

REFLEXIVIDAD HISTÓRICA, PROBLEMATIZACIÓN E INDAGACIÓN DIALÓGICA COMO HERRAMIENTAS PARA REPENSAR EL CONCEPTO VYGOTSKIANO DE ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

HISTORICAL REFLEXIVITY, PROBLEMATIZATION, AND DIALOGICAL INQUIRY AS TOOLS FOR RETHINKING THE VYGOTKIAN CONCEPT OF PROXIMAL DEVELOPMENT ZONE

Recibido: 11 de Agosto del 2015 | Aceptado: 30 de Agosto del 2015

Wanda **Rodríguez** Arocho¹
(UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO RECINTO RÍO PIEDRAS, San Juan, Puerto Rico)

RESUMEN

El concepto de zona de desarrollo próximo (zdp) es el más conocido de la producción teórica de Lev S. Vygotski (1896-1934) y el que más aplicaciones e investigaciones ha generado. Este artículo tiene como propósito problematizar la versión simplista y reduccionista que ha dominado en el tratamiento del concepto. Comienzo por plantear la tesis central del enfoque históricocultural y discutir las implicaciones de su aplicación en la comprensión de producciones científicas. Se propone enfatizar el uso de la reflexividad histórica, la problematización y la indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto. Desde ese marco conceptual y metodológico, realizo un análisis crítico del concepto de zona de desarrollo próximo desde sus orígenes. Concluyo con un argumento a favor de mayor reflexividad histórica en la psicología.

PALABRAS CLAVE: Vygotski, zona de desarrollo próximo, problematización, reflexividad histórica

ABSTRACT

The zone of proximal development (zpd) is the best known concept from L. S. Vygotsky's (1896-1934) theoretical production, the most used in the applications and research about his ideas. The aim of this article is to problematize the simplistic and reductionist version that has dominated the treatment of the concept. To approach this theme I start with a statement of the central thesis of the cultural-historical approach and a discussion of its implications for the understanding of scientific productions. Historical reflexivity, problematization and dialogic inquiry are proposed as tools for rethinking the concept. From that conceptual and methodological framework, I proceed to a critical analysis of the concept of zone of proximal development from its origins to present day. I conclude with an argument in favor of historical reflexivity in the field of psychology.

KEY WORDS: Vygotsky, zone of proximal development, problematization, historical reflexivity.

1. Afiliada a la Universidad de Puerto Rico Recinto Río Piedras, San Juan, Puerto Rico. E-mail: wandacr@gmail.com

El problema y su trasfondo

El propósito de este trabajo es proponer la reflexividad histórica, la problematización y la indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo (zdp). Un examen de los textos generales y especializados en psicología y educación utilizados para la formación académica y profesional en ambas disciplinas hoy día permite constatar tres cosas con respecto a este concepto. . En primer lugar, que es a veces el único concepto que se destaca de la vasta obra de Vygotski, lo que marca la importancia que se le asigna en la consideración de su obra. En segundo lugar, que en dicha literatura el concepto se usa tanto para representar su concepción del origen social de los procesos mentales como su idea de que la mediación cultural que se ejecuta por vía de la instrucción puede promover el desarrollo de esos procesos. Finalmente, que la mayor parte de las veces esas representaciones se hacen de forma imprecisa --sin aclarar los entendidos de funciones o procesos mentales, desarrollo e instrucción que manejaba Vygotski-- y descontextualizada. Lo que resulta en un manejo del concepto que lo desvincula de otros conceptos del sistema teórico del que forma parte y del que deriva su sentido.

Lo expresado presenta un serio problema en la formación académica que luego se repite en las aplicaciones del concepto pues el mismo ha sido utilizado “para justificar formas de enseñanza que parecen considerablemente incompatibles con la teoría como un todo” (Wells, 1999, p.313) y formas de evaluación en las que “existe el peligro de que término sea utilizado como alternativa de moda a la terminología piagetana o al concepto de IQ para describir diferencias individuales en logro o potencial (Mercer & Fisher, 1992, p. 342). Lo mismo ocurre cuando el concepto se utiliza para realizar investigaciones e intervenciones psicoeducativas que simplifican considerablemente las particulares situaciones sociales de desarrollo de los

sujetos que aprenden (o no aprenden) en las instituciones que definen de una las formas tradicionales de escolaridad, con implicaciones negativas para los sujetos de grupos marginalizados (Baquero, 2009, 2013; Baquero, Dicker & Frigerio, 2007).

El cuadro descrito llevó a Yasnitsky (2010), uno de los estudiosos contemporáneos de la obra vygotskiana, a señalar el poco entendimiento que existe en Occidente de que el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, que dista de ser central en su sistema conceptual y que ocupa sólo un docena de páginas en los seis volúmenes de sus Obras Escogidas. Es interesante que la falta de entendimiento del lugar de este concepto en el sistema teórico de Vygotski haya perdurado por largos años, a pesar de que hay registro de críticas tempranas, algunas de ellas hechas por autores de renombre en el campo de estudios vygotskianos (Valsiner & Van der Veer, 1999; Wertsch, 1999). Lo mismo puede decirse del lugar de las emociones y la afectividad en ese sistema, como se ha argumentado recientemente (Rodríguez Arocho, 2013) o del lugar del arte como ha planteado González Rey (2008). Como resultado se ha realizado un manejo fragmentado de conceptos que sólo cobran sentido pleno al colocarse en la red conceptual de que forman parte, a tal punto que en un momento Valsiner (1988) señaló que parecía haber una relación inversa entre la popularidad de la teoría de Vygotski y la comprensión de ella.

