



CIENCIA ergo-sum, Revista Científica
Multidisciplinaria de Prospectiva
ISSN: 1405-0269
ISSN: 2395-8782
ciencia.ergosum@yahoo.com.mx
Universidad Autónoma del Estado de México
México

La postura histórico-cultural de Vigotsky no es constructivista

Solovieva, Yulia; Quintanar Rojas, Luis; Baltazar Ramos, Ana María; Escotto Córdova, Eduardo Alejandro

La postura histórico-cultural de Vigotsky no es constructivista

CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva, vol. 29, núm. 2, 2022

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10470856008>

DOI: <https://doi.org/10.30878/ces.v29n2a3>

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. SinDerivadas — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

La postura histórico-cultural de Vigotsky no es constructivista

Vigotsky's cultural-historical position is not constructivist

Yulia Solovieva

Universidad Autónoma de Puebla, México

aveivolosailuy@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

DOI: <https://doi.org/10.30878/ces.v29n2a3>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10470856008>

Luis Quintanar Rojas

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

ranatniug@icoud.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9758-1467>

Ana María Baltazar Ramos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

aniuxbaltazar@gimal.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0497-3032>

Eduardo Alejandro Escotto Córdova

Universidad Nacional Autónoma de México, México

aescotto@unam.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-1104-8195>

Recepción: 06 Octubre 2020

Aprobación: 26 Febrero 2021

RESUMEN:

Desde una perspectiva de naturaleza teórico-metodológica, se analizan algunas posiciones de la psicología histórico-cultural para identificar sus diferencias con la postura constructivista, se profundiza en el origen del desarrollo psicológico, se revisa el uso de los términos *cultural* y *social* y se discute sobre el método que predomina en el enfoque histórico-cultural y las implicaciones teórico-metodológicas para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concluye sobre la necesidad de diferenciar conceptual, metodológica y epistemológicamente a la aproximación psicológica de Vigotsky y al constructivismo posmoderno.

PALABRAS CLAVE: psicología histórico-cultural, teorías psicológicas, constructivismo, origen del desarrollo, métodos de análisis en psicología.

ABSTRACT:

From a theoretical and methodological perspective, we provide analyses of cultural-historical psychology to identify its differences with constructivism. As well as the origin of psychological development and the usage of "cultural" and "social" terms. The article discusses about the method used in cultural historical psychological approach and its implications for the organization of the teaching-learning process. The authors conclude on the need to differentiate between Vigotsky's approach and postmodern constructivism according to conceptual, methodological, and epistemological basis.

KEYWORDS: historical-cultural psychology, psychological theories, constructivism, nature of development, methods of analysis in psychology.

INTRODUCCIÓN

El *construccionismo* es una palabra derivada del sustantivo *construcción* y surge en el arte (arquitectura, teatro, pintura) en Rusia a principios del siglo XX como un movimiento que valora los avances tecnológicos y se

opone a los valores tradicionales. El término avanzó como sinónimo de epistemología con Piaget y arribó a la psicología clínica y a las ciencias sociales como “constructivismos” fundamentando sus métodos cualitativos para anclarse en las teorías educativas y la pedagogía a lo largo del siglo XX y lo que va del siglo XXI.

Como metáfora, Jean Piaget lo promovió en el siglo XX para discutir temas abordados por viejas reflexiones epistemológicas y teorías del conocimiento. El eje de su metáfora son las operaciones sensoriomotrices como fundamento de las futuras operaciones concretas y formales de la lógica, incluyendo a las matemáticas: “[...] para comprender la lógica [...] era menester considerar antes que nada la manipulación y la experimentación sobre el objeto [...]” (Piaget, 1979: 20). Esas operaciones son comprendidas como parte de un proceso biológico evolutivo que recorre las mismas etapas en todos los individuos, en todas las culturas y en diferentes épocas históricas. El niño siempre “construye sus conocimientos” como si se fuera un proceso inherente a su propia naturaleza, en cualquier contexto y en cualquier convivencia.

Esta metáfora se deformó cuando Piaget pasó de la noción de génesis del conocimiento (locución incoativa que no implica un sujeto intencional o agente causal), enfatizando el proceso, a la de construcción, que implica intencionalidad de un sujeto agente, intencional y causal. La esencia de la metáfora arquitectónica no es sólo algo que se construye con acciones, sino que se planea, se anticipa, se diseña. No es nada más hacer, sino, sobre todo, planear hacer y hacerlo. Piaget fue consciente de eso y teorizó sobre la anticipación biológica:

Las funciones más generales del organismo, organización, adaptación y asimilación, conservación, anticipación, regulación y equilibración vuelven a encontrarse todas en el terreno cognoscitivo y desempeñan el mismo papel esencial [...] Tan pronto como se renuncia al atomismo en provecho de un constructivismo dialéctico (Piaget, 1969: 195).

Piaget pasó de la “representación” (1981), el “origen” (1952), a la “formación” (1961) y terminó en la “construcción” (1954); redujo a la construcción como mera acción. Para los años sesenta se asumía ya como “constructivista dialéctico” (1969; 1972). En esta óptica, la acción planeada de antemano por la idea constructivista como algo dado *a priori* carece de una planeación subjetiva en el sentido psicológico: cada acción del sujeto, sea social, sea individual es determinada biológicamente (evolutivamente).

Cuando el concepto de *constructivismo* se extendió como una postura epistemológica hacia múltiples “constructivismos” en las ciencias sociales, en la psicología clínica y en la educación, impactando en su metodología cualitativa, el proceso se invirtió. Lo que en Piaget eran operaciones intelectuales, dependientes de las etapas biológicamente determinadas, pasaron a ser operaciones con una intencionalidad omnipresente reviviendo el subjetivismo extremo que sostiene que la realidad no existe, sino que es una construcción, un invento de cada sujeto (Watzlawick, 2000). No importa donde se aplique, ya que la postura del constructivismo promueve la idea de que un niño construye intencionalmente, lo cual contradice a la posibilidad de estudiar con objetividad el proceso del desarrollo psicológico en condiciones favorables y desfavorables tanto sociales como orgánicas.

De acuerdo con este contexto, el objetivo del artículo es analizar las confusiones epistemológicas, conceptuales y metodológicas que subyacen a la creencia extendida de que Vigotsky es epistemológicamente constructivista y que las derivaciones educativas de su teoría caben en alguna de las variantes constructivistas aplicadas a la educación (Hernández, 2019).

