



Revista Latinoamericana de Psicología

ISSN: 0120-0534

direccion.rlp@konradlorenz.edu.co

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Colombia

Dembo, Miriam; Guevara, María Teresa

Desarrollo psicológico, aprendizaje y enseñanza: una comparación entre el enfoque socio-cultural y
el análisis conductual

Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 33, núm. 2, 2001, pp. 141-147

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533203>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGÍA
2001 VOLUMEN 33 — N° 2 141-147

DESARROLLO PSICOLÓGICO, APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA: UNA COMPARACIÓN ENTRE EL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL Y EL ANÁLISIS CONDUCTUAL¹

MIRIAM DEMBO*

Y

MARÍA TERESA GUEVARA*

Universidad Central de Venezuela

ABSTRACT

When several contemporary approaches to psychological development are compared, it becomes apparent that they often give rise to similar educational practices. The same can be said about other applied areas. This paper analyzes one instance in which two different approaches to development, learning and teaching (socio-cultural, and behavior analysis notions), were compared. Many similarities were found between the two approaches, although they are not often perceived as close to each other or even compatible, in the psychological literature. The situation appears paradoxical if one expects that practical application be directly derived from basic theoretical principles.

Key words: Development, learning, teaching, sociocultural approach, behavior analysis.

RESUMEN

Al contrastar diversos enfoques contemporáneos sobre la psicología del desarrollo, llama la atención que conceptualizaciones teóricas diferentes a menudo dan lugar a prácticas educativas similares, así como prescripciones semejantes para la promoción del desarrollo psicológico. En el presente trabajo, se comparan las estrategias educativas propuestas desde dos perspectivas teóricas diferentes: el enfoque sociocultural y el análisis conductual. Se destacan numerosas coincidencias entre estas dos posturas que no suelen

¹ Parte del contenido de este artículo fue presentado en la II Convención Anual de la Asociación Venezolana de Análisis Conductual (AsoVAC), Maracay, Venezuela, diciembre 14-19 1999, con el título “Vínculos entre teoría y aplicaciones en psicología”.

* Correspondencia: MIRIAM DEMBO y/o MARÍA TERESA GUEVARA, Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Apartado de Correos 47563, Caracas 1041, Venezuela. E-mails: mdembo@reacciun.ve y mtguevar@reacciun.ve

considerarse compatibles ni similares, en la literatura psicológica. Tal situación puede resultar aparentemente paradójica si se considera que la práctica es, o debe ser, una derivación directa de principios teóricos.

Palabras clave: desarrollo, aprendizaje, enseñanza, enfoque sociocultural, análisis conductual.

INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones presentes en la psicología contemporánea es la diversidad de enfoques teóricos y supuestos filosóficos. Algunas de las más enconadas controversias en el área se deben, aparentemente, al aislamiento de los diversos y numerosos grupos que conforman el panorama de la psicología actual. Tal situación no permite apreciar las posibles coincidencias entre puntos de vista filosóficos y teóricos, estrategias metodológicas y abordajes técnicos, lo cual trae como consecuencia la proliferación de posturas, el dogmatismo y, lo que es aún peor, la distorsión de conceptos de otras escuelas.

Un artículo de Karpov y Heywood (1998) es un buen ejemplo de lo productiva que puede resultar la apertura, el conocimiento mutuo y la búsqueda de coincidencias tanto en el campo teórico como en lo referente a las aplicaciones. Dicho trabajo ilustra el intercambio que, en los tiempos que corren, se viene dando entre corrientes psicológicas que, por razones ideológicas, políticas o de falta de comunicación, no se habían confrontado hasta ahora. En el artículo en cuestión se contrastan las prácticas educativas que psicólogos estadounidenses y rusos han derivado de algunas nociones de Vygotski, en especial de su concepto de mediación. Por otra parte, se comparan aplicaciones derivadas de la Ciencia Cognitiva con las que se desprenden del enfoque sociocultural de Vygotski, encontrándose similitudes entre ellas y asomando posibles vías de complementación.