Desde mi perspectiva, la solución a largo plazo del problema planteado pasa por integrar la pedagogía crítica a los modelos de formación inicial y formación permanente en psicología y educación. Esto implica asumir la problematización como la principal herramienta de trabajo en procesos educativos que persigan promover la concienciación y producir acciones transformadoras. Desde su formulación por Paulo Freire (1970) en su *Pedagogía del oprimido*, hasta sus elaboraciones

contemporáneas en la psicología y la pedagogía críticas (Kincheloe, 2008; Fox, Prilleltensky & Austin, 2009; Rodríguez Arocho, 2010a), la problematización es una actividad orientada al cuestionamiento de lo que damos por cierto. Se trata de una actividad que busca develar el origen históricocultural de los conceptos que creamos para nombrar fenómenos y de las prácticas que inventamos para manejarlos. Según Freire (2002), esta actividad demanda tres acciones: 1) reflexión sobre la realidad para poner de manifiesto sus contradicciones, 2) diálogo franco y creativo para analizarlas críticamente y 3) un compromiso con la transformación que reconozca la dimensión ética-política de los procesos de producción, distribución y uso del conocimiento. Problematizar implica, pues, reflexionar sobre el origen y las expresiones de esas prácticas y sus consecuencias. Implica, también, develar las dinámicas sociopolíticas en virtud de las cuales se concede más autoridad a unas voces que a otras y mayor valencia y fuerza a las explicaciones que articulan y discutir las abiertamente.

La problematización, y la dinámica reflexión-acción que implica, se orienta a la transformación de conocimientos y prácticas que se han naturalizado, es decir, han pasado a concebirse como realidades de un orden que nuestro entendimiento y nuestras acciones no pueden trastocar. La concepción freiriana se opone a la idea de una realidad independiente de los sujetos que la viven e impotentes ante las condiciones que presenta. Reconoce en éstos la capacidad de develar las complejas dinámicas históricas y socioculturales que encubren esas condiciones, particularmente las relacionadas al ejercicio del poder y la conformación de las relaciones que dan paso a la configuración de opresores y oprimidos y las relaciones entre lengua, ideología y poder (Macedo, Dendrinós Guotani, 2003). Es clara la similitud entre el concepto de problematización de Freire y el de indagación dialógica que se maneja en los

enfoques socioculturales (Wells, 1999; 2001). Esta última estrategia implica el análisis conjunto que dos o más personas realizan de un determinado asunto o contenido. El análisis ocurre en el contexto de intercambios verbales caracterizados por preguntas y comentarios orientados a promover la reflexión crítica sobre las causas y razones de lo examinado. Se hace énfasis en la vinculación de lo estudiado a los contextos de actividad de los sujetos participantes en la conversación para avanzar procesos de significación, resignificación y atribución de sentido (Wells, 1999). Aunque en los trabajos de orientación freiriana la relación entre conocimiento científico, ideología y poder es mucho más explícita, también está presente en la indagación dialógica. Ambas estrategias se ofrecen como herramientas útiles para acometer un necesario ejercicio de reflexividad histórica sobre la producción, recepción y apropiación del concepto de zona de desarrollo próximo. Lo que sigue es un intento de mostrar lo que puede lograrse al utilizar la reflexividad histórica, la problematización y la indagación dialógica en el análisis de conceptos. El primer paso es reconocer el concepto de zdp como un producto históricocultural.

El concepto de zdp como construcción históricocultural

Un supuesto fundamental en el enfoque históricocultural es que siempre se habla desde un lugar. Es decir, independientemente de nuestra conciencia de ello nuestras palabras reflejan, al tiempo que construyen, ideas. Por lo tanto, procede comenzar por hacer explícito que suscribo la tesis central del enfoque históricocultural como aproximación al estudio de la actividad humana. La misma sostiene que toda actividad humana está históricamente situada, es culturalmente mediada y socialmente ejecutada. Como actividad humana, la ciencia está sujeta a un análisis que abarque estas dimensiones. La formulación de la aproximación históricocultural para el estudio de las

funciones psíquicas superiores asociadas con la actividad consciente fue articulada por Lev S. Vygotski (1896-1934) y sus colaboradores y colaboradoras en un contexto histórico particular que lo liga a los antecedentes y las consecuencias de la Revolución Rusa de 1917 (Blanck, 1990; Van der Veer, 2007a). Las mediaciones culturales en la confección de la obra fueron múltiples y heterogéneas, como demuestra el espectro de referencias en los textos seminales de Vygotski, que cubre desde textos originales de Freud, Thorndike, Kohler y Stern (por sólo mencionar algunos de sus interlocutores en la disciplina), a Marx, Engels, Husserl y Spinoza (entre los más citados en filosofía) e incontables referencias a obras de arte (principalmente literatura) producidas en muy variados contextos. Lo descrito llevó a Lee (1985) a expresar que Vygotski fue un pensador polifónico que tejió un original tapiz con ideas cuidadosamente seleccionadas entre las que había disponibles como materia prima en su tiempo. Este autor destaca que, como ha ocurrido con muchos pensadores originales y profundos, sus seguidores y continuadores han tendido a centrarse en uno u otro aspecto de su producción ignorando otros y, en el proceso, desvirtúan las ideas originales. Se ha planteado que al realizar estas acciones reflexionan poco su propia actividad productiva (Dafermos, 2015; Matusov, 2008).

En cuanto a la realización social del proyecto de construcción de una psicología históricocultural, aunque Vygotski es reconocido como líder intelectual en el desarrollo de ese enfoque (Luria, 1979), se ha documentado que se trató de un proyecto colaborativo con dinámicas sociales e institucionales intensas y, en algunos momentos tensas (González Rey, 2011; Stetsenko & Arievidt, 2004; Yastnitsky, 2010). Esas dinámicas estaban atravesadas por problemas sociales de diverso tipo y por dinámicas ideológicas y políticas. La cualidad de líder que sus contemporáneos le atribuyeron y la

genialidad que contemporáneos y seguidores le concedieron a Vygotski está bien documentada (Blank, 1990; Luria, 1979; Van der Veer & Valsiner, 1991). No es tan conocida, sin embargo, su percepción de la genialidad, la cual resume muy bien su aproximación a la producción científica:

Mientras que la herencia posibilita la genialidad, sólo el medio social hace realidad esa posibilidad y crea al genio. Todo gran descubrimiento o invento o cualquier otra manifestación genial es preparada en el transcurso del desarrollo que la precede, es condicionada por el nivel cultural de la época, sus demandas y exigencias (Vygotski, 1929/1998, p.11).