1. CRITERIOS EPISTEMOLÓGICOS

En cada epistemología que se asume es necesario responder a cuatro preguntas fundamentales: ¿Existe la realidad objetiva al margen del sujeto, de su conciencia, de su percepción? y ¿qué papel juega el sujeto, sus reflexiones, su actividad práctica en el mundo para conocer los fenómenos? De estas dos se desprenden las siguientes: ¿Los fenómenos de la realidad, los objetos, el mundo se conoce de una vez y para siempre con sólo percibirlos? En la génesis del conocimiento humano ¿hay conocimiento previo antes de interactuar, percibir o transformar el mundo?

Las respuestas pueden agruparse a partir de la oposición entre la existencia/inexistencia de un mundo objetivo, pese a lo que el sujeto piensa sobre éste. Algunas corrientes epistemológicas, entre ellas la del materialismo dialéctico, sostienen que existe la realidad objetiva al margen e independientemente del sujeto. Junto con Vigotsky (2018), los autores de este artículo opinan que cada sujeto percibe o conoce el mundo, el cual, al mismo tiempo, no se puede conocer de una vez y para siempre nada más con percibirlo, pero la percepción-acción es el inicio de todo conocimiento; no hay conocimiento previo antes de que un organismo se geste e interactúe con el mundo o su medio. El conocimiento de todo lo existente no se da de manera automática o espontánea, puesto que se requiere desde luego de la acción teórico-práctica del sujeto activo en el mundo. El conocimiento no es rasgo individual dado por evaluación, sino que es dependiente de los avances de cada momento histórico, cultural y científico de la vida de cada individuo en una sociedad particular. Esta postura se ubica en la tradición del materialismo-histórico y dialéctico, donde Vigotsky es un exponente claro (Vigotsky, 2018). Piaget, a diferencia de Vigotsky, analiza el conocimiento individual desde las premisas biológicas que garantizan a la cognición (Piaget, 1969).

Otras posturas epistemológicas sostienen que no existe la realidad objetiva al margen del sujeto, y que únicamente existe si es conocida o percibida o construida por el individuo; no niegan que se requiera percibir para conocer, pero sostienen que el sujeto o su cerebro es el que reelabora y construye lo percibido. Esta perspectiva se ubica en la tradición idealista desde Berkeley y de los *a priori* kantianos, que es justo la que caracteriza al constructivismo posmoderno actual, cuyas contradicciones lógicas son insuperables (Escotto-Córdova, 2012; 2001). Esta postura es la hegemónica en muchos de los “constructivismos” que predominan en la metodología cualitativa de las ciencias sociales, en la pedagogía y en la psicología clínica. Desde esta visión, siempre se enfatizan los conocimientos previos dados *a priori*.

Vigotsky se ubica epistemológicamente en el primer grupo de respuestas: es materialista y dialéctico, es decir, sigue la filosofía marxista, pero ¿se le puede clasificar como constructivista epistemológico y educativo? Desde la postura de los autores de este artículo, la respuesta a esta pregunta es negativa y no tiene similitudes compartidas con la epistemología del constructivismo posmoderno berkeleyista conocido como radical, o el llamado social, como parece creerlo Hernández (2019: 27). Usar un léxico similar o abordar un mismo tema no hace similares a dos concepciones teóricas.

2. LOS CONSTRUCTIVISMOS

Constructivismo no es una palabra que utilizó Vigotsky, o más adelante sus seguidores para referirse a su teoría epistemológica ni psicológica, aunque es un término del movimiento artístico ruso que conoció Vigotsky. La vanguardia literaria y teatral de los años veinte del siglo XX fueron los movimientos artísticos muy atractivos y gratas para Vigotsky en su juventud (2018).

A pesar del conocimiento del término, Vigotsky lo utilizó una vez en el texto *Pensamiento y Lenguaje*, justo cuando critica a Jean Piaget, de quien conocía su obra a fondo. En este texto, al plantear una concepción teórica novedosa entre los procesos de desarrollo y la enseñanza, Vigotsky (1982) escribe que para Piaget la enseñanza se construye sobre la base del desarrollo previo, inherente a la naturaleza del niño, mientras que para él conduce al desarrollo psicológico. Esta enseñanza favorece la adquisición de conceptos: “el carácter consciente y voluntario son sinónimos para caracterizar a los conceptos, mientras que los términos *espontáneo, inconsciencia y falta de sistematización* son tres palabras para caracterizar a la naturaleza de los conceptos infantiles” (Vigotsky, 1982: 221). Claro está que Vigotsky no está de acuerdo con el planteamiento de Piaget.

El uso de *constructivismo* como léxico epistemológico tiene que ver con los estudios del desarrollo infantil, en particular de Piaget, quien utiliza la palabra construir en su teoría psicogenética del conocimiento desde los años veinte del siglo XX. Las investigaciones en torno a la psicogénesis del conocimiento o epistemología genética o génesis del conocimiento fueron planteadas por Piaget como el aporte que la psicología científica

infantil hace a la epistemología tradicional dividida entre empiristas y espiritualistas, entre realistas o materialistas, mecanicistas e idealistas:

[...] la interdependencia estrecha entre el sujeto y el objeto. Según que se encuentra situada en uno u otro polo la ciencia habla en consecuencia un lenguaje más idealista o más realista. ¿Cuál de ambos lenguajes es el verdadero? ... ¡sólo los psicólogos comprenderán el por qué! (Piaget, 1972: 112).^[1]

A partir de Piaget, surgió lo que algunos consideran un consenso constructivista que llegó hasta los ochenta del siglo pasado y que a partir de los noventa hasta nuestros días se desdobra en *constructivismos*, los cuales concuerdan en su crítica al empirismo objetivista y realista (Hernández, 2019). En la educación, los constructivistas conciben a “[...] un alumno activo como constructor de sí mismo y como reconstructor y coconstructor, a la vez, de los saberes de la sociedad y la cultura le aportan” (Hernández, 2019: 10), y “[...] puede hacerlo en conjunción con otros [...]” (Hernández, 2019: 14-15). Este punto de vista se confunde bastante con las ideas expuestas en la obra de L. S. Vigotsky y sus seguidores y requiere de una explicación reflexiva.

El constructivismo piagetiano es una teoría epistemológica sustentada en la psicología del desarrollo ontogenético, de ahí su nombre: *epistemología genética*. No es una teoría educativa, ni pedagógica, aunque Piaget jugó un papel determinante en la popularización de la palabra *constructivismo* dentro de la epistemología (Piaget, 1952; 1954; 1961; 1969; 1972; 1975; 1980; 1981).

