

El texto que sigue se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, n^{os} 3-4, 1994, págs. 773-799.

©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

Este documento puede ser reproducido sin cargo alguno siempre que se haga referencia a la fuente

LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY (1896-1934)

Ivan Ivic¹

El destino de la obra científica de Lev S. Vygotsky es excepcional. En primer lugar, Vygotsky, uno de los más grandes psicólogos del siglo XX, no recibió nunca una educación formal en psicología. Fallecido a los 37 años, sólo pudo dedicar un decenio a su labor científica y no llegó a ver la publicación de sus obras más importantes.

Pero, aun así, Vygotsky, el Mozart de la psicología (como lo llamara el filósofo S.Tulmin), fué el autor de una de las teorías más prometedoras en esta disciplina. Más de medio siglo después de su muerte, ahora que se han publicado sus principales obras, Vygotsky se ha convertido en un autor de vanguardia: “Es indudable que, en múltiples aspectos, Vygotsky se adelantó considerablemente a nuestra propia época”, afirma uno de sus mejores intérpretes (Rivière,1984, pág. 120).

Este fenómeno, harto raro en la historia de la ciencia, puede acaso explicarse por dos factores vinculados estrechamente entre sí: la envergadura y la originalidad de su producción científica, elaborada en periodo relativamente breve, constituyen la prueba palpable de que Vygotsky era un genio. Por otro lado, la actividad de Vygotsky se desarrolló en un periodo de cambios históricos espectaculares: la Revolución de Octubre en Rusia. El sistema psicológico de Vygotsky se basa en una teoría del desarrollo mental ontogenético que a su vez, por muchos de sus aspectos, constituye una teoría histórica del desarrollo individual. Se trata, por tanto, de una concepción genética de un fenómeno genético. De ello cabe extraer seguramente una enseñanza epistemológica: parece ser que las épocas históricas de cambios revolucionarios agudizan la sensibilidad del pensamiento humano y la predisponen hacia todo lo que atañe a la génesis, la transformación, la dinámica, el devenir y la evolución.

La vida y la obra de Vygotsky

Lev Semionovich Vygotsky nació en Orsha, pequeña ciudad de Bielorrusia, el 17 de noviembre de 1896. Tras concluir la enseñanza secundaria en la ciudad de Gomel, a partir de 1912 cursó estudios universitarios de derecho, filosofía e historia en Moscú. Durante sus estudios secundarios y universitarios, Vygotsky adquirió una excelente formación en la esfera de las ciencias humanas (lenguas y lingüística, estética y literatura, filosofía e historia). Ya a la edad de 20 años escribió un estudio voluminoso sobre Hamlet. La poesía, el teatro, la lengua y los problemas del signo y del significado, la teoría literaria, el cine, los problemas de la historia y de la filosofía, interesaron vivamente a Vygotsky mucho antes de que abordara la investigación en materia de psicología. Es importante señalar que su primer libro, que le

orientó definitivamente hacia la psicología, se titulaba *Psicología del arte* (1925).

Nos parece interesante establecer aquí un paralelo con Jean Piaget. Nacido el mismo año que el pensador suizo, que tampoco había recibido una formación de psicólogo, Vygotsky será con el tiempo, al igual que Piaget, el autor de una notable teoría del desarrollo mental. Desde su adolescencia y a lo largo de toda su vida, Piaget se orientó hacia las ciencias biológicas. Esta diferencia de inspiración explica tal vez la que existe entre estos dos importantes exponentes de la psicología del desarrollo: Piaget pone de relieve los aspectos estructurales y las leyes de carácter universal (de origen biológico) del desarrollo, mientras que Vygotsky destaca las contribuciones de la cultura, la interacción social y la dimensión histórica del desarrollo mental.

De regreso a Gomel, terminados sus estudios universitarios, Vygotsky se dedica a actividades intelectuales muy variadas. Enseña psicología, comienza a preocuparse por los problemas de los niños impedidos y prosigue sus estudios de teoría literaria y psicología del arte. Tras sus primeros éxitos profesionales en psicología (ponencias en congresos nacionales), se instala en Moscú en 1924 y pasa a ser colaborador del Instituto de Psicología. En Moscú, durante un prodigioso decenio (1924-1934), Vygotsky, rodeado de un grupo de colaboradores tan apasionados como él por la elaboración de una verdadera reconstrucción de la psicología, crea su teoría histórico-cultural de los fenómenos psicológicos.