Una revisión de la literatura reciente ha permitido observar la ausencia de referencias al Análisis Conductual en las polémicas actuales en torno a la explicación del desarrollo. Habría que reconocer, sin embargo, que esta exclusión obedece, en buena parte, a que los psicólogos que trabajan desde esta perspectiva también han pecado de aislamiento y

falta de interés por lo que hacen sus colegas de otras toldas, todo ello agravado por el uso de un "vocabulario técnico" en el análisis conductual poco conocido fuera de su propio ámbito. En este orden de ideas, pensamos que es deseable la búsqueda de coincidencias entre enfoques y prácticas, así como de ideas centrales que puedan servir de base para una sistematización de perspectivas y de aplicaciones.

En un escrito anterior (Dembo y Guevara, 1999) nos habíamos referido al papel central que el concepto de mediación tiene en distintos sistemas psicológicos, señalando los diversos significados y funciones que se le asignan. Allí se destacan algunas similitudes entre la aproximación vygotskiana y elaboraciones teóricas conductistas, tales como el papel del lenguaje en la organización de las funciones psicológicas superiores, el origen social del autoconocimiento, la autogestión y la conciencia, así como la importancia del contexto sociocultural para la explicación de la experiencia subjetiva. En el presente trabajo nos proponemos identificar puntos de encuentro, no ya a nivel teórico, sino de la práctica profesional, refiriéndonos exclusivamente a las *aplicaciones en el ámbito educativo*.

Comenzaremos por señalar coincidencias en algunas ideas fundamentales sobre la enseñanza y el aprendizaje y su vínculo con el desarrollo, cuestión particularmente sugerente para establecer comparaciones entre estos enfoques, ya que los autores cuyos puntos de vista se van a comparar tienen en común, entre otras cosas, su preocupación por derivar, de sus postulaciones teóricas, prescripciones expresas para el área educativa.

RELACIONES ENTRE DESARROLLO Y APRENDIZAJE

Rodríguez Arocho (1994, 1996, 1997) ha señalado que uno de los primeros análisis sobre este

tema lo realizó Vygotski a principios de la década de 1930 y añade que, después de analizar minuciosamente las diversas aproximaciones propuestas para entonces, elaboró la suya propia, según la cual el aprendizaje es un impulsor del desarrollo, sobre todo de las funciones psicológicas específicamente humanas, y "... pone en movimiento una variedad de procesos evolutivos que serían imposibles sin el aprendizaje" (Vygotski, 1978, p. 90).

Blanck (1990), igualmente, señala que el trabajo de Vygotski subrayó la importancia que tiene clarificar esta relación. Opina el autor, que psicólogos y educadores, como Piaget, han enfatizado la madurez como condición para el aprendizaje. Vygotski, en cambio, sostenía que el proceso de aprendizaje remolca el proceso de desarrollo y que cualquier pedagogía que no respete este hecho resulta estéril. Para Vygotski, "...la pedagogía crea procesos de aprendizaje que *conducen* al desarrollo y esta secuencia da como resultado 'zonas de desarrollo próximo'" (Vygotski, 1978, p. 85).

Nos han parecido las ideas de Vygotski respecto al desarrollo, notablemente coincidentes con las expuestas por Donald M. Baer quien, con Sidney W. Bijou, dio inicio a la elaboración de una teoría del desarrollo basada en las ideas de B. F. Skinner y J. R. Kantor (Bijou y Baer, 1961, 1978). En un artículo titulado "The control of the developmental processes: Why wait?" Baer (1973) plantea que la edad no es una variable relevante para un análisis funcional de la conducta infantil, porque la demostración de cambios de conducta concomitantes con la edad no nos dice nada sobre cómo se producen tales cambios y afirma que éstos pueden ser producto, más bien, del aprendizaje.