Tras la muerte de Vygotski en 1934 hay un periodo en que su obra circula poco en Rusia, aunque hoy se cuestiona la severidad de la censura interna impuesta por el estalinismo (Frazer & Yasnitsky, 2015). En cualquier caso, no es hasta temprano en la década de 1960 cuando la obra de Vygotski aparece en Occidente y hasta 1978 que se hace evidente el interés en la misma. Ese interés quedó desde ese momento atado al concepto de zona de desarrollo próximo (zdp), que examino a continuación.

El concepto de zona de desarrollo próximo es un concepto científico (Karpov, 2003; Vygotski, 1934/1993). Esto significa que no es un concepto que se produce espontáneamente al generalizar experiencias de la vida cotidiana. Es una generalización que sólo adquirimos mediante instrucción sistemática. En la escuela aprendemos conceptos y categorías que luego se utilizan para organizar las experiencias y reflexionar sobre ellas trascendiendo los límites de lo sensorial inmediato. Estos conceptos interactúan con los conceptos espontáneos en una relación compleja que permite la reestructuración del pensamiento y su movimiento hacia la

complejidad, pues los conceptos científicos tienden a vincularse en redes semánticas. Aunque Vygotski (1934) elaboró su doctrina de los conceptos científicos hacia el final de su vida, cuando subrayaba el rol de la educación en la transformación y potenciación de funciones mentales, desde muy temprano en su obra mostró no sólo interés por este tipo de concepto sino por dejar claro su origen sociocultural.

Al pasar juicio sobre las principales teorías psicológicas de su época en su trabajo poco conocido titulado *El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica*, Vygotski, (1926/1997) advierte que éstas generaron conceptos pertinentes y útiles para describir y manejar observaciones empíricas. Plantea que a partir de un descubrimiento real importante se establece una primera forma conceptual que sirve para explicar lo observado. Argumenta que se inicia un proceso de expansión en que el concepto comienza a aplicarse a dominios adyacentes, lo que hace que la idea se haga cada vez más abstracta y se vaya diluyendo su significación originaria, pese a que se justifica en el descubrimiento del que nació. En el proceso la idea se ha visto parcialmente modificada y ha modificado, a su vez, su configuración estructural y su alcance en la disciplina. Como consecuencia, la idea pierde su poder explicativo en virtud de una extrema generalización en la que se utiliza para explicarlo todo. Pasa así a convertirse en una especie de filosofía general, con lo cual revela su origen social. Como hay escasa reflexión de este proceso, es común en la práctica científica que algunos conceptos pasen a ser categorías que se usan para explicar y justificar prácticas distantes del concepto original. Al examinar el conductismo, el psicoanálisis, la psicología Gestalt y la psicología subjetiva de Stern, era imposible para Vygotski imaginar que lo mismo que había ocurrido con los conceptos que analizó de esos modelos teóricos ocurriría eventualmente con la zona de

desarrollo próximo. Su teoría sociogénica aún no había sido formulada, ya que su formulación más completa data de 1931. El concepto zdp, aunque puede inferirse en esa formulación, no es mencionado en su obra sino hasta 1933 y 1934. La lógica que aplicó Vygotski en su análisis de la vida, muerte y transfiguración de conceptos en las dinámicas de producción científica sirve muy bien para examinar la historia de su concepto de zdp.

Como han señalado Van der Veer & Valsiner (1991), en el análisis de Vygotski sobre la crisis de la psicología se observa una fuerte crítica al método experimental tradicional como estrategia metodológica para el estudio de la conciencia, una sólida argumentación con respecto al lugar que juega el lenguaje en la construcción de “los hechos” y una visión clara de la fuerza de las dinámicas sociales e institucionales en las actividades de producción científica más consonas con la filosofía y la sociología de la ciencia que rebasaba los entendidos comunes en su época. Más importante aún para el tema que nos ocupa es la guía que deja para entender los conceptos científicos:

La regularidad en el cambio y desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos, incluso el cambio de categorizaciones, etc., todo ello puede explicarse científicamente si se relaciona la ciencia en cuestión: 1) con el sustrato sociocultural de su época, 2) con las leyes y condiciones generales del conocimiento científico, y 3) con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento científico la naturaleza de los fenómenos objeto de estudio en el estado actual de la investigación. Es decir, en último término, con las exigencia de la realidad objetiva que estudia la ciencia en cuestión (Vygotski, 1927/1991, p.270).

Desafortunadamente, no es práctica común en la psicología la reflexividad histórica sobre el origen, desarrollo y cambios en categoría conceptuales (Dazinger, 1997; 2008). Es un tema que se considera del dominio de quienes se especializan en la historia de la disciplina sin tomar conciencia de que esas categorías son las que orientan nuestro entendimiento y nuestras acciones (Castro-Tejerina & Rosa, 2007). En la sección a continuación aplicaré ese esquema de análisis a la zdp, el cual pone el foco en la historia del concepto y las prácticas asociadas socioculturales asociadas.

Reflexividad histórica sobre la construcción de la zdp

El concepto zdp aparece en el final de la obra de Vygotski. Surge en el contexto de discusiones entre especialistas en psicología y educación sobre la construcción y uso de pruebas de inteligencia que tuvo carácter internacional. Vygotski, cuyo trabajo clínico y educativo con niños ciegos, sordos y con otras condiciones le había convencido de que la mayor limitación que enfrentaban era el tratamiento social que recibían y que cerraba posibilidades de desarrollo (Mitjans Martínez, 2009; Vygotski, 1933/1997). Pensaba que el cociente intelectual era un indicador del nivel de desarrollo alcanzado, pero no ofrecía información útil sobre el desarrollo prospectivo. Se oponía a la idea de que lo que se expresaba en el CI era determinado por la dotación genética o la herencia y, por lo tanto, no modificable vía intervención psicoeducativa.