Los constructivismos como alternativa epistemológica suelen justificarse por el rechazo al empirismo, al positivismo y a la teoría del conocimiento que utilizó la metáfora del “reflejo de la realidad”. Sin embargo, no siempre queda explícito si se refieren a las tesis de Hume, de Condillac, de Comte o de Marx-Engels-Lenin debido a que todos ellos, de una u otra forma, usaron esta metáfora, pero siempre en contextos epistemológicos distintos. Ahora bien, la clasificación de los constructivismos también se ha multiplicado: el constructivismo posmoderno (Anderson, 2016), el constructivismo versus construccionismo (Celis y Rodríguez, 2016), el social, el pedagógico o educativo, el hermenéutico, el interpretativista, el objetivismo epistemológico (Sandín, 2003), el psicogenético, el cognitivo ausbeliano, el de la aproximación del aprendizaje estratégico, el social, el radical, el sociocultural-vigotskiano, el análisis narrativo, el constructivismo práctico, el dialéctico, el posracionalista, o en general los endógenos y los exógenos (Hernández, 2019), el aprendizaje significativo propuesta de Ausbel (Díaz y Hernández, 2002), el humano de Novak, el de asimilación de Ausubel (Pérez y Gallego-Badillo, 1994) o el epistemológico, psicológico o didáctico (De Zubiría, 2004).

Una rama de estos constructivismos se ha especializado en la educación. Para los fines de este artículo, se le denominará *constructivismo pedagógico*, el cual aborda a la pedagogía y apunta a las estrategias públicas de cómo educar o a la didáctica, además de atender que estudiantes específicos aprendan conocimientos específicos llamados *competencias* (Zambrano, 2016). Se busca la integración de lo que consideran varios constructivismos: psicogénico, sociocultural y cognitivo (ausbeliano y estratégico) en lo que nombran: “concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje” (Hernández, 2019: 33). Ante esto, no es evidente si las competencias son el producto del desarrollo psicológico o biológico o si son sinónimos o son los dominios de ciertos oficios enseñados en las instituciones.

Ni Vigotsky ni Piaget asumieron la postura epistemológica berkeleyista a pesar de que ambos utilizaron una aproximación cualitativa en sus investigaciones. Estos autores reivindicaron la experimentación con niños y concibieron métodos “genéticos” o “análisis histórico o genético” en el sentido de la génesis de los conocimientos o de lo psicológico (Piaget, 1972: 94), o en Vigotsky “histórico-genético” para entender el desarrollo psicológico (Leontiev, 1997: 437), o “instrumental” (Vigotsky, 1997: 67) o “sintético-genético” (Vigotsky, 1993: 120), o “genético-condicional” (Vigotsky, 1997: 319) o el “método de los cortes genéticos” (Vigotsky, 1996: 61).

La diferencia notable entre los métodos de Piaget y Vigotsky es que para este último lo histórico no está desligado de lo cultural, por lo que la cultura es determinante en el desarrollo, lo que implica que en cada época la producción cultural puede ser distinta e impactar en el desarrollo psicológico del niño. Al mismo tiempo, lo que une a todas las épocas es precisamente la existencia de la cultura humana, la cual el niño debe adquirir en el transcurso del desarrollo individual.

En contraste, para Piaget, lo “histórico” es concebido como un fondo o como un escenario en el sentido de constantes cambios y transformaciones expresadas en etapas fijas en todos los individuos, culturas y épocas: la educación y la sociedad se encargan de acelerarlas o retrasarlas. Estas etapas no dependen de una cultura dada y su origen es la evolución biológica. De hecho, la analogía preferida de Piaget es que la relevancia de los estudios psicogenéticos para la epistemología es equivalente con la que tiene la embriología para la anatomía (Piaget, 1972).

En cambio, para Vigotsky, la cultura es el origen del desarrollo cultural que lo determina y modifica, en dependencia de las épocas históricas. También para él, el desarrollo cultural no se puede reducir a los mecanismos de la evolución biológica, por lo que este proceso no se somete al determinismo biológico (Obukhova, 2019).

Una de las particularidades más fuertes de Vigotsky es la afirmación de que la educación transforma al niño y que su desarrollo depende de los métodos utilizados en la educación (Vigotsky, 1993). De acuerdo con lo anterior, se comprende la necesidad de realizar estudios sobre elaboración y creación de los métodos innovadores de la enseñanza que permitan optimizar el proceso del desarrollo (Solovieva y Quintanar, 2019).

La claridad teórico-metodológica siempre fue una característica de Vigotsky (1993) y sus seguidores no sólo frente al problema del lenguaje y el pensamiento, como respuesta a la visión de Piaget (1976), sino desde mucho antes. Por ejemplo, Vigotsky (1991) en su texto “El significado histórico de la crisis de la psicología” escribió que la psicología debe determinar su objeto de estudio y precisar el método que se utiliza en esta ciencia.

Resulta relevante establecer las diferencias entre los escritos teóricos de Vigotsky en relación con el proceso del desarrollo, enseñanza y aprendizaje y la postura constructivista. Los puntos de discusión por analizarse en las obras de Vigotsky y los representantes del constructivismo son el origen del desarrollo psicológico, el uso de los términos *cultural* y *social*, el papel del adulto en el proceso del desarrollo y la diferencia entre los conceptos de *zona del desarrollo próximo* (ZDP) y el de *andamiaje*, el método que predomina en el enfoque: evaluación y constatación versus formativo o genético-experimental y las implicaciones teórico-metodológicas para la organización del proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación, se desglosa el contenido de cada uno de los puntos señalados.

3. EL ORIGEN DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO

En el paradigma de Vigotsky el origen del desarrollo psicológico es histórico-cultural y supone dos condiciones: las relaciones sociales y el estado adecuado del sistema nervioso central del niño. La vía del desarrollo psicológico consiste en la adquisición de la experiencia histórico-cultural del niño dentro de la propia actividad que realiza (Obukhova, 2006).

Los seguidores de Vigotsky contrastan esta posición con la obra de Piaget, para quien el origen del desarrollo se plantea como biológico o evolutivo (Solovieva y Quintanar, 2019), y consiste en un movimiento del crecimiento orgánico con fases universales (operaciones sensoriomotoras, operaciones concretas, operaciones formales) idénticas para todos los niños en todas las épocas y condiciones socioculturales (Baltazar Ramos, 2019). El desarrollo en sí mismo, en la epistemología genética de Piaget, se comprende como un proceso espontáneo, de naturaleza biológica que sigue su propio rumbo ya establecido. Las condiciones sociales sólo pueden acelerar o retrasar la presencia de las etapas en dependencia del medio en donde el niño vive.