El concepto de desarrollo que surge del Análisis Conductual, (Bijou, 1976, 1993) está fundamentado en la secuenciación, pues consiste en "...cambios progresivos en las interacciones entre la conducta de los individuos y su ambiente" (Bijou y Baer, 1978, p. 2), pero considera que la secuencia no es invariante y que puede haber una variedad de experiencias efectivas para conducir un organismo a un resultado evolutivo específico. Tal concepción ofrece la ventaja de que se puede contar con progra-

mas alternativos de enseñanza, si la aplicación de uno de ellos no resultara posible o efectiva.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO

Resulta interesante constatar que la convergencia entre los enfoques contrastados, sobre la manera de conceptualizar el desarrollo, se extiende a las propuestas sobre la manera de estudiarlo o, tal vez, se derivan de ellas. Blank (1990) ha hecho notar que el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski tipifica su método de investigación en educación y tanto este autor como Moll (1990), han enfatizado que Vygotski no estaba interesado en estudiar procesos o comportamientos ya adquiridos, "fossilizados", sino que deseaba estudiar la formación de tales procesos *mientras* los sujetos se involucraban en una actividad: *La zona de desarrollo próximo tipifica la investigación de Vygotski en educación: se ofrece una meta difícil; el niño recibe orientación de un adulto; cuando el niño alcanza esa meta, se ofrece otra; el niño la resuelve, independientemente, de ser posible, o con ayuda del adulto* (Blank, 1990, p. 50).

En cuanto al Análisis Conductual, éste también propone una metodología basada en el estudio y la observación de organismos individuales y señala la importancia de observar los cambios que son producto del aprendizaje durante su ocurrencia. Baer, Wolf y Risley (1968), al comparar la metodología experimental tradicional (basada en el estudio de grupos y el tratamiento estadístico de los datos), con la usada en el Análisis Conductual, destacan que la primera estudia los hechos del desarrollo después que ellos ocurren, en tanto que la segunda los estudia *mientras* ellos ocurren.

Los investigadores del aprendizaje y el desarrollo, desde el punto de vista del Análisis Conductual, también han señalado la importancia de estructurar las situaciones experimentales como situaciones de enseñanza (Dembo y Guevara, 1996) y de observar al niño *mientras* realiza una tarea, pues sólo así se pueden relacionar los procedimientos usados en la

enseñanza con los comportamientos del niño *durante* el proceso de adquisición (Etzel, LeBlanc, Schilmoeller y Stella, 1981).

LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y LAS TÉCNICAS CONDUCTUALES DE “EVALUACIÓN/INTERVENCIÓN”

Destaca Rodríguez Arocho (1994) que Bruner, en su introducción a la primera edición en inglés (1962) de la obra de Vygotski, *Pensamiento y Lenguaje*, señaló que la concepción del desarrollo de este autor constituía, a su vez, una teoría de la educación. Vygotski mantenía que, en contraste con los experimentos tradicionales, su método le proporcionaba acceso a los “procesos escondidos” que se ponían de manifiesto sólo en las interacciones del individuo con su ambiente (Moll, 1990).

Por su parte, Etzel, Bickel, Stella y LeBlanc (1982), han puesto de relieve cómo la metodología para el estudio de casos individuales y las técnicas conductuales de evaluación-intervención han permitido abordar el análisis de conductas complejas y parcial o totalmente encubiertas, como la conducta de solución de problemas (Dembo, 1982). Estas estrategias se caracterizan por la interdependencia de los procesos de evaluación e intervención y comprenden, en esencia, los siguientes pasos:

- (1) Se obtiene una evaluación del niño a fin de determinar lo que sabe y lo que puede hacer,
- (2) Se trata de enseñarle lo que no sabe o no puede hacer,
- (3) Se procede a utilizar procedimientos que permitan trasladar la conducta del extremo encubierto al extremo observable del continuo. Para ello, a menudo se le pide al niño que describa en voz alta lo que hace a medida que lo hace,
- (4) Si la tarea es compleja, se descompone en elementos simples y se ofrece al niño la ayuda necesaria para completarla y
- (5) Si persisten las dificultades, se realiza un análisis de errores con el fin de documentar la ayuda que necesita. Pensamos que no hace falta decir más para poner de manifiesto las evidentes semejanzas de este proceso con las estrategias que se derivan de la noción de Zona de Desarrollo Próximo.