La teoría que Vygotski había elaborado sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores daba a la instrucción formal un rol central en la conformación y transformación de dichas funciones y no tenía por qué ser diferente para niños y niñas con limitaciones en su desarrollo. Como han señalado Chaklin (2003) y Valsiner (2007), al analizar los textos en que Vygotski se refiere al mismo en los dos últimos años de su vida es posible notar que

su origen está vinculado a las prácticas de medición psicológica y a lo que consideraba un uso inapropiado para la ubicación y tratamiento de personas a base de su ejecución en las pruebas o su edad cronológica. Pensaba que el que la instrucción se guiara exclusivamente por estas medidas no permitía a la educación ejercer su función principal: promover niveles cada vez más complejos de desarrollo. Por ello, la instrucción no debía orientarse a lo que ya estaba formado sino a lo que estaba en proceso de formación. Orientar la instrucción en esta dirección implicaba la participación de adultos o pares más capaces en la realización de tareas de un nivel de dificultad que rebasaba las capacidades actuales pero realizables con ayuda de otras personas. En esas interacciones se movilizan las cogniciones y los afectos para avanzar el desarrollo.

En el corto periodo de dos años Vygotski mismo había desplazado el concepto de zdp del ámbito original de la medición psicológica con fines de ubicación escolar de personas con discapacidad al ámbito de la instrucción en un sentido más general. Ese es el carácter que prevaleció de su difundida definición de la zdp:

La zona de desarrollo próximo del niño es la distancia entre el nivel de desarrollo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo establecido mediante problemas solucionados independientemente y el nivel de posible desarrollo del niño, establecido mediante problemas solucionados por el niño con la orientación de adultos o con la colaboración de pares más intelectualmente capaces... (Vygotski, 1933, citado en Valsiner, 2007b).

Al analizar el concepto de zdp, Valsiner (2007b) destaca tres aspectos que caracterizan el mismo. Primero, una dimensión temporal y una prognosis del

desarrollo. Segundo, una dimensión de la transición de lo social a lo individual, sintetizada en la ley genética del desarrollo o la ley de la doble formación, en la que Vygotski estableció que toda función psicológica ocurre en dos planos; primero como actividad entre sujetos y luego como actividad intersubjetiva. Tercero, la idea de que la instrucción es el factor principal en el desarrollo mental. La misma ofrece el acceso primero a la alfabetización y luego a los conceptos científicos. Estas herramientas culturales de uso común en las escuelas se utilizan para conformar formas de percibir, clasificar y entender el mundo y, en consecuencia, condiciona las acciones del sujeto en el mismo (Smagorinsky, 2011).

Valsiner & Van der Veer (1993), dos de los especialistas de mayor reconocimiento en el campo vygotkiano, realizaron un análisis de los usos que Vygotski dio al concepto. Argumentan que Vygotski manejó el concepto de zdp como figura retórica en la comunicación con sus contemporáneos paidólogos para exponer su posición en la disputa sobre si la atención de investigaciones e intervenciones debía ponerse en los procesos psicológicos en desarrollo o en procesos psicológicos ya desarrollados. Por un lado, Vygotski buscaba comunicar una manera diferente de diagnosticar problemas en el desarrollo y, por otro, comunicar que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden impactar el desarrollo. Con frecuencia en las investigaciones actuales sobre la zdp se pasa por alto que Vygotski también destacó el rol del juego como generador de zonas de desarrollo próximo en la edad preescolar. Al hacerlo destacó la participación que tienen la imaginación y los motivos en la generación y configuración de la zdp. En síntesis, la zdp parece haber sido concebida como un concepto de síntesis en el que se integran sus ideas sobre la necesidad de concentrarse en la mediación social en las funciones en desarrollo, el rol del juego, la imaginación y la fantasía, la necesidad de ir más allá del momento presente de desarrollo

y la relevancia de claves culturales e interacciones sociales en la construcción de esas funciones.

Las producciones del último momento de la obra de Vygotski pusieron énfasis en el rol en la unidad persona-ambiente y en la unidad afecto-intelecto. Retornó a la importancia que había dado a las emociones y los sentimientos en sus primeros trabajos, pero los interpretaba ahora desde una perspectiva más compleja. Elabora otros dos conceptos que se vinculan a la zdp: el concepto de situación social del desarrollo, que marca el contexto particular en que el desarrollo ocurre y la vivencia, que marca la atribución de sentido subjetivo a la experiencia en ese contexto (Rodríguez Arocho, 2010b). Se ha planteado que el cambio de énfasis de la transformación de estructuras mentales, de nuevas formas de organización mental en el curso del desarrollo, a la situación social de desarrollo, abrió la puerta a diferencias en la interpretación del concepto. Entre esas interpretaciones, como muestran la literatura investigativa y los informes de aplicaciones, ha prevalecido la que se enfoca en las formas de reorganización por vía de procesos de enseñanza-aprendizaje. Muchas narraciones sobre intervenciones en la zdp la representan como una propiedad del sujeto que es posible modificar con los andamiajes apropiados. En resumen, la zdp se transformó de un concepto descriptivo en uno explicativo para dar cuenta de procesos de enseñanza-aprendizaje sin tomar en consideración las dimensiones históricas y culturales de esos procesos (Smagorinsky, 2011).

El concepto de zdp se ha aplicado progresivamente a la investigación e intervención en áreas muy diversas con escasa o ninguna vinculación a los otros conceptos de la concepción vygotkiana de los que deriva su sentido. Se han identificado tres programas de investigación que así lo muestran. El primer programa transforma la zdp en la evaluación dinámica

de habilidades. El segundo la transforma en aprendizaje interactivo y andamiaje, y se enfoca el diseño y evaluación de estrategias de enseñanza-aprendizaje. El tercer programa la transforma en un componente de sistemas teóricos en proceso de desarrollo.