Piaget, quién se concibió como “constructivista dialéctico” (Piaget, 1969), reconoce que el desarrollo del conocimiento tiene una base biológica. Al respecto, su analogía preferida para comprender la trascendencia del desarrollo psicológico desde la epistemología fue igualar el significado de las etapas de la embriología para la anatomía a las etapas de evolución biológica para la psicología. Todas las etapas de adquisición de la inteligencia dependen de la especificidad evolutiva de la especie, esto es, están “incrustadas en la especie humana” (Piaget, 1972: 30-31).

El constructivismo social da mayor énfasis a las condiciones sociales del desarrollo, las cuales comienzan a utilizarse como sinónimo de *cultural* (Berger y Luckmann, 2011). La especificidad de los conceptos se desdibuja y parece ser que todas las definiciones desde las ciencias sociales son válidas y apropiadas para el estudio psicológico. Vigotsky y sus seguidores siempre se manifestaron a favor de métodos específicos y objetos precisos de estudio científico. Vigotsky escribe: “El método debe ser adecuado al objeto que se estudia” (Vigotsky, 1983a: 41).

4. EL USO DE LOS TÉRMINOS CULTURAL Y SOCIAL

En diversas publicaciones se menciona que lo específico de la postura teórica de Vigotsky es que el ser humano se considera como parte de la sociedad humana (Wertsch, 1988; Rogoff, 1993; Daniels, Cole y Wertsch, 2007); sin embargo, ni Vigotsky ni sus seguidores han llamado a su pensamiento como *social*. Se sabe que en un inicio Vigotsky denominó a su enfoque como *psicología instrumental* y más adelante sus colaboradores como *psicología histórico-cultural*. Para Vigotsky era fundamental indicar las diferencias entre la psique de los animales y la psique del hombre; por ello, la palabra *social* no era adecuada (Yaroshevsky, 2007). En los animales es posible hablar de relaciones y comunicaciones sociales, pero no de lo histórico ni de lo cultural a menos que, como Piaget, se iguale lo histórico a lo evolutivo en su sentido biológico. En la vida de las “comunidades” y “sociedades” de animales no hay historia ni cultura debido a que no hay cambios en los niveles de organización de su vida determinados por sucesos históricos. “Los hábitos culturales de la conducta no surgen fácilmente como un hábito externo, sino que se convierten en una parte inseparable de la personalidad misma” (Vigotsky, 1983a: 128).

A partir de lo anterior, se puede decir que el término *cultural* está estrechamente relacionado con el de *instrumental*, con el proceso de mediatización que implica el uso de signos y símbolos como instrumentos psicológicos transformadores (Solovieva y Quintanar, 2019). “[...] La base de la estructura de las formas culturales de la conducta conforma la actividad mediatizada, es el uso de los signos externos, en calidad de desarrollo posterior de la conducta” (Vigotsky, 1983a: 148). De esta forma, el uso del signo adquiere una importancia primordial en todo el desarrollo cultural.

Los fenómenos sociales se estudian en sociología o en antropología social, pero la psicología debe tener su propio nivel y objeto de estudio. Sin duda, todo lo cultural es necesariamente social y no puede ser de otra forma. Todos los logros culturales son logros sociales e históricos; sin embargo, los niveles de análisis son distintos. El plano cultural ayuda a operacionalizar y concretar lo que pretende estudiarse en la psicología, pero no es posible disolver lo psicológico y lo cultural en lo sociológico, lo cual sería un reduccionismo inaceptable para Vigotsky y sus seguidores para quienes lo social y lo cultural no puede ser comprendido como sinónimos, como muchos autores lo usan (Hernández, 2019). Vigotsky (1982) se preocupaba por el objeto de estudio en psicología y rechazaba cualquier idea de reduccionismo no por disolver lo psicológico en lo sociológico, lo cual no sería algo inaceptable desde su postura dialéctica y materialista (Yaroshevsky, 2007).

En su texto clásico *Pensamiento y Lenguaje* Vigotsky no precisa con claridad los aspectos del desarrollo “cultural” en lugar del término “social”. “Los hábitos culturales no surgen así, simplemente como hábitos externos, sino que se convierten en hábitos de la personalidad, creando relaciones nuevas y una estructura absolutamente distinta” (Vigotsky, 1983a: 128). Podemos ver que Vigotsky se interesó, no tanto por los procesos sociales externos, sino por la vía del desarrollo individual y personal a través de la interiorización

de la cultura mediada por el lenguaje. La incomprensión de este hecho conduce al serio error de negar en Vigotsky el carácter individual, mental e interior del conocimiento cuando se le ubica como constructivista y se le compara con tres constructivismos más (Hernández, 2019).

Es importante darle voz al propio Vigotsky (1983a: 145), quien, aunque no lo explica a detalle, prefiere el uso del término *cultural* para caracterizar al proceso del desarrollo.

La palabra “social” en relación con nuestro objeto tiene un gran significado. Antes que nada significa, en el sentido más amplio, que todo lo cultural es social. Cultural es un producto de la vida social y de la actividad social del hombre y el establecimiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce inmediatamente en el plano social del desarrollo.

En esta cita se plantea que la cultura es producto de la actividad social y puede ser estudiada como sistema de signos y símbolos, esto es, como instrumentos psicológicos que transforman a la vida propia del ser humano. Todo lo cultural es social, pero no todo lo social es cultural debido a que se requiere de mecanismos culturales de transformación, conservación y generación de la experiencia que es externa a las posibilidades propiamente orgánicas humanas.

Para nosotros decir lo “externo” - significa decir “social”. Cada función psíquica superior era externa, porque existió en una forma social, antes de existir en forma interna, era una relación social entre dos personas. El medio de interacción consigo mismo es inicialmente el medio de interacción con el otro o de otros sobre la personalidad (Vigotsky, 1983a: 145).

Se comprende que la etapa social es la primera etapa del desarrollo psicológico y sólo abre posibilidades para uso consciente y voluntario de los medios culturales. Estos medios después pueden ser interiorizados. La teoría psicológica de Vigotsky no puede ser una teoría “social” o “histórica” debido a que estudia transformaciones individuales en la psique individual en la cultura. “Cultura” es la posibilidad de guardar los medios de labor en los sistemas semióticos externos tales como códigos de lenguaje, de comunicación no verbal, objetos de arte, utensilios, etc. “Todo lo que se ha creado por la intención del hombre y se ha guardado en la información de signos, aceptado, recibido y asimilado por los demás como resultado de la actividad intelectual, se denomina información semántica” (Lobodanov, 2013: 24).