Ignorados durante largo tiempo, los escritos fundamentales de Vygotsky y sus actividades profesionales sólo han sido redescubiertos y reconstituidos recientemente, y poco a poco. El lector interesado puede ahora encontrarlos en las dos obras de Levitin (1982), Luria (1979), Mecacci (1983), Rivière (1984) Schneuwly y Bronckart (1985), Valsiner (1988) y, por supuesto, en la antología de textos de Vygotsky en seis volúmenes (Vygotsky, 1982-1984).

Durante este breve período de investigación, Vygotsky redactó aproximadamente 200 textos, de los cuales se ha perdido una parte. La fuente principal sigue siendo la obra publicada en ruso entre 1982 y 1984, pero, aunque esta antología se titula *Obras completas*, no comprende en realidad todos los textos que se han conservado. En efecto, aún no se han reeditado varios libros y artículos publicados con anterioridad.

La bibliografía más completa de los trabajos de Vygotsky y, asimismo, la lista de traducciones de sus obras y de los estudios que se le han consagrado figuran en sexto tomo de las *Obras completas* y en la obra de Schneuwly y Bronckart (1985). Señalemos de paso que algunas ediciones de obras de Vygotsky, especialmente en inglés, no han sido muy acertadas y que, sobre todo, han creado gran número de equívocos; Tal es, concretamente, el caso de la edición gravemente mutilada de las obras más importantes de Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, publicada en 1982 en inglés con el título de *Thought and language*. Es de esperar que las ediciones de las *Obras completas* que actualmente se preparan en varias lenguas (español, inglés, italiano, serbocroata, etc.) ayuden a los investigadores a captar mejor las auténticas ideas de Vygotsky. Por otro lado, los datos bibliográficos presentados en la versión original de las *Obras completas*, así como los comentarios que figuran en cada volumen, facilitan la reconstrucción de la génesis de las ideas del psicólogo bieloruso. Esta reconstrucción, entre otros efectos, hará posible una interpretación más fundamentada de su pensamiento, especialmente en el caso de formulaciones diferentes de las mismas ideas que figuran en obras redactadas en distintas fechas.

Sea como fuere, para los lectores que no puedan consultar en ruso los textos del gran psicólogo, existirá siempre una dificultad y es que, por el hecho de haber creado un sistema teórico original, Vygotsky elaboró igualmente una terminología capaz de expresar esa originalidad. De ahí que toda traducción corra el peligro de deformar sus ideas, al menos parcialmente.

De la suma de ideas de Vygotsky trataremos de analizar sucintamente en estas páginas

aquellas que interesan a la educación, dejando de lado las que tratan de la metodología de la ciencia, de psicología general, de la psicología del arte, de la defectología, etc. Nuestro estudio versará, por tanto, sobre dos puntos: por un lado, las consecuencias pedagógicas de su teoría de la ontogénesis mental y, por otro, el análisis de sus ideas propias y explícitamente pedagógicas.

Huelga decir que las interpretaciones expuestas en el presente artículo son las de su autor. Por haber estudiado desde hace largo tiempo los textos de Vygotsky, en vez de reproducir literalmente sus palabras, trataré de captar el sentido profundo de sus ideas y de presentarlas en términos comprensibles para el lector que no esté familiarizado con sus obras. Luego, yendo un poco más allá de la mera presentación de las ideas de Vygotsky que atañen a los problemas de la educación, intentaré hacer una exposición sucinta de la aplicación de estas ideas a la investigación pedagógica y a la práctica educativa.