En estos programas falta comprensión de la perspectiva dialéctica del desarrollo donde evolución e involución se enfrentan hasta producir saltos cualitativos en la organización de las funciones complejas, que esas funciones conforman un sistema que no siempre está en sincronía, y la situación social del desarrollo y la vivencia del medio ambiente operan sobre las formas de organización. La consideración del ambiente como una unidad indivisible en que el sujeto y sus condiciones de vida se funden, la idea de que la situación social de desarrollo y la experiencia atribuida de sentido personal o vivencia marcaron también el trabajo de los dos últimos años de Vygotski (Rodríguez Arocho, 2010b). Es sorprendente la poca consideración que estos conceptos ha recibido en el tratamiento de la obra de Vygotski en general y en la escasa vinculación que han tenido al concepto de zdp (Rodríguez Arocho, 2014). Coincido con Smagorinsky (2011) cuando plantea que si la zdp es invocada desatendiendo la gestión cultural, la intersubjetividad, el rol histórico de la acción mediada en los escenarios de enseñanza y aprendizaje, y otros temas centrales en la concepción vygotskiana del origen y desarrollo de la psique, debemos tratar el concepto con escepticismo.

En síntesis, la reflexividad histórica permite una mejor comprensión del momento en que surge el concepto de zona de desarrollo próximo y las dinámicas socioculturales que condicionaron sus características. Introducir y manejar esas dimensiones en las aproximaciones subsiguientes a la zdp pasa, necesariamente, por la problematización de la zdp en el sentido propuesto por Freire o su

deconstrucción en el sentido de la indagación dialógica.

Claves para la problematización o deconstrucción de la zdp

No es posible en este escrito hacer un recuento detallado de las modificaciones que ha sufrido el concepto de zdp por la magnitud de la literatura de investigación y divulgación. Lo que es posible es utilizar problematización y la indagación dialógica para preguntarse por qué predominó una interpretación sobre otra y por qué se privilegió la traducción y divulgación de algunos aspectos de la obra de Vygotski sobre otros. En trabajos previos he argumentado, con apoyo en diversas investigaciones, que esta situación se debe en buena medida al contexto históricocultural de la época en la que la obra de Vygotski es recibida en Occidente y las necesidades que derivan del mismo, así como del rol protagónico que un sector de la academia estadounidense asumió en esas circunstancias. De todos los conceptos vygotskianos el que mayor atención recibió desde el comienzo del proceso de recepción y apropiación fue el de zdp, y el mismo fue incorporado a la narrativa de la llamada revolución cognitiva. Hay cierta ironía en que la asimilación instrumentalista y pragmática del concepto, centrada en las capacidades intelectuales de los aprendices individuales, negaba entrada a una concepción más compleja que hubiera permitido atender algunos de los problemas que los propios científicos cognitivos, como Donald Norman (1981), denunciaron como limitaciones en el trabajo que realizaban. Entre los temas que Norman identificó como desatendidos se encuentran los sistemas de creencias, la conciencia, la emoción, el desarrollo, la interacción, el lenguaje, el aprendizaje, la memoria, la percepción, la ejecución, las destrezas y el pensamiento. Varios trabajos han argumentado que tras esta desatención yacen fuerzas sociopolíticas (Varela, 1990) e ideológicas (Ageyev, 2003; Elhammoui, 2001; Sampson, 1986).

Seth Chaklin (2003), otro especialista del campo vygotskiano, ha identificado tres supuestos que subyacen al manejo simplificado del concepto zdp. Primero, el supuesto de la generalización, que plantea que el concepto de zdp es aplicable al aprendizaje de cualquier materia o tarea en cualquier momento del desarrollo y en cualquier contexto. Segundo, el supuesto de asistencia, que sostiene que el aprendizaje descansa principalmente en la intervención de otros con mayores competencias y resta protagonismo a la capacidad generadora del propio sujeto. Finalmente, el supuesto del potencial, que lo entiende como característica o propiedad del sujeto que le permite un aprendizaje de mayor calidad y eficiencia, predefinidas y entendidas éstas desde una lógica externa a la realidad existencial del sujeto (Rodríguez Arocho, 2010). En su conjunto, estos supuestos sostienen ideas y prácticas que alimentan lo que Ricardo Baquero (2001) ha llamado la sospecha de la educabilidad, particularmente de los sujetos de los sectores menos favorecidos en la sociedad, lo que, como ha evidenciado Pedro Portes (2005), resulta en disparidad en oportunidades educativas que perpetúan la inequidad y la injusticia social.

En síntesis, el manejo del concepto de zdp encubre una compleja dinámica histórica, social y cultural que subyace a la mayor parte de las investigaciones y aplicaciones realizadas. En ellas puede observarse cómo la idea original ha sido modificada y ha impactado varios campos de la psicología y la educación. Los supuestos de generalización, asistencia (que no es colaboración o co-construcción) y de potencial como propiedad del sujeto, distorsionan la fundamentación teórica que, paradójicamente, elaboró y defendió Vygotski. Pasa así a convertirse en filosofía general, con lo cual revela su origen social. Esto ha permitido que se utilice el concepto para explicar y justificar prácticas que se alejan de la propuesta original (Smagorinsky, 2011; Wells, 1999).

Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica: claves para repensar la zdp

Tomar conciencia de la situación descrita es una condición necesaria para la reconstrucción o elaboración del concepto de modo que sirva como herramienta para la investigación y la intervención de problemas que trascienden al sujeto individual en las aulas. Entender la unidad sujeto-ambiente en su complejidad, considerar la situación social de desarrollo y las vivencias que se experimentan las formas de vida cotidiana son condiciones necesarias para esa reconstrucción. Para muchos de esos sujetos las condiciones de vida son de extrema pobreza, de fracaso escolar masivo, de migraciones continuas, de conflictos sociales de diverso tipo, de desorientación en una sociedad donde el manejo de la información y la tecnología son parte integral de las fibras del poder. Abordar esta complejidad no es tarea fácil, pero desconocerla, ignorarla o restarle importancia no parecen ser alternativas constructivas dadas las exigencias del momento presente.