En el enfoque de Vigotsky (1991) los elementos de este sistema de información semántica se convierten en signos psicológicos, siempre y cuando el sujeto los utilice en un inicio en el plano social y compartido para convertirse en los elementos de la consciencia individual, en los significados internos. No se trata de la vida social como tal, ni de signos en su propia existencia, sino de un uso motivado de signos portadores de cultura como instrumentos psicológicos de la actividad compartida.

Mientras que algunos constructivismos confunden y utilizan de forma indistinta *social* y *cultural*, el enfoque histórico-cultural se basa en una definición precisa de la esfera de la cultura como la única esfera de existencia y desarrollo psicológico del niño.

5. EL PAPEL DEL ADULTO EN EL PROCESO DEL DESARROLLO Y LOS TÉRMINOS ZONA DEL DESARROLLO PRÓXIMO Y ANDAMIAJE

El papel del adulto, bajo la postura constructivista, es “facilitar” las interacciones del niño con su medio; consiste, entonces, en una “enseñanza social”. Esto sucede porque el origen del conocimiento durante el desarrollo se plantea como una evolución determinada por las etapas de maduración biológica en donde hay asimilación y acomodación como procesos espontáneos y propios del niño. Ante esto, es coherente tomar en consideración que el rol del adulto es “facilitar” y “apoyar” al desarrollo en lugar de ser el promotor esencial y conductor de este proceso. Nunca se precisa cómo, en qué momento y cuáles aspectos deben ser “facilitados” (Rogoff, 1993).

Piaget mismo no abunda sobre el tema educativo porque para él los temas de los estudios psicológicos y educativos no necesariamente coinciden ni son de su interés. “La psicología del niño estudia al niño en sí

mismo, en su desarrollo mental” (Piaget e Inhelder, 2015: 22). Piaget (1972) afirma que el objeto de estudio de la psicología genética es el desarrollo del conocimiento en el niño, el cual también se puede comprender mediante su ontogénesis. El adulto puede estar colaborando y facilitando, pero el rumbo del desarrollo ya está preestablecido *a priori*.

Lo nuevo de esta postura son las aportaciones de los trabajos de Bruner (1984). Este autor intenta reconciliar el enfoque de Vigotsky con la psicología genética de Piaget señalando que el niño debe interactuar también con sus coetáneos y con los adultos. También es preciso resaltar el aprecio y el interés de Bruner (1988, 2000) por el lenguaje, por la narración y por la interacción, tópicos que no fueron tocados por Piaget y sus colaboradores. Para Bruner sí fueron temas de interés y propuso estudiar la interacción social y el entorno del niño como origen de su desarrollo. Sin embargo, el origen histórico-cultural planteado en la obra de Vigotsky y sus seguidores no se puede reducir al término de un entorno.

Bruner y sus colaboradores propusieron el concepto *andamiaje*, metáfora que se hizo muy popular –como formado por escalones de la construcción–, lo cual se ajusta a la perfección a *constructivismo* (Wood, Bruner y Ross, 1976). Significa que el niño debe pasar por muchos escalones, pero con ayuda del adulto. No lo va a hacer solo, sino con apoyo. Pero nunca se dice cuál es esa ayuda y esto ocasiona muchas confusiones. Pareciera ser que todo lo que hace el adulto es una ayuda o un conjunto de ayudas, orientaciones e información que un niño recibe a lo largo de su desarrollo intelectual, como si *andamiaje* y *zona del desarrollo próximo* fueran sinónimos. Queremos expresar que es evidente que lo planteado por Bruner con *andamiaje* es diferente a la noción de *zona del desarrollo próximo* de Vigotsky (1983b).

En primer lugar, Vigotsky puntualiza que la zona del desarrollo actual se refiere a procesos ya concluidos que no permiten caracterizar al desarrollo intelectual del niño; es lo que éste puede hacer solo, sin ayuda, porque es un proceso que ya domina. En segundo lugar, la zona del desarrollo próximo son los aspectos que representan los “frutos inmaduros” que deben madurar el día de mañana (Vigotsky, 1983b: 262). Para Vigotsky, la zona del desarrollo próximo es un término metafórico y metodológico y no tiene ningún propósito operativo. En su texto, Vigotsky (1983b) no señala nada que genere la idea de “escalones” o “andamiajes”, sino que habla de la necesidad de cambio de la aproximación hacia la evaluación clínica del desarrollo del niño que debe ser dinámica y cualitativa. En otra obra menciona:

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 2009: 133).

De acuerdo con la cita anterior, es un concepto relacionado con el tema del desarrollo, algo que es dirigido hacia el futuro del niño; se trata de presentar conocimientos novedosos que antes no conocía. En contraste, todos los programas de enseñanza oficiales se basan en los conocimientos ya adquiridos por el niño. Este aspecto no es primordial para Vigotsky, quien dice que “este es su día de ayer” y que es necesario preocuparse “por su día de mañana”. De igual forma, destaca que la enseñanza determina al desarrollo y conduce hacia él a través de la interacción en la zona del desarrollo próximo (Vigotsky, 1983b: 262).

El término *andamiaje* refleja la posibilidad de que el adulto brinde un apoyo involuntario y espontáneo; en este caso, ambos procesos son involuntarios y espontáneos: desarrollo del niño y la ayuda del adulto. En el contraste, la zona del desarrollo próximo es un concepto relacionado teóricamente con el desarrollo psicológico del niño, que impacta su desarrollo en el aspecto cultural y lo modifica. Ambos procesos, tanto el desarrollo del niño como la zona del desarrollo próximo tienen origen cultural, y, por lo tanto, voluntario (Vigotsky, 1983a). Para Vigotsky y sus seguidores la enseñanza conduce al aprendizaje y siempre se adelanta, lo cual garantiza el desarrollo psicológico del niño.

Si para el constructivismo pedagógico el papel del adulto es mediar y facilitar, para el enfoque histórico-cultural se trata de un papel orientador, pero es apenas una de las posibilidades. El papel de mediador y

facilitador es factible, pero no conduce al desarrollo psicológico y no conforma a la zona del desarrollo próximo.