EL USO DE PRUEBAS PSICOMÉTRICAS EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Moll (1990) se encuentra entre quienes afirman que la Zona de Desarrollo Próximo es el concepto más influyente de Vygotski. Opina que ello es así no sólo por su evidente pertinencia para la educación, sino debido a su rol “conector” de diversos aspectos del pensamiento del autor. Destaca Moll que la Zona de Desarrollo Próximo generalmente se introduce cuando se estudian las ideas de Vygotski sobre la instrucción, las pruebas psicométricas y también como parte de la controversia sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje. De hecho, Vygotski elaboró este concepto como una crítica y una alternativa a las pruebas de inteligencia estáticas, refiriéndose a aquellas que arrojan un Cociente Intelectual. Mantenía el autor que tales pruebas miden lo que ya maduró, (“fossilizó”, en sus términos), sosteniendo que las funciones mentales en proceso de maduración o desarrollo deben ser promovidas y evaluadas en actividades “colaborativas”, no independientes o aisladas (Vygotski, 1978). Enfatizó que lo que los niños pueden llevar a cabo hoy, trabajando con la asistencia de un par más diestro o de un adulto, lo pueden realizar mañana independientemente o en colaboración con otros.

Comparemos estas declaraciones con algunas ideas sobre la evaluación y la enseñanza presentadas por analistas conductuales. Por ejemplo, señala Bijou (1976), que las pruebas de inteligencia, conocidas como pruebas de Cociente Intelectual, no son, como se piensa, una medida del potencial de aprendizaje de un niño. Afirma que lo que estas pruebas miden son las consecuencias de la historia interactiva del niño hasta el momento de su aplicación. Si, a partir de ese momento, su ambiente educativo se altera favorablemente, su desempeño podrá alcanzar niveles más altos. Por el contrario, si ese ambiente desmejora, su actuación empeorará. Por esta razón, los tests psicométricos, ampliamente utilizados por la psicología evolutiva tradicional, resultaron ser de poca utilidad en el Análisis Conductual. Así surgieron los llamados tests referidos a un criterio o tests criteriales, que

difieren de los primeros, no sólo en las características del instrumento, sino en el propósito para el cual se usan. Se ha señalado la importancia de evaluar al niño no después que éste aprende sino *mientras* aprende, con el fin de observar si es capaz de resolver un problema de manera independiente, sin ayuda; si muestra interés por la tarea en sí misma o por el contrario requiere fuentes de motivación externa para perseverar en ella; cuánta ayuda o apoyo necesita para realizarla; si carece de algunos conocimientos precursores; cuál es su ritmo de aprendizaje y otras idiosincrasias. La evaluación, así concebida, sirve de base para la enseñanza y no puede disociarse de ella. Su finalidad no es sólo determinar lo que el niño sabe sino, fundamentalmente, planificar lo que debe enseñársele. Pensamos que estos conceptos sobre la evaluación, así como los procedimientos de intervención/enseñanza que acabamos de describir se pueden equiparar al rol que se le asigna, en la perspectiva sociocultural, a la Zona de Desarrollo Próximo y a la concepción de Vygotski sobre cómo y qué evaluar, y en consecuencia enseñar, cuando se desea fomentar el desarrollo.

EL ROL DEL MAESTRO, DE LOS PADRES, DEL PAR MÁS DIESTRO O EL “MEDIADOR CONSCIENTE”

Otro punto central de convergencia, que está presente en los enfoques que aquí se comparan, es el relativo a la importancia primordial que se le asigna al maestro, al adulto significativo, al par más diestro o –en términos de la perspectiva socio-cultural– al “mediador consciente” en la enseñanza.

Los seguidores de Vygotski han llegado a la conclusión de que la interacción social, por sí misma, no genera conocimientos ni promueve, necesariamente, el desarrollo cognoscitivo (Blanck, 1990; Gallegos, de Losada, 1997). De la misma manera, se reconoce que esto no ocurre en cualquier contexto o ambiente, sino que, por el contrario, las interacciones deben cumplir con ciertos requisitos, entre ellos, la preparación expresa de una situación de aprendizaje y la presen-

cia de un *mediador consciente e intencional*. Desde esta postura, se exige que el maestro, o los padres, o quien enseñe, juegue un rol *activo* en el proceso educativo, seleccionando los objetivos por alcanzar en un momento específico, de acuerdo con la estimación de lo que el niño ya sabe y, en especial, de lo que está preparado para aprender. Además, éste deberá estar atento a la necesidad de proporcionar las ayudas adecuadas.