Además de utilizar las claves identificadas en el párrafo anterior, en la elaboración de un sentido más complejo de la zdp es importante reconocer el trabajo realizado por investigadores e investigadoras contemporáneos comprometidos con expandir su radio de inclusión. Entre estos trabajos merece una mención especial el programa de investigación desarrollado por Luis Moll y sus colaboradoras y colaboradores (Moll, 2013). Una de sus contribuciones más importantes, a fin con las ideas de situación social de desarrollo y vivencia, es entender la cultura no como una abstracción sino como constituyente de la vida cotidiana del sujeto. El trabajo de investigación que ha desarrollado junto a un equipo de colaboradores por más de 20 años puede significarse como un esfuerzo por superar algunas de las limitaciones que se han señalado al manejo de la zdp, al tiempo de denunciar y combatir las sospechas de la educabilidad de grupos desfavorecidos en el

ordenamiento social a las que han hecho referencia Baquero (2001) y Portes (2005) y Portes y Salas (2011). Realizado desde la investigación-acción participativa, el trabajo de Moll y su equipo ha involucrado docentes, estudiantes, familias y comunidades, principalmente de inmigrantes latinos de primera y segunda generación en vecindarios de escasos recursos económicos en el suroeste de los Estados Unidos de América. Con una visión que integra antropología cultural y psicología, el esfuerzo ha estado orientado a identificar y usar las prácticas y conocimientos que las familias de clase trabajadora han desarrollado y usado para funcionar en sus ambientes de vida. Mediante observación y entrevistas en los hogares se documenta la historia social de las familias, con particular énfasis en sus actividades laborales y productivas tanto en la economía primaria (trabajo formal) como en la secundaria (trabajo informal). Esta documentación sirve para identificar conocimientos que las familias poseen, despliegan, elaboran y comparten con otros en su diario vivir las actividades que realizan (tareas agrícolas, de construcción, jardinería, mecánica, mantenimiento, entre otras) (González, Moll & Amanti, 2005). El análisis de esta documentación y las intervenciones resultantes dieron paso al concepto de fondos de conocimiento, el cual implica una complejización del concepto de zdp al vincular la mediación cultural con las condiciones de vida de la gente (Moll, 2011, 2013) y les da legitimidad en el ámbito institucional de la escuela.

El concepto de fondos de conocimiento propuesto por este equipo se define como aquellas estrategias desarrolladas y acumuladas en la historia del familiar, las cuales que incluye destrezas, habilidades, ideas, prácticas y saberes, que son esenciales para el funcionamiento y bienestar del colectivo. El programa de investigación del que deriva el concepto ha demostrado que estos fondos son abundantes, diversos y se comparten en vecindarios y comunidades. Se ha hecho un

esfuerzo deliberado y sostenido en vincular esos fondos de conocimiento con la instrucción en las escuelas de la comunidad.

Los fondos de conocimiento se valoran como producciones culturales y se busca significar su importancia en el conjunto de la actividad socialmente productiva. Esto implica que el desarrollo de relaciones de trabajo entre las familiares (muchas veces con poca o ninguna escolaridad, pero con un amplio espectro de conocimientos) y docentes (formados para enseñar, pero con potencial de aprendizaje). El desarrollo de estas relaciones se torna complicado cuando entran en juego el tema del idioma que predomina en los hogares (español) y el que predomina en la escuela (inglés), las diferencias en valores y prácticas culturales, y las dinámicas de ideología y poder que atraviesan los procesos educativos. Pese a la complicación, hay extensa documentación de las “zonas de posibilidades” que se abren cuando la situación social y los contextos de actividad se integran a la experiencia escolar (Moll & Greenberg, 1990) y se reconocen las fuerzas institucionales y políticas que atraviesan los procesos educativos.

En uno de sus trabajos más recientes, Moll (2011) reconoce explícitamente la dimensión política de los procesos educativos, particularmente en la población con la que él y sus colegas trabajan. El caso que presenta y discute en el trabajo es uno

...en el que estudiantes participantes en proyectos de investigación-acción desarrollaron nuevas formas de mediación para la creación de conocimiento sobre asuntos sociales de sus interés y para movilizar ese nuevo conocimiento con fines políticos. Por lo tanto, central a este trabajo está no sólo el desarrollo de nuevos medios de mediación, en la forma de escritos estudiantiles y utilización de medios de

comunicación, sino también la re-contextualización de su conocimiento emergente como parte de su investigación-acción. Más aún, y tan importante, por medio de la indagación y la transformación, los estudiantes se transforman a sí mismos (p. 150).

Puede notarse que el proyecto descrito rebasa las aproximaciones tradicionales a la zdp, las cuales han puesto el énfasis, alternativa o combinadamente, en las mediaciones instrumentales y simbólicas que un adulto, generalmente el docente, o un par con “mayores competencias” ofrece a otro con “menores competencias” para realizar efectivamente una tarea académica. Estas aproximaciones se han realizado en escenarios escolares que se manejan como abstracciones, permitiendo hacer generalizaciones sobre la experiencia. Cuando se evalúa la intervención generalmente se observa el cambio (presumiblemente positivo) en el sujeto que se ha beneficiado de la intervención y se valoran las intervenciones educativas que han posibilitado en su zdp. Pese a incluir un nivel de interacción social en el cambio, la mayor parte de las veces esa conclusión ignora las otras mediaciones en la situación social de desarrollo y las transformaciones que esas mediaciones pueden producir, no sólo en el sujeto, sino en su red de relaciones e interacciones sociales en la cultura vivida. Como bien apunta Daniels (2001), la aproximación de Moll y colaboradores destacó desde muy temprano en el manejo del concepto de zdp que éste debe trascender la transferencia de capacidades del más experto al menos experto y adentrarse en esta red de elaboración de sentido y en las actividades humanas en que expresan. En la medida en que el concepto de fondos de conocimiento comienza a tener más divulgación, se abre una oportunidad para avanzar una comprensión más compleja de la zdp. La potencia generadora de este concepto se ha observado recientemente en

el desarrollo de fondos de identidad como un concepto complementario (Estaban-Guitart & Saubich, 2013) que puede avanzar un manejo más complejo de la zdp.