6. MÉTODO QUE PREDOMINA EN EL ENFOQUE: EVALUACIÓN Y CONSTATACIÓN VERSUS FORMATIVO O GENÉTICO-EXPERIMENTAL

El método genético experimental es una de las propuestas más originales de Vigotsky, quien al respecto manifestó: “[...] el método utilizado por nosotros se puede llamar método genético-experimental, en el sentido de que éste artificialmente provoca y crea genéticamente el proceso del desarrollo mismo” (Vigotsky, 1983a: 95). Además, dicho método analiza el proceso en lugar del objeto estático y que el análisis del proceso se puede denominar *análisis dinámico*. Según Vigotsky, “[...] el experimentador debe imaginar la forma de conducta como un proceso y no como un objeto, se debe analizar no desde la “cosa a sus partes”, sino del proceso a sus momentos constituyentes” (Vigotsky, 1983a: 95).

Esta propuesta fue retomada por sus seguidores y es ilustrativo el uso del método formativo como método fundamental en los estudios psicológicos generales (Galperin, 2000) y en las investigaciones clínicas (Solovieva y Quintanar, 2018) y educativas (Solovieva y Quintanar, 2019; Baltazar Ramos y Escotto Córdova, 2020).

El método genético experimental se denomina en la actualidad como *método o experimento formativo* (Talizina, 2019; Solovieva y Quintanar, 2019). Su objetivo es analizar al proceso o la acción durante su propia formación y comienza con frecuencia desde el nivel cero. Pero, ¿cómo estudiar aquello que aún no existe? Efectivamente, al principio no existe, pero al final existirá como resultado de la intervención del psicólogo.

Se trata de una propuesta que permite estudiar a las acciones durante el proceso de su formación ante distintas condiciones tanto óptimas como ante obstáculos sociales y orgánicos. Este método lo aplicaron los seguidores de Vigotsky en casos de niños sordomudos y ciegos de nacimiento en Zagorsk (Sérgiyev Pasad), famoso internado dirigido por el profesor Sokolianskiy donde se realizaron las investigaciones y prácticas psicológicas. El objetivo de estos análisis no era registrar y valorar la vía del desarrollo espontáneo de los niños sino crear condiciones culturales (no sociales) transformadoras que condujeran al desarrollo psicológico de los niños con limitación grave auditiva y visual de nacimiento. Referente a esto, se organizaba desde el nivel de la acción objetual compartida hasta la introducción del juego simbólico como etapa previa para la adquisición de conceptos intelectuales complejos (Liaudis, 1981; Iliénkov, 2009a). En contraste, el constructivismo pedagógico no utiliza el método genético experimental a pesar de que Piaget habló del análisis “histórico o genético como método” (Piaget, 1972: 94).

El constructivismo en la educación registra y evalúa el desarrollo espontáneo, mientras que el enfoque histórico-cultural forma acciones que aún no existen en distintas condiciones del desarrollo (Solovieva y Quintanar, 2019; Solovieva *et al.*, 2020).

7. IMPLICACIONES PARA EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

De acuerdo con lo planteado, en el constructivismo pedagógico una facilitación o mediación siempre debe estar basada en los conocimientos previos y no se supone que puedan ser un obstáculo en lugar de una ayuda. En realidad, consiste en una simplificación de todo el proceso educativo limitado al establecimiento de la convivencia social, vivencia emocional y aprendizaje significativo. La enseñanza facilitadora siempre parte de un conocimiento particular simple (un dato, una definición, un ejemplo) a otro conocimiento particular simple o un poco más complejo; luego, pasa a otro un poco más complejo, etc., y en algunos casos se puede llegar a alguna posición o premisa teórica general. Como resultado, la mayoría de los alumnos no logra formar una visión sistémica y organizada acerca de la materia que se estudia (Davidov, 2000; 2008).

El constructivismo pedagógico siempre se basa en los procesos dados como premisas, como los prerequisites previos del aprendizaje, lo cual muestra su estrecha relación con la teoría constructivista de Piaget (Obukhova, 2019). Los objetivos se relacionan con el alcance de los programas establecidos o con las competencias que el niño debe lograr en cada nivel educativo, para lo cual se proponen diversas estrategias (Díaz y Hernández, 2002). Como el antecedente del planteamiento de las competencias, se puede recordar una de las aportaciones del constructivismo para la pedagogía: la *taxonomía de la enseñanza* como por cada nivel (Bloom, 1973).

Otra propuesta que permite ordenar los objetivos de la enseñanza es la del aprendizaje significativo de Ausubel (1963, 1968), la cual se relaciona estrechamente con el enfoque cognitivo. En ambos casos no se plantea el tema de la formación de conceptos científicos, sino el del andamiaje debido a que el niño de cualquier forma, antes o después, va a formar el concepto; se trata sólo de ayudarlo. Desde la perspectiva de este artículo, el constructivismo no investiga qué tipo de concepto (teórico, empírico, mágico) se forma y cómo se forma: se declara en exclusivo que el niño lo construye, y para conseguirlo pueden servir diversas estrategias. Dicha postura se contrapone con las propuestas y las opiniones de Vigotsky y sus seguidores, ya que no utiliza andamiaje, sino zona del desarrollo próximo. Ambas palabras, desde nuestro punto de vista, no pueden ser usadas como sinónimos. La zona del desarrollo próximo siempre lleva al niño hacia adelante, hacia el futuro de su desarrollo, mientras que andamiaje tiene más connotación de una “estrategia” concreta. Este matiz es mucho más cercano para todo el constructivismo (De Zubiría, 2004).

Al respecto, Vigotsky manifestó que era necesaria una “ruptura” entre los conceptos cotidianos que el niño tiene al ingresar a la escuela y los conceptos teóricos que se deben formar. La ciencia surgió como una necesidad de generalización, abstracción y sistematización del conocimiento (Vigotsky, 1982), el cual pasa a formar parte de un bagaje cultural complejo que se transmite a través de medios culturales (Iliénkov, 2009b; Solovieva, 2014).

Los conceptos teóricos siempre conforman sistemas, mientras que los conceptos empíricos pueden existir de forma aislada sin ninguna relación con otros conceptos. La teoría de la actividad propone las vías para la formación de conceptos teóricos por etapas hasta llegar a la acción mental (Galperin, 2000; Solovieva y Quintanar, 2020a). Las teorías pedagógicas constructivistas no plantean diferencias entre los conceptos empíricos y teóricos, lo cual constituye el punto de partida para la organización de la enseñanza-aprendizaje desde el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad (Solovieva y Quintanar, 2019; Quintanar y Solovieva, 2020; Solovieva 2019). Como señala Vigotsky (1982), todos los investigadores siguen a Piaget con la intención de estudiar conceptos empíricos sin considerar que la adquisición de conceptos teóricos garantiza la concientización del propio comportamiento.

