de roles de estudiantes*

Rol	Descripción
Líder experto	Dirige el desarrollo del plan. Enseña y apoya a sus compañeros para que colaboren de manera eficiente. Sabe que el logro del objetivo depende del trabajo del grupo.
Colaborador experto	Reconoce que el liderazgo está distribuido entre los miembros del grupo porque el talento y las capacidades también lo están. Confía en sus propias habilidades y en las de otros. Sabe que alcanzar el objetivo se logra trabajando en colaboración, tomando decisiones juntos. Su desempeño es autónomo y competente.
Colaborador incidental	Ayuda a niños de otros grupos a aprender sobre el manejo de la aplicación, compartiendo su conocimiento sobre modos o funciones adicionales que permiten solucionar problemas o hacer un mejor uso del recurso digital. Es reconocido por su habilidad y amabilidad.
Colaborador novato	Acepta la dirección del líder experto. Contribuye al logro del objetivo con su trabajo en función de las habilidades que va desarrollando. Aporta ideas y hace sugerencias, aceptando que no siempre son tomadas en cuenta. Solicita ayuda en función de su interés por perfeccionar sus habilidades.
Explorador	Sus conocimientos y experiencia no son suficientes para comprender la tarea y desarrollar un plan. Descubre por ensayo y error algunas funciones de la aplicación. Observa lo que hacen otros. Se interesa por mejorar sus habilidades. Pide y acepta ayuda.
Conciliador	Es sensible a las emociones de los demás. Trata de evitar conflictos o de resolverlos si se presentan. Manifiesta su empatía.
Saltarín	Su interés se limita a divertirse con la aplicación digital. No mantiene presente el objetivo y en ocasiones entorpece y obstaculiza a su grupo porque interviene y participa intermitentemente mientras juega.

Nota. Elaboración propia.

nunca se paralice, apoyado en el dinamismo de ejecución de roles y el ajuste en las tareas. Es decir, los participantes asumen distintos roles, algunos más, otros menos, dependiendo de lo que requiere la tarea y de las características personales de cada uno. Ciertos roles son complementarios y todos son importantes.

Cuando un integrante es incapaz de realizar una acción, otro miembro del equipo la lleva a cabo o solicita ayuda a alguien más para lograrlo, manteniendo como motor el motivo y el objetivo de una tarea compartida. Esto lo expresaron estudiantes y docentes en la entrevista final: “En el equipo, los demás pueden darte ideas, aportar, avanzar cuando tú no puedes hacerlo” (EaH2:16); “los estudiantes se ayudaron, aprendieron entre ellos, se comunicaron y se consultaron cuando necesitaban resolver situaciones” (Ep4:16).

La tabla 4 describe los roles de los estudiantes y modos de actuación.

Discusión

El objetivo de este estudio consistió en profundizar en la organización y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes flexibles en términos y niveles de análisis que propone la Teoría de la Actividad aplicada a la enseñanza (Talizina, 2019). Al respecto, se observó que la TA permite reconocer que el aprendizaje es un proceso dinámico que depende de la forma de organización de la actividad y que se constituye a partir de un sistema de acciones que el estudiante realiza de manera consciente y reflexiva (Solovieva y Quintanar, 2021a, 2021b, 2022).

De acuerdo con la Teoría de la Actividad, se puede revelar que el sistema de acciones tiene una importancia sustancial para activar motivos cognitivos que impulsen a los estudiantes a adquirir conocimientos

(Solovieva, 2019; 2022). Desde esta perspectiva, no cualquier acción realizada por los estudiantes se constituye en una verdadera actividad de aprendizaje. Tal como señala Leontiev (1993; 2011), la actividad se define por estar orientada por un motivo, mientras que las acciones se organizan en función de objetivos concretos. Por ello, solo aquellas acciones que se integran en un sistema organizado con un objetivo consciente y una orientación adecuada pueden conducir al desarrollo de habilidades cognitivas específicas y a la apropiación de conocimientos teóricos.