Por su parte, del Río & Álvarez (2007) han insistido en una aproximación ecológica a la zdp que reconozca la complejidad de los procesos de desarrollo y que permita el desarrollo teórico para avanzar en la comprensión de tres fronteras interconectadas. Llamam evolutiva e histórica a la primera frontera, que apunta a las transformaciones en la cría humana, en su especie y en las culturas. La segunda frontera, la de la identidad, es entendida como un sistema funcional compartido y distribuido. La tercera frontera, la ecológica apunta a la relación entre lo interno y lo externo, lo material y lo mental, el organismo y el medio. En esta aproximación se observa un intento de integración de las ideas en el sistema conceptual desarrollado por Vygotski, el cual como ejemplifica el tratamiento de la zdp, ha sido trabajando de manera fragmentada. Esto resulta particularmente irónico si se considera el énfasis que dio Vygotski en sus trabajos a una perspectiva sistémica y su insistencia en el análisis psicológico debía hacerse por unidades que no admiten separación, en lugar de por elementos separados.

El impacto de los esfuerzos como los de Moll y su equipo de investigación, Estaban-Guitart & Saubich, y del Río y Alvarez antes mencionados, y otros, como los de Smagorinsky (2011). Estos esfuerzos se caracterizan por asumir la problematización y la indagación dialógica como herramientas para restituir al concepto de zona de desarrollo próximo la complejidad que la reflexividad histórica en torno al mismo permite reconocer. Estas herramientas también tienen un valor heurístico para la enseñanza del concepto en psicología y educación. Este valor dependerá, por un lado, de su divulgación y uso en las instituciones académicas pues no se insertan en las narrativas tradicionales de la zdp.

Dependerá, además, de que quienes nos ocupamos de la enseñanza de la disciplina nos comprometamos con una pedagogía orientada a la indagación y el cuestionamiento, y con una práctica orientada por abordajes complejos. Esto implica asumir la historia, la cultura, las prácticas sociales y las institucionales en las que como temas de investigación para entender cómo las mismas inciden en los conceptos que seleccionamos y en los que obviamos cuando adoptamos un sistema conceptual para orientar la investigación acción (Matusov, 2008).

CONCLUSIÓN

El concepto de zdp, sus interpretaciones y usos sólo pueden entenderse en su complejidad si consideran las condiciones históricas, culturales y sociales de su origen y desarrollo. La interpretación dominante de la zdp en textos generales y especializados de psicología y educación se ha centrado en aspectos interpersonales y técnicos de la actividad psicopedagógica que se ajustan muy bien al sustrajo sociocultural de una época que ha reificado al sujeto cognitivo en sus connotaciones más restrictivas. El uso de la reflexividad histórica, la problematización y la indagación dialógica permiten una comprensión más profunda y compleja del concepto. Permiten, apreciar que en el tratamiento de la zdp, lo social parece haberse reducido a relaciones interpersonales en el aula, lo cultural parece haberse reducido a los sistemas semióticos y a tecnologías que median los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, y el desarrollo humano parece haberse reducido a la formación de procesos cognitivos de creciente complejidad que pueden moldearse por vía de la instrucción. Esta interpretación se reproduce irreflexivamente en programas de formación en educación y psicología, generando interpretaciones y prácticas que parecen apartarse del sistema teórico elaborado por Vygotski como conjunto y la forma en que significó el concepto. Esta formación puede contribuir a

superar esta situación si se enfoca en el estudio de textos originales en la formulación del concepto y el análisis de las críticas al concepto en diferentes momentos y contextos.

La reflexividad histórica, la problematización y la indagación dialógica son algunas estrategias pedagógicas para avanzar en una formación académica crítica y una práctica profesional reflexiva. Se trata de herramientas sin las que es imposible construir una visión más compleja, una visión en la que la cultura vivida, las instituciones y colectivos sociales, los afectos y el sujeto en situación reciban la consideración que demandan. La enseñanza y el aprendizaje del concepto de zdp pueden orientarse a entenderle como una producción histórico-cultural que ha sido significada de diferentes formas en diferentes momentos y a profundizar en los supuestos y las implicaciones de cada una de esas formas. Pienso que lo mismo puede hacerse en la mayoría de los conceptos que enseñamos e investigamos en la academia y los que aplicamos en nuestras prácticas profesionales. Por ello, concluyo con una exhortación a utilizar estas herramientas para analizar las condiciones socioculturales en las que se producen los conceptos, las dinámicas vigentes en la producción de conocimiento en su ámbito de alcance y con demandas de la sociedad que nos alberga y en la que realizamos el trabajo científico. El uso de estas herramientas puede facilitar la concienciación sobre nuestra propia actividad y los compromisos que implica, sobre nuestra capacidad generadora y transformadora como seres humanos.