Por su parte, diferentes modelos educativos que siguen una perspectiva conductual, resaltan la responsabilidad del maestro o adulto significativo en las labores de crianza y educación, así como la necesidad de diseñar cuidadosamente las situaciones de enseñanza, con el fin de adecuarse al nivel de desarrollo o de conocimientos ya alcanzado por el aprendiz (lo que suele indicarse como su “reperitorio de entrada” o “nivel de competencia”), y demás características peculiares de su modalidad de aprendizaje. Todo lo anterior tiene como objeto adecuar la enseñanza a las particularidades únicas del alumno. Parte del trabajo de quien enseña consistirá en la organización de un ambiente propicio, para lo cual deberá seleccionar los materiales didácticos convenientes y el tipo de instrucciones, ayudas, sugerencias y demás estrategias conducentes a lograr el objetivo previsto. Se le confiere especial importancia a la retroalimentación y estímulo, a través del reconocimiento oportuno, la corrección, el elogio, etc. El énfasis que el Análisis Conductual pone en la importancia del maestro o adulto significativo ha dado pie a la crítica según la cual este enfoque concibe al niño como un ente pasivo sobre el cual recaen las acciones de otros, crítica sin fundamento alguno, ya que, por el contrario, desde esta *perspectiva es central la actividad y participación del niño en el proceso de aprendizaje*. Por otra parte, el Análisis Conductual reconoce la posibilidad de que, a través de interacciones no planificadas, también se adquieran nuevos conocimientos o destrezas. Es decir, tal como lo afirma Bijou (1976) “...se da por supuesto que el niño es capaz de aprender sin maestro y que debe dársele la oportunidad y la ayuda para hacerlo así, sin embargo, el aprendizaje de muchas destrezas y conocimientos requiere de un maestro” (p. 171).

¿A QUÉ OBEDECEN LAS COINCIDENCIAS ENCONTRADAS ENTRE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL Y EL ANÁLISIS CONDUCTUAL?

Iniciamos este trabajo presentando los problemas que confronta la psicología por la diversidad de enfoques que en ella habitan. Al contrastar dos enfoques sobre la psicología del desarrollo, destacamos la convergencia entre las prácticas educativas que de ellos se derivan. En el caso que nos ocupa, nos preguntamos ¿a qué obedecen las coincidencias encontradas entre la perspectiva sociocultural y el análisis conductual?

Habrá que considerar, entre otros aspectos, la posibilidad de que las coincidencias en el área aplicada obedezcan a congruencias en algunas ideas centrales presentes en los abordajes comparados. Ya hemos señalado en éste y otros trabajos, que encontramos algunas nociones coincidentes en relación con aspectos tales como: el papel del lenguaje en la explicación de comportamientos idiosincráticamente humanos, la génesis de los conocimientos y su origen en las interacciones con el contexto sociocultural y otros.

También podríamos considerar una idea sugerida por Van der Veer y Valsiner (1994), quienes apuntan que la popularidad de la que disfruta Vygotski se debe, en parte, a su habilidad para sintetizar conocimientos de diversas fuentes. Señalan los autores que las ideas de Vygotski fueron fácilmente acogidas por investigadores estadounidenses y europeos porque las mismas a menudo constituían "...versiones extendidas y asimiladas

que surgieron de sus propias tradiciones y cuyos fundadores originales han pasado inmerecidamente al olvido" (p. 6). Sugieren los autores en este sentido que Vygotski recibió influencias de, entre otros, el norteamericano John Dewey. Tal vez lo mismo podría decirse de Skinner quien hace varias referencias al mismo en su obra *The Technology of Teaching* (1968), y éste podría ser el origen de algunas de las coincidencias entre ellos en cuanto a sus ideas sobre la educación.

Tampoco podemos pasar por alto la posibilidad de que estas similitudes sean más el producto de la observación y la práctica acumulada en el ejercicio profesional que del desarrollo de la psicología como ciencia.