En el club analizado, los objetivos conscientes de los estudiantes se relacionaron con las tareas constructivas en el plano virtual y con acciones comunicativas que acompañaban al proceso de la construcción. No se identificaron los objetivos propios de un estudio histórico que podría incluir el análisis de las causas y consecuencias económicas y sociales de la edificación y destrucción de los edificios que conforman el Patrimonio de la Humanidad.

Otro elemento sustancial de la estructura de la actividad es la orientación. Galperin (2011b), Talizina (2019), Solovieva (2022) y Fariñas (2020) destacan la importancia de la organización no solo de las tareas de aprendizaje como acciones conscientes y motivadas del estudiante, sino también del sistema de orientación que las acompaña (Solovieva y Quintanar, 2022). Según lo refieren los mismos autores, no basta con la selección de tareas y su integración en función de un objetivo, sino que es necesario cuidar y organizar adecuadamente la orientación de las acciones y las etapas que estas deben atravesar en su proceso de formación e interiorización.

Desde la Teoría de la Actividad se plantea que todas las tareas que se eligen du-

rante el proceso de la enseñanza-aprendizaje deben incluir la orientación específica, relacionada con el objeto al cual se dirigen las acciones intelectuales de los estudiantes (Rosas y Solovieva, 2022). El análisis de las acciones del docente en el Club Bloques de Historia no muestra evidencia de una orientación sistemática que favoreciera el desarrollo de operaciones propias del pensamiento histórico. No se identificaron intervenciones pedagógicas que facilitaran la contextualización temporal y espacial de los monumentos, el análisis de su valor simbólico en un periodo determinado, la identificación de elementos arquitectónicos característicos o innovadores, ni la comparación crítica entre construcciones de distintas épocas y regiones. Esta ausencia limitó la posibilidad de que los estudiantes establecieran conexiones significativas con el objeto de estudio desde una perspectiva disciplinar.

El análisis estructural de la actividad constructiva desarrollada en el club objeto de este estudio destaca que las acciones realizadas por los docentes no estuvieron organizadas y dirigidas específicamente al logro de una aproximación auténtica a la ciencia histórica y a formar de manera intencional motivos cognitivos. Por ejemplo, los docentes no introdujeron contenidos sobre el contexto histórico de las edificaciones seleccionadas, lo que limitó la posibilidad de construir una base orientadora vinculada al análisis histórico.

Los motivos cognitivos forman el eje central de la consolidación de la personalidad de los estudiantes en la edad escolar (Solovieva y Mata, 2017; Campos-García y Solovieva, 2022). Esto hace necesario distinguir que la acción de construcción de edificaciones del pasado con una aplicación digital no puede confundirse con las acciones históricas. La historia, como objeto de aprendiza-

je, tiene un desarrollo conceptual que se forma a partir de la actividad sistemática y organizada, tal como se asimilan los objetos científicos (Talizina, 2019). En el club analizado no se observaron las acciones necesarias para apoyar el interés interno por los objetos de la ciencia histórica.

El análisis muestra que la participación estuvo motivada por una combinación de factores externos positivos, como el uso de la tecnología y la interacción social. Esta interpretación se apoya en las entrevistas grupales, donde los estudiantes señalaron como principales razones para su participación “el gusto por usar *Minecraft*” o “la posibilidad de trabajar con sus compañeros”. En ningún momento mencionaron curiosidad por los aspectos históricos, lo que sugiere que los motivos fueron mayoritariamente externos y de tipo lúdico-social.

Sin embargo, la falta de una orientación específica, diseñada y proporcionada por parte del docente, limitó la formación de motivos cognitivos profundos. Para los estudiantes con mayor dominio de la herramienta digital, la experiencia fue más fluida y autónoma, mientras que aquellos con menos experiencia enfrentaron incertidumbre y frustración debido a la ausencia de una guía estructurada.