Para Vigotsky y sus seguidores los conceptos teóricos no se pueden obtener por medio de memorización, de forma aislada, en el juego o en convivencia. Se debe adquirir todo un sistema conceptual jerarquizado que implica un trabajo dirigido de enseñanza-aprendizaje (Vigotsky, 1982; Davidov, 2000; Talizina, 2019; Quintanar y Solovieva, 2020). Es necesario comprender que los conceptos no se adquieren a través de la simple interacción sensorial con los objetos, como lo postula el constructivismo (Piaget, 1977; Piaget e Inhelder, 2015), y no surgen desde los conceptos cotidianos, como lo plantea el constructivismo pedagógico en su versión de “aprendizaje significativo” (Díaz y Hernández, 2002).

Si el constructivismo pedagógico plantea construir los conocimientos sobre la base de las experiencias cognitivas y emocionales previas, L. S. Vigotsky y sus seguidores plantean la necesidad de una ruptura entre conceptos empíricos previos a la formación de los conceptos teóricos en las acciones intelectuales como objetivo principal de la enseñanza-aprendizaje (Solovieva y Quintanar, 2020b).

CONCLUSIONES Y ANÁLISIS PROSPECTIVO

Los datos y razonamientos analizados en el artículo permiten concluir la necesidad de una profunda comprensión de las bases del enfoque histórico-cultural en psicología que no se puede confundir con la postura constructivista. Las diferencias entre estos dos planteamientos son esenciales porque si para el constructivismo piagetiano el origen del desarrollo es biológico y la vida social es una condición y para el constructivismo social la sociedad es la constructora de lo real, para los seguidores de Vigotsky el origen del desarrollo psicológico, que incluye al conocimiento, es histórico-cultural y las condiciones necesarias son dos: sistema nervioso humano y vida en la sociedad humana. La comprensión de las diferencias entre ambos enfoques pueden ayudar a preparar nuevas generaciones de los estudiantes y especialistas en el ámbito de la psicología y pedagogía con claras ideas epistemológicas y teóricas sobre el fondo filosófico de las posturas existentes en la ciencia psicológica.

Para sintetizar a la postura constructivista, se puede decir que el desarrollo es espontáneo, las condiciones sociales son necesarias, la enseñanza debe ser práctica, el adulto es mediador, el niño construye y determina su propio aprendizaje y lo aprendido se usa en la práctica. Dicha idea conlleva a pensar que prácticamente nada o poco se debe hacer para cambiar el sistema educativo desde la organización de sus contenidos, consideración de las edades de los alumnos y la elaboración de la orientación. Desde el constructivismo, el niño construirá su conocimiento, pasando por las etapas evolutivas sin un gran esfuerzo del sistema educativo.

La postura histórico-cultural de Vigotsky señala algo contrario: el desarrollo es de origen cultural, por lo que se tienen que cumplir las condiciones sociales y orgánicas. En este sentido, la escuela debe garantizar el desarrollo teórico, ya que los conceptos teóricos se utilizan en las acciones intelectuales y el adulto debe ser orientador, para lo que no es tan fácil prepararse. La postura constructivista no puede ser confundida ni mezclada con la postura histórico-cultural introducida en psicología por Vigotsky.

Ubicar a Vigotsky como un autor constructivista es pasar por alto la relación estrecha que tiene con la filosofía del materialismo dialéctico y su insistencia en la experimentación, su reconocimiento de la existencia de la realidad objetiva al margen del sujeto y su consecuente búsqueda de la verdad objetiva mediante la actividad práctica y teórica del sujeto cambiante e incluida en la actividad histórico-cultural específica. El psicólogo o pedagogo que se encuentre en la postura de Vigotsky va a comprender que de su actuación depende todo el proceso del desarrollo psicológico del niño y la formación de su personalidad, así como las actuaciones de esta personalidad en el futuro cercano y lejano. El especialista que se encuentra en la postura de Vigotsky no cree en los procesos del desarrollo espontáneos, sino que se dedica a diseñar los métodos que aportan al desarrollo óptimo de los alumnos en todos los niveles educativos.

Nuestro artículo señala la diferencia abismal entre estas vertientes (la constructivista y la histórico-cultural); las diferencias teóricas, a su vez, conllevan a las diferencias en el método principal que se utiliza en la psicología y en la pedagogía actualmente. Mientras que el constructivismo aplica más los instrumentos de constatación y observación en las condiciones naturales de la enseñanza, el enfoque histórico-cultural se enfoca en el diseño de métodos radicalmente nuevos para garantizar el desarrollo psicológico en lugar del logro de las competencias. Desde el enfoque histórico-cultural, la enseñanza debe ser comprendida como una actividad intelectual de todos sus participantes y conducir a la formación de la personalidad y conocimiento del niño que se forma como un proceso intelectual, reflexivo y voluntario. La acción intelectual se debe convertir en el núcleo central de las teorías educativas, así como la acción se ha convertido en el núcleo central de la teoría de la actividad.

El estudio profundo de la concepción histórico-cultural aún es un reto para las instituciones educativas públicas y privadas; no se puede decir que una teoría sea obsoleta sin intentar actuar y usarla en la práctica. Hasta el día de hoy, la concepción predominante ha sido y es la constructivista, mientras que es útil saber que la postura histórico-cultural puede transformar toda la teoría y la práctica en el sistema que responde por la educación y el desarrollo de las generaciones futuras.

Nuestros próximos esfuerzos se dirigirán a la comparación de la teoría de la actividad, como continuación de las ideas de Vigotsky, y al constructivismo pedagógico, como la continuación de las ideas de Piaget que puedan permitir ilustrar y demostrar las diferencias obvias entre estos enfoques. Además, sería importante realizar las comparaciones teóricas entre la postura histórico-cultural y la postura cognitivo-conductual en la clínica neuropsicológica y de la atención de los problemas de la personalidad, lo cual se deben dirigir los esfuerzos de los seguidores del enfoque histórico-cultural.