Sin embargo, nos sentimos más inclinados a pensar que las convergencias pueden deberse a la metodología de investigación usada en ambos casos y basada, fundamentalmente, en el estudio de organismos individuales y la observación de los individuos *mientras realizan una labor*. Nos parece que la noción de "Zona de Desarrollo Próximo" en Vygotski y los procedimientos de intervención/evaluación usados en el Análisis Conductual apuntan en esta dirección.

Cualquiera sea la explicación, pensamos que es deseable continuar la búsqueda de coincidencias entre diversas corrientes psicológicas contemporáneas, tanto en sus basamentos teóricos como en las prácticas utilizadas en sus múltiples áreas de aplicación.. Tal vez este tipo de abordaje pueda servir de base para una sistematización de perspectivas y de aplicaciones que tanta falta hace en la disciplina.

REFERENCIAS

- Baer, D. (1973). The control of the developmental process: Why wait? En J. R. Nesselroad & H. W. Reese (Eds.) *Life-span developmental psychology: Methodological issues* (pp. 185-193). New York: Academic Press.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.
- Bijou, S. W. (1976). *Child development: The basic stage of early childhood*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bijou, S. W. (1993). *Behavior analysis of child development*. Reno, NV: Context Press.
- Bijou, S. W. & Baer, D. M. (1961). *Child development: A systematic and empirical theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bijou, S. W. & Baer, D. M. (1978). *Behavior analysis of child development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Blanck, G. (1990). Vygotski: The man and his cause. En L. C. Moll (Ed.) *Vygotski and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology* (pp. 31-58). Cambridge, MA; Harvard University Press.
- Dembo, M. (1982). El impacto del análisis conductual sobre el desarrollo infantil: una experiencia venezolana. Trabajo presentado al XII Simposio Internacional de Modificación de Conducta. Riberao-Preto, (Brasil).
- Dembo, M. (1999). La formación del psicólogo para el año 2000. En A. L. Rangel, L. M. Sánchez, M. Lozada y C. Silva (Comps.) *Contribuciones a la psicología en Venezuela, Vol. 3* (pp. 164-184). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Fondo Editorial de Humanidades.
- Dembo, M. & Guevara, M. T. (1996). *Aportes a la psicología del comportamiento infantil y educación preescolar*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Dembo, M. & Guevara, M. T. (1999). El concepto de mediación: un análisis comparativo de su inserción en diversos enfoques psicológicos. Trabajo presentado en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología, Caracas (Venezuela).
- Etzel, B. C., Bickel, W., Stella, M., & LeBlanc, J. (1982). The assessment of problem solving skills of atypical children. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 187-206.
- Etzel, B. C., LeBlanc, J., Schilmoeller, K., & Stella, M. (1981). Stimulus control procedures in the education of young children. En S. W. Bijou & R. Ruiz (Eds.), *Behavior modification: Contributions to education* (pp. 3-37). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gallegos de Losada, A. (1997). La interacción social temprana y variada. *Cuadernos UCAB*, 1, 41-46.
- Karpov, Y., & Heywood, H. (1998). Two ways to elaborate Vygotski's concept of mediation: Implications for instruction. *American Psychologist*, 53, 27-36.
- Moll, L. (Ed.) (1990). *Vygotski and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rodríguez Arocho, W. C. (1994). El legado de Vygotski y su pertinencia a la psicología contemporánea. *Crecemos: Revista de Desarrollo Humano y Pensamiento*, 3, 6-12.
- Rodríguez Arocho, W. C. (1996). Vygotski, el enfoque sociocultural y el estado actual de la investigación cognoscitiva. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28, 455-472.
- Rodríguez Arocho, W. C. (1997). Integración social y mediación semiótica: herramientas para reconceptualizar la relación desarrollo-aprendizaje. Trabajo presentado al XXVI Congreso Interamericano de Psicología, Sao Paulo (Brasil).
- Skinner, B.F. (1968) *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1994). Introduction. Reading Vygotski: From fascination to construction. En R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.) *The Vygotski reader* (pp. 1-9). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. En M. Cole, V. J. Steiner, S. Scribner, & E. Sauberman (Eds.) Cambridge; MA: Harvard University Press.