Esto coincide con lo que señala Talizina (2019) respecto a los efectos inestables de una orientación de estructura incompleta que no incluye indicadores que permitan al niño explorar la situación, formar una representación anticipada de la tarea y orientarse en la realización de la acción (Galperin, 2011b). Una orientación pedagógica incompleta no solo dificulta la ejecución de las tareas, sino que también limita la formación de motivos internos: la actividad pierde significación personal y el conocimiento tiende a permanecer en un plano superficial o mecáni-

co. Por lo tanto, la orientación que proporciona el docente en el proceso educativo debe ser completa y generalizada.

Tal como lo señalan Barab et al. (2020) y Yamagata-Lynch (2007, 2010), desde la perspectiva de la Teoría de la Actividad, los resultados revelan contradicciones en distintos niveles. En el caso de este estudio, entre los motivos presupuestos y los motivos reales, entre los objetivos declarados y los objetivos asumidos por los estudiantes, entre la orientación requerida y la ofrecida, y entre los resultados esperados y los productos obtenidos. Estos hallazgos enfatizan la necesidad de una organización precisa de la actividad de aprendizaje que alinee la flexibilidad del ambiente y el uso de recursos tecnológicos con un sistema de acciones y orientación que detone motivos cognitivos y una participación activa y comprometida de los estudiantes.

Los resultados invitan a reflexionar sobre cómo las acciones de los estudiantes no dependen de la actividad de aprendizaje declarada y propuesta por el docente en sí misma, sino de los motivos que los impulsan, los objetivos que buscan alcanzar y la orientación que reciben. Es necesario profundizar en el tipo de orientación que el maestro proporciona a los estudiantes, y cómo esta se puede relacionar con los alcances de las acciones intelectuales.

Si consideramos que la educación primaria se orienta hacia la construcción de conceptos científicos y el desarrollo de la personalidad, como lo sugiere el enfoque histórico-cultural (Vigotsky, 1979), esta investigación resalta la vital importancia de una organización eficaz de sistemas de tareas. Se argumenta que es importante que el maestro reconozca que la calidad de la enseñanza guarda una relación directa con la calidad del aprendizaje y sus resultados y, en consecuencia,

fortalezca su rol formativo y orientador que dirija la actividad conjunta y le otorgue sentido.

Para llevar a cabo esta tarea, es esencial que el profesor cuente con la formación necesaria para identificar los conceptos fundamentales en ciencias y los mecanismos para su asimilación. Asimismo, que pueda reconocer el nivel de desarrollo de sus estudiantes y sus experiencias previas, lo que le permitirá regular el proceso de aprendizaje y estimular motivos internos que fomenten el interés por aprender y crecer en el marco de un proceso desarrollador.

En coincidencia con Cheung et al. (2021) y Perdana et al. (2022), los hallazgos sugieren que, si bien la tecnología puede ser un recurso potente para motivar la participación y el aprendizaje, su efectividad depende de cómo se integre en la enseñanza. En este sentido, es crucial garantizar que las herramientas digitales se utilicen para promover procesos cognitivos profundos y no solo como medios de entretenimiento o ejecución mecánica de tareas. Estos resultados abren nuevas líneas de investigación sobre la relación entre flexibilidad, orientación y desarrollo de motivos cognitivos en entornos digitales, así como sobre estrategias docentes que permitan transformar la motivación externa en un motor de aprendizaje significativo.

Además, la participación social positiva desempeñó un papel clave en la experiencia de los estudiantes. La interacción activa en tareas conjuntas facilitó la creación de vínculos emocionales y cognitivos que favorecen el aprendizaje y la construcción de significados compartidos (Glozman y Plotnikova, 2021; González Rey, 2011). La comunicación en un entorno colaborativo permitió a los estudiantes dialogar, revisar confusiones, negociar y encontrar soluciones conjuntas, lo que reforzó su compromiso con la acti-

vidad. Tal como lo señalan Mejía-Arauz et al. (2018) y Pluzhnyk et al. (2024), la conversación que se genera a partir de una tarea compleja es terreno fértil para construir significados comunes que impulsan el logro de los objetivos de las acciones.