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan su sincero agradecimiento a los árbitros de este artículo, cuyas observaciones y revisiones han permitido mejorar la estructura del texto, esclarecer las ideas y facilitar su mensaje al público

REFERENCIAS

- Anderson, P. (2016). *Los orígenes de la posmodernidad*. Argentina: Akal.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Kwinston.
- Baltazar Ramos, A. M. (2019). *Estimulación del desarrollo psicológico infantil*. México: UNAM, FES-Zaragoza. Disponible en <https://www.zaragoza.unam.mx/area-ciencias-sociales/>
- Baltazar Ramos, A. M. y Escotto Córdova. E. A. (2020). Efectos del programa de estimulación del desarrollo en un niño diagnosticado con TDAH, en Baltazar Ramos, A. M. (ed.), *Intervenciones psicológicas Estrategia e intervenciones* (pp. 27-48). México: UNAM, FES- Zaragoza. Disponible en www.zaragoza.unam.mx/area-ciencias-sociales/
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2011). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bloom, B. (1973). *La inocencia en educación: la educación a través de 25 años de investigación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2000). *La educación puerta de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Celis, P. R. y Rodríguez, C. M. (2016). *Constructivismo y construccionismo social. Una perspectiva crítica*. Colombia: Manual Moderno.
- Daniels, H., Cole, M., y Wertsch, J. (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
- Davidov, V. V. (2000). *Tipos de la generalización en la enseñanza*. Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia.
- Davidov, V. V. (2008). *Sesiones de psicología general*. Moscú: Academia.
- De Zubiría, J. (2004). *De la escuela nueva al constructivismo*. México: Nueva Editorial Iztaccihuatl y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Escotto-Córdova, E. A. (2001). Posmodernidad: ni parteaguas histórico ni teoría de la historia. *Cuadernos de Ciencias de la Salud y del Comportamiento: Posmodernidad, 1*, 19-58. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escotto-Córdova, E. A. (2012). La paradoja de las paradojas o el fin del constructivismo, en E. A. Escotto Córdova. *Ensayos sobre psicología materialista. Psicología, Historia y Neurociencias* (segunda edición) (pp.131-150). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galperin, P. Y. (2000). *Cuatro conferencias sobre psicología*. Moscú: Escuela Superior.
- Hernández, R. G. (2019). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- Iliénkov, E. V. (2009a). *La escuela debe enseñar a pensar*. Moscú: Academia Rusa de Educación.
- Iliénkov, E. V. (2009b). Problema de lo ideal: historia y contexto, en V. I. Tolstih, E. V. Iliénkov. *Filosofía de segunda mitad del siglo XX* (pp. 153-240). Moscú: ROCCPEN.
- Leontiev, A. N. (1997). Artículo de introducción sobre la labor creador de L. S. Vygotsky, en A. Álvarez y P. del Río (Eds.), *Lev Semiónovich Vigotsky. Obras Escogidas. Tomo I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología* (pp. 419-449). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Liaudis, V. Ya. (1981). Las funciones específicas y la génesis de la memoria del hombre, en I. I. Iliashov y V. Ya. Liaudis, *Antología de la psicología pedagógica y del desarrollo por edades* (pp. 256-262). Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Lobodanov, A. P. (2013). *Semiótica del arte: historia y ontología*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Obukhova, L. F. (2006). *Psicología del desarrollo por edades*. Moscú: Educación Superior.
- Obukhova, L. F. (2019). P. Ya. Galperin y J. Piaget, en Y. Solovieva y L. Quintanar, *La metodología formativa en la psicología histórico cultural* (pp. 75-90). Madrid: Guinter-EOS.
- Pérez, M. R. y Gallego-Badillo, R. (1994). *Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in the child*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y epistemología*. Argentina: Emecé.
- Piaget, J. (1975). *El mecanismo del desarrollo mental*. España: Editorial Nacional.
- Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (1)*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1977). *El comportamiento, el motor de la evaluación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Piaget, J. (1979). *Autobiografía. El nacimiento de la inteligencia*. Argentina: Tierra Firme.
- Piaget, J. (1980). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2020). Importancia de la teoría de la actividad, en V. Covarrubias Salvatori, *Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la pre adolescencia* (pp. 111-172). Puebla: CONCYTEP.
- Sandín, E. M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. México: McGraw Hill.
- Solovieva, Y. (2019). Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza. *Educando para educar*, 37(1), 13-25.
- Solovieva, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: CEIDE.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2018). Teoría de Galperin: orientación para psicología y neuropsicología, en I. Beltrán Nuñez y B. Leite Ramalho, (orgs.), *Galperin e a teoria de la formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos. Pesquisas e experiências para um ensino inovador*. Campinas: Mercado de Letras.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2020a). Las acciones mentales y el problema de las etapas de su formación: siguiendo a Galperin y Talizina. *Obutchénie. Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica*, 4(1), 59-85.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2020b). Revision of conception of gradual formation of actions for education and psychological development. *Frontiers in Psychology*, 11(1887), 1-9.
- Solovieva, Y., 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 Revista*, 27, 1256-1274.

- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2019). *La metodología formativa en la psicología histórico cultural*. Madrid: GIUNTI-EOS.
- Talizina, N. F. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Obras psicológicas escogidas*. Problemas de teoría e historia de psicología. Tomo 2. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1983a). *Obras psicológicas escogidas. Problemas del desarrollo de la psique*. Tomo 3. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1983b). *Obras psicológicas escogidas. Tomo 4*. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1991). *El significado histórico de la crisis de la psicología*, en A. Álvarez & P. del Río (trads.), *Obras Escogidas T. I. Problemas teóricos y metodológicos de la psicología* (pp. 259-416). Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*, en Amalia Álvarez y Pablo del Río (ed.), *Liev Semiónovich Vygotski. Obras escogidas. Tomo II. Problemas de la psicología general* (pp. 9-248). España: Aprendizaje-Visor.
- Vigotsky, L. S. (1996). El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos, A. Álvarez y P. del Río (eds.), *Obras Escogidas T. IV. Psicología infantil* (pp. 47-116). Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Vigotsky, L. S. (1997). El método instrumental en psicología, en A. Álvarez & P. del Río (trads.), *Obras Escogidas T. I. Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. (pp. 65-70). Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires, Argentina: Crítica.
- Vigotsky, L. S. (2018). *Obras Completas. Tomo 1. Dramaturgia y Teatro*. Moscú.
- Watzlawick, P. (2000). *La realidad inventada*. España: Gedisa.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yaroshevsky, M. G. (2007). L. S. *Vigotsky: en las búsquedas de la nueva psicología*. Moscú: LKI.
- Zambrano, A. L. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61.

NOTAS

- [1] Se respeta la redacción del traductor.