REFERENCIAS

- Ageyev, V. S. (2003). Vygotsky in the mirror. En Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S. & Miller, S.M. (Eds.). (2003) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. (pp. 432-449). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año IV, N° 9, 2001, pp. 71-85.
- Baquero, R. (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación: El problema de las unidades de análisis en la psicología educativa. En *Actualidades en Investigación Educativa*, Revista electrónica del Instituto de Investigación de la Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2009/zdp.php>
- Baquero, R. (2013). El sujeto en formación, las formas educativas y los límites de la formación en psicología. En I. Serrano-García, W. Rodríguez Arocho, J. Bonilla Mujica, T. García Ramos, Maldonado Feliciano, S. Pérez López & C.I. Rivera Lugo (Eds.). *El reto de la educación universitaria: experiencias desde la psicología* (pp. 65-86). San Juan: Asociación de Psicología de Puerto Rico.
- Baquero, R., Diker, G. & Frigerio, G. (Eds.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Brakhurst, D. (2007). Vygotsky's demons. In H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
- Blanck, G. (1990). Vygotski: The man and his cause. En L. Moll (Ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 31-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Castro-Tejerina, J. & Rosa, A. (2007). Psychology within time: theorizing about the making of socio-cultural psychology. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (62-81). New York: Cambridge University Press.
- Chaklin, Seth (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. En A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Agueyev & S.M. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). New York: Cambridge University Press.
- Dafermos, M.C. (2015). Critical reflections on the reception of Vygotsky's theory in the international communities. En B. Selau. & R. Fonseca de Castro, R. (Eds), *Cultural-historical approach: Educational research in different contexts* (pp.19-38). Rio Grande do Sul: EDIPURCS.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Dazinger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dazinger, K. (2008). *Marking the mind: A history of memory*. New York: Cambridge University Press.
- del Río, P. & Álvarez., A. (2007). Inside and outside the zone of proximal development: An ecofunctional reading of Vygotsky. En H. Daniels, M.Cole & J.V. Wertsch (Eds.). *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp.276-303). New York: Cambridge University Press.
- Fox, D., Prillelensky, I. & Austin, S. (Eds.) (2009). *Critical psychology: An introduction (2nd.ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Frasier, J. & Yasnitsky, A. (2015). Deconstructing Vygotsky's victimization narrative: a re-examination of the Stalinist suppression of Vygotsky's theory. *History of Human Sciences*, 28(2): 128-153.
- Elhammoui, M. (2001). Lost—Or merely domesticated? The boom in socio-

- historicocultural theory emphasizes some concepts, overlook others. In S. Chaklin (Ed.), *The theory and practice of cultural-historical psychology* (pp. 200-217). Aarhus: Aarhus University Press.
- Estaban-Guitart, M. & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de identidad. *Teoría Educativa*, 25(2): 189-211.
- González, N., Moll, L. C. & Amanti, C. (Eds). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. New York: Routledge.
- González Rey, F. L. (2008). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis psicológicas*, 3: 140-159.
- González Rey, F. L. (2011). *El pensamiento de Vygotsky: Contradicciones, desdoblamientos y desarrollos*. México: Editorial Trillas.
- Karpov, Y. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in context* (65-82). New York: Cambridge.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy* (2nd. ed.). New York: Peter Lang.
- Lee, B. (1985). Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (66-93). New York: Cambridge.
- Luria, A. R. (1979). *The making of mind: a personal account of Soviet psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Macedo, D., Dendrinos, B. & Gounari, P. (2003). *Lengua, ideología y poder*. Barcelona: Editorial Graó.
- Matusov, E. (2008). Applying sociocultural approach to Vygotskian academia: our tzar it is not like yours and yours isn't like ours. *Culture and Psychology*, 14(1): 5-35.
- Mercer, N. & Fischer, E. (1992). How do teachers help children to learn? An analysis of teacher's interventions on computer-based activities. *Learning and Instruction*, 2: 339-355.
- Mitjás Martínez, A. (2009). La perspectiva histórico-cultural y la educación especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9:1-28.
- Moll, L. C. (2011). Only life educates: Immigrants families, the cultivation of biliteracy, and the mobility of knowledge. En P. Portes, P. & S. Salas (Eds). *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp.151-161). New York: Peter Lang.
- Moll, L. C. (2013). *L.S. Vygotsky and education*. New York: Routledge.
- Moll, L. C. & Greenberg, J. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. En L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Norman, D. A. (1981). Doce tópicos para la ciencia cognitiva. En A. Puente, L. Poggioli & A. Navarro, (Eds.). (1989). *Psicología cognoscitiv: Desarrollo y procesamiento de información* (pp. 419-456). México: McGraw Hill.
- Portes, P. (2005). *Dismantling educational inequality: A cultural-historical approach to closing the achievement gap*. New York, NY: Peter Lang.
- Portes, P. & Salas, S. (Eds). (2011). *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities*. New York: Peter Lang.
- Rodríguez-Arocho, W. C. (2010a). Psicología de la liberación y pedagogía crítica: Un examen de sus aportes y retos. *Pedagogía*, 43:13-34.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010b). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: reflexión en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev. S. Vygotski . En S. Aburto Morales & C. Meza Peña (Comps.). *Tutoría para el Desarrollo Humano: Enfoques* (pp. 73-

- 92). Monterrey, MX: Universidad de Nuevo León.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y representaciones*, 1(2): 105-129.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2014). Problematización de la zona de desarrollo próximo: una tarea pendiente en la formación en psicología y educación (pp. 117-144). En A. Sulle & R. Bur (Eds.), *Vygotsky, psicólogo*. Buenos Aires: Letra viva.
- Sampson, E. (1986). Cognitive psychology as ideology. *American Psychologist*, 36: 730-743.
- Smagorinsky, P. (2011). *Vygotsky and literacy research: A methodological framework*. Boston: Sense Publishers.
- Stetsenko, A. & Arievitch, I. (2004). Vygotskian collaborative project of social transformation: history, politics, and practice in knowledge construction. *International Journal of Critical Psychology*, 12(4): 58-80.
- Valera, F. (1990). *Conocer*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Valsiner, J. (1988). *Developmental psychology in the Soviet Union*. Brighton: Harvester Press.
- Valsiner, J. & Van der Veer, R. (1999). The encoding of distance: the concept of zone of proximal development and its interpretation. In P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotsky: critical assessments* (pp. 3-31). New York: Routledge.
- Van der Veer, R. (2007). *Lev Vygotsky*. New York: Bloomsbury.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Vygotski, L.S. (1926/1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo I* (pp. 257-407). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1933/1997). Los problemas fundamentales de la defectología. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo V* (pp. 9-95). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, Lev S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky: *Obras Escogidas, Tomo II* (pp. 9-348). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2001). *Action, talk and text: learning and teaching through inquiry*. New York: Teachers College.
- Wertsch, J.V. (1999). The zone of proximal development: some conceptual issues. In P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotsky: critical assessments* (pp. 67-78). New York: Routledge.
- Yasnitsky, A. (2010). Archival revolution in Vygotskian studies? Uncovering Vygotsky's archives. *Journal of Russian and Eastern European Psychology*, 48(1): 3-13.