La investigación muestra que los ambientes flexibles se caracterizan por la relación compleja y sistémica de las acciones de aprendizaje y por el dinamismo en las formas de organización colaborativa en la que se entretienen la interacción activa y comprometida de los participantes, lo cual coincide con lo señalado por Van Oers y Pompert (2021). Este resultado concuerda con los estudios llevados a cabo por Barab et al. (2002, 2004); Gresalfi et al. (2008) y Yamagata-Lynch (2007, 2010), autores que explican la organización del aprendizaje como sistema integral de relaciones y conceptualizan el aprendizaje como un proceso distribuido entre los actores, el ambiente y la actividad en la que se participa.

También guarda coincidencias con investigaciones que se refieren al ambiente de aprendizaje en términos ecológicos, describiéndolo como un sistema abierto, evolutivo y diverso, en donde la acción educativa está distribuida entre múltiples escenarios y agentes y tiene como finalidad el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo, creativo y el autoaprendizaje (Coll, 2013; Thomas y Brown, 2011; Shishova y Akhatova, 2022). Los datos del estudio permiten formular algunas necesidades psicológicas y pedagógicas para la organización de los ambientes flexibles, tales como la consideración de los motivos presupuestos y los motivos reales, objetivos declarados y objetivos evidentes para los estudiantes, los cuales no necesariamente se alinean con el propósito inicial de la actividad educativa.

En suma, el análisis realizado a partir

de la Teoría de la Actividad permitió visibilizar con claridad las relaciones dinámicas entre los elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje: los motivos, la orientación, las acciones y los resultados. Esta perspectiva posibilita un abordaje sistémico y profundo del proceso educativo, destacando el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento y en la transformación de su personalidad. Los estudios futuros deben enfocarse en la identificación de las condiciones óptimas para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando la formación de motivos internos alineados con los objetivos educativos. Es fundamental analizar cómo estas condiciones varían según las edades psicológicas de los estudiantes y sus niveles académicos, a fin de diseñar estrategias pedagógicas más efectivas.

Además, resulta crucial profundizar en los conocimientos, habilidades digitales y necesidades de acompañamiento de los docentes en relación con la integración de la tecnología en el aula. Comprender sus motivaciones y objetivos en el diseño de situaciones de aprendizaje en ambientes flexibles mediados por la tecnología facilitará el desarrollo de estrategias didácticas que promuevan la construcción de conocimientos significativos.

Finalmente, futuras investigaciones podrían centrarse en el potencial de los recursos tecnológicos para facilitar la construcción de conocimientos científicos a través de la exploración, la simulación y la participación guiada, asegurando que la tecnología se utilice de manera efectiva no solo para el desarrollo cognitivo, sino también para fortalecer vínculos afectivos y colaborativos que favorezcan la apropiación significativa del conocimiento (Glozman y Plotnikova, 2021; Mejía-Arauz et al., 2018).

Conclusiones

Los datos de la investigación permiten concluir que la Teoría de la Actividad visibiliza la organización y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes flexibles y deja ver que en la participación conjunta de estudiantes y profesores se integran de manera dinámica motivos, conocimientos, habilidades y recursos necesarios para resolver tareas que conducen a establecer una relación profunda, personal y significativa con los contenidos de aprendizaje, con los objetos y con los demás participantes. Fue posible identificar los aspectos fuertes y débiles de dicha actividad, desde el punto de vista psicológico y pedagógico.

El estudio sobre la actividad constructiva desarrollada en el ambiente flexible Club Bloques de Historia ejemplifica que la Teoría de la Actividad, como recurso de análisis para la investigación educativa, permite observar y distinguir distintos tipos de motivos que activan la participación de estudiantes y docentes; dar seguimiento a su evolución a lo largo del desarrollo de la actividad e identificar la función que desempeñan en la construcción de los objetivos de enseñanza y en el alcance de los resultados de aprendizaje. También da cuenta de la importancia de la orientación para la formación de motivos cognitivos y el desarrollo de habilidades específicas. La Teoría de la Actividad permite analizar la actividad de enseñanza-aprendizaje como un sistema complejo que funciona en su integración dinámica.

Los resultados del estudio destacan el reto que significa la integración de la tecnología en el aula desde una perspectiva pedagógica. Los datos muestran que los dispositivos digitales y sus aplicaciones permiten a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras, favoreciendo entornos de aula

dinámicos y estimulantes. También que el uso de recursos digitales despliega motivos externos positivos muy potentes que impulsan a los estudiantes a comprometerse con las acciones, a colaborar, tomar decisiones, auto-organizarse y solucionar conflictos. La teoría de la actividad visibiliza condiciones que pueden ser atendidas para lograr procesos de aprendizaje exitosos en ambientes flexibles utilizando herramientas digitales.

Los ambientes flexibles de aprendizaje pueden ser escenarios dinámicos y poderosos para el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los estudiantes. Es indispensable que estén diseñados a partir de sistemas de acciones estructurados adecuadamente y acompañados de una base orientadora que promueva la formación de motivos internos, la apropiación de conceptos teóricos y el desarrollo de formas superiores de pensamiento.

Limitaciones del estudio

Este estudio se basa en el análisis de un caso específico, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos. Si bien proporciona una visión detallada sobre la dinámica de enseñanza-aprendizaje en ambientes flexibles mediados por tecnología, es necesario considerar que las condiciones particulares de implementación pueden variar según el entorno, los recursos disponibles y el perfil de los participantes.

Por otro lado, si bien se exploró la participación docente, no se profundizó en su percepción sobre los retos y oportunidades de la enseñanza en ambientes flexibles. Incluir la perspectiva docente en futuros estudios permitiría comprender mejor las estrategias necesarias para optimizar la orientación pedagógica y la integración efectiva de herramientas tecnológicas en el aprendizaje.

Referencias

- Barab, S., Barnet, M., Yamagata-Lynch, L., Squire, K., y Keating, T. (2002). Using activity theory to understand the systemic tensions characterizing a technology-rich introductory astronomy course. *Mind, Culture and Activity*, 9(2), 76–107. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0902_02
- Barab, S., Schatz, S., y Scheckler, R. (2004). Using activity theory to conceptualize online community and using online community to conceptualize activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 11(1), 25–47. https://doi.org/10.1207/s15327884mcal1101_3
- Benade, L. (2015). The transformative educative prospects of flexible learning environments. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 12(1), 9–13. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v12i1.47>
- Bristow, S., y Patrick, S. (2014). *An international study in competency education: Postcards from abroad*. International Association for K–12 Online Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561280.pdf>
- Burkitt, I. (2021). *Emotions and Social Relations*. SAGE Publications.
- Campos-García, D., y Solovieva, Yu. (2022). Formación de la personalidad durante la edad escolar y la adolescencia desde el paradigma histórico-cultural. *Integra2: Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 13(2), 46–66. https://www.fcdh.uatx.mx/media/integra2/articulo_completo/Integra2_Vol13_No2_dic2022-Art_3.pdf
- Carvalho, L., Nicholson, J., Yeoman, P., y Thibaut, P. (2020). *Diseño para el aprendizaje en una red abierta: Teoría y práctica del aprendizaje en red*. Routledge.
- Centro Educativo Monarca A. C. (2015). *Proyecto educativo*. Centro Educativo Monarca A. C.
- Cheung, S., Yang, H., Lam, J., y Poh, S. (2021). Shaping the future learning environments with smart elements: Challenges and opportunities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(16). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00254-1>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, (219), 31–36. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>
- Creswell, J., y Creswell, D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Del Pozo, M., Miró, M., Horch, M., y Cortacans, M. (2016). *Aprender hoy y liderar mañana: El Colegio Montserrat, un futuro hecho presente*. Tekman Education.
- Dermawan, H., y Sumarni, S. (2024). Basic education in the era of Society 5.0: Opportunities and challenges. *International Journal of Education Elementaria and Psychologia*, 1(4), 183–192. <https://doi.org/10.70177/ijeep.v1i4.1110>
- Fariñas, G. (2020). La investigación educacional desde la óptica histórico-culturalista: Autoorganización del aprendizaje, desarrollo y estilo de vida. *Educação em Questão*, 58(55), 1–18. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55id19826>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2017). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Galperin, P. Y. (2011a). *Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*. Trillas.
- Galperin, P. Y. (2011b). Formación de las acciones mentales por etapas. En L. Quintanar & Yu. Solovieva (Comps.), *Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales* (pp. 89–108). Trillas.
- Glozman, J., y Plotnikova, T. A. (2021). Positive communication in inclusive education: The role of emotional experience. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(2), 122–132. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0209>
- González Rey, F. (1999). La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 15(2), 127–134. <https://doi.org/10.1590/S0102-37721999000200005>
- Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V., y Greeno, J. (2009). Constructing competence: An analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 70, 49–70. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9141-5>
- Kadum, S., Ružić-Baf, M., y Čabraja, I. (2022). The use of tablets in elementary education: Attitudes and reflections of teachers. *TEM Journal*, 11(2), 862–869. <https://doi.org/10.18421/TEM112-46>
- Hamidia, F., Meshkat, M., Rezaee, M., y Jafari, M. (2011). Information technology in education. *Procedia Computer Science*, 3, 369–373. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.062>
- Leontiev, A. N. (1993). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Cartago.
- Leontiev, A. N. (2011). La importancia del concepto de actividad objetual para la psicología. En Y.

- Solovieva & L. Quintanar (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 54–63). Trillas.
- Loveless, A., y Williamson, B. (2017). Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Narcea.
- Mata, A. (2020). *Los motivos del aprendizaje escolar en primaria* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- Mejía-Arauz, R., Rogoff, B., Dayton, A., y Henne-Ochoa, R. (2018). Collaboration or negotiation: Two ways of interacting suggest how shared thinking develops. *Current opinion in psychology*, 23, 117-123. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.017>
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Morales, M.A., y Solovieva, Yu. (2021). Los motivos profesionales de los docentes de la escuela primaria desde la teoría de la actividad. *Obutchénie: Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 5 (1), 190-212. <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60594>
- Morales-González, M.A., Solovieva, Yu., y Tapia-López, J.A. (2021). Study of professional motives of teachers of primary school from the perspective of activity theory. *Moscow University Psychology Bulletin*, 4, 104-142 <http://msupsyj.ru/en/articles/article/9333/>
- Morales, M.A. (2022). *La jerarquía de los motivos profesionales de los docentes de la escuela primaria en la actividad de enseñanza-aprendizaje* (Tesis de doctorado inédita). Universidad Iberoamericana Puebla.
- Morales-González, M.A., Solovieva, Yu., y Tapia-López, J.A. (2024). Ideas of Primary School Teachers about the Process of Teaching-Learning from the Point of View of the Theory of Activity. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 4(3–4), 3–15. <https://nicepj.ru/articles/article/28165/>
- Niemi, K. (2021). "The best guess for the future?" Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, 12(3), 282–300. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. Centre for Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- Perdana, I., Aisyah, S., Cakranegara, P. A., Fauzi, Z. A., y Destari, D. (2022). The use of mobile learning in elementary school: Is it important? *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 1431–1438. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i2.1098>
- Pluzhnyk, O., Khmelnytska, O., Tkachenko, L., y Zlenko, Ya. (2024). Social communications as a factor of diversification of flexible learning trajectories. *Society. Document. Communication*, 9(2), 61–70. <https://doi.org/10.69587/sdc/2.2024.61>
- Quintanar, L., y Solovieva, Yu. (2020). Importancia de la teoría de la actividad. En S. Covarrubias (Ed.), *Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia* (pp. 111–172). CONCYTEP.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2016). *Escuelas creativas*. Grijalbo.
- Rosas, Y. (2019). *Propuesta de análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria desde la teoría de la actividad* (Tesis de doctorado inédita). Universidad Iberoamericana Puebla.
- Rosas, D., y Solovieva, Yu. (2018a). Orientación para la formación de la conciencia gramatical en la educación primaria. *Linhas críticas*, 24 (1), 425–445. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20207>
- Rosas, Y., y Solovieva, Yu. (2018b). Organización de la enseñanza de la solución de problemas aritméticos: trabajo con docentes de primaria. *Obucheniye. Revista de la didáctica y Psicología Pedagógica*, 2(3) 723-739. <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47442>
- Rosas, Y., y Solovieva, Yu. (2019). Trabajo con solución de problemas matemáticos en tercer grado de primaria: análisis de dos escuelas privadas. *Ensino em Revista*, 26 (2), 415–436. <https://doi.org/10.14393/ER-v26n2a2019-6>
- Sahagún, C. (2022). *Análisis de la organización y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente flexible* [Tesis doctoral inédita]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Shishova, T., y Akhatova, A. (2022). Flexible educational ecosystems. *Journal of Learning Environments Research*, 25(1), 11–25. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09337-0>
- Solovieva, Yu. (2022). *La actividad intelectual: Concepto, desarrollo y evaluación desde el paradigma histórico-cultural*. Puebla. CONCYTEP.
- Solovieva, Yu., y Mata, A. (2017). Qualitative study of motives in Mexican school children. *Psychology Research*, 7(7), 385–396. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2017.07.003>
- Solovieva, Yu., González-Moreno, C., Rosas, Y., Mata, A., y Morales, A. (2020). Resultados de investigación educativa desde el modelo histórico-cultural y la teoría de la Actividad en la

- Universidad Iberoamericana de Puebla. *Enseño em Re-Vista*, 27 (núm. especial). <https://doi.org/10.14393/er-v27nea2020-4>
- Solovieva, Yu., y Quintanar, L. (2021a). La teoría de la actividad para el aprendizaje desde la concepción de Nina F. Talizina. En E. A. Maturano Longanezi et al. (Eds.), *Enseño desenvolvimental: Sistema Galperin-Talizina* (pp. 149–172). Editora Científica Digital. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.04.05>
- Solovieva, Yu., y Quintanar, L. (2021b). Organization of the learning process according to Activity Theory: Method in practice. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 4, 143–191. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.04.05>
- Solovieva, Yu., y Quintanar, L. (2022). La propuesta de modificación paradigmática de la enseñanza primaria desde la teoría de la actividad. *Educion em. Aná lise. Londrina*, 7(1), 5-27. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2022v7n1p5>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Talizina, N. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. BUAP.
- Thomas, D., y Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Van Oers, B., y Pompert, B. (2021). Assisting teachers in curriculum innovation: An international comparative study. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1(1), 43–76. <https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0303>
- Vygotsky, L. (1979). *Mind and Society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1934 [2015]). *Pensamiento y lenguaje*. Crítica.
- Villanueva, J. E. (2024). Exploring flexible learning experiences. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 5(12), 4932–4944. <https://www.ijmaberjournal.org/index.php/ijmaber/article/view/1956/1199>
- Yamagata-Lynch, L. (2007). Confronting analytical dilemmas for understanding complex human interactions in design-based research from a cultural-historical activity theory (CHAT) framework. *The Journal of the Learning Sciences*, 16(4), 451–834. <https://doi.org/10.1080/10508400701524777>
- Yamagata-Lynch, L. (2010). *Activity Systems Analysis Methods*. Springer.