Teoría del desarrollo mental y problemas de la educación

Si hubiese que definir el carácter específico de la teoría de Vygotsky mediante una serie de palabras y formulas clave, habría que mencionar sin falta por lo menos las siguientes: sociabilidad del hombre, interacción social, signo e instrumento, cultura, historia y funciones mentales superiores. Y si hubiese que ensamblar estas palabras y formulas clave en una expresión única, podría decirse que la teoría de Vygotsky es una “teoría socio-histórico-cultural del desarrollo de las funciones mentales superiores”, aunque esta teoría suele más bien ser concida con el nombre de “teoría histórico-cultural”.

Para Vygotsky el ser humano se caracteriza por una *sociabilidad primaria*. Henri Wallon expresa la misma idea de modo más categórico: “El (individuo) es genéticamente social” (Wallon, 1959). En la época de Vygotsky este principio no pasaba de ser un postulado, una hipótesis puramente teórica. Pero, en la actualidad, puede afirmarse que la tesis de una sociabilidad primaria y, en parte, genéticamente determinada, posee casi el estatuto de un hecho científico establecido como resultado de la convergencia de dos corrientes de investigación: por un lado, las investigaciones biológicas, como las relativas al papel que desempeña la sociabilidad en la antropogénesis o las que atañen al desarrollo morfofuncional del niño de pecho (existen, por ejemplo, pruebas cada vez más abundantes de que las zonas cerebrales que rigen las funciones sociales, tales como la percepción del rostro o de la voz humana, experimentan una maduración precoz y acelerada); por otro lado, las recientes investigaciones empíricas sobre el desarrollo social de la primera infancia demuestran ampliamente la tesis de una sociabilidad primaria y precoz (Bowlby, 1971; Schaffer, 1971; Zazzo, 1974 y 1986; Thomas, 1979; Lambe y Scherrod, 1981; Tronick, 1982; Lewis y Rosenblum, 1974; Stambak *et al.*, 1983; Zaporozetz y Lissina, 1974; Lissina, 1986; Ignjatovic-Savic *et al.*, en prensa).

Los análisis teóricos llevaron a Vygotsky a defender tesis bastantes visionarias sobre la sociabilidad precoz del niño y a deducir de ellas las consecuencias respecto de la teoría del desarrollo del niño. Vygotsky (1982-1984, Vol. IV, pág. 281) escribía en 1932: “Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social.” Y prosigue: “De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. En este sentido, podría decirse del niño de pecho que es un ser social en el más alto grado.”

La sociabilidad del niño es el punto de partida de sus interacciones sociales con el medio que lo rodea. Los problemas de la psicología de la interacción social son actualmente hartamente conocidos y, por tal motivo, los limitaremos aquí a mencionar brevemente algunas particularidades de la concepción de Vygotsky. Por origen y por naturaleza el ser humano no puede existir ni experimentar el desarrollo propio de su especie como una mónada aislada; tiene necesariamente su prolongación en los demás; de modo aislado no es un ser completo. Para el desarrollo del niño, especialmente en su primera infancia, lo que reviste importancia primordial son las interacciones

asimétricas, es decir las interacciones con los adultos portadores de todos los mensajes de la cultura. En este tipo de interacción el papel esencial corresponde a los signos, a los distintos sistemas semióticos, que, desde el punto de vista genético, tienen primero una función de comunicación y luego una función individual: comienzan a ser utilizados como instrumentos de organización y de control del comportamiento individual.² Este es precisamente el elemento fundamental de la concepción que Vygotsky tiene de la interacción social: en el proceso del desarrollo esta desempeña un papel formador y constructor. Ello significa simplemente que algunas categorías de funciones mentales superiores (atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas, etc.) no podrían surgir y constituirse en el proceso del desarrollo sin la contribución constructora de las interacciones sociales.³

Esta idea indujo a Vygotsky a formular generalizaciones cuyo valor heurístico dista mucho de estar agotado, aún en la actualidad. Se trata de la célebre tesis sobre la “transformación de los fenómenos intersíquicos en fenómenos intrapsíquicos”. Véamos una de las formulaciones de esta idea: “La más importante y fundamental de las leyes que explican la génesis y a la cual nos conduce el estudio de las funciones mentales superiores podría expresarse del modo siguiente: cada comportamiento semiótico del niño constituía exteriormente una forma de colaboración social, y ésta es la razón de que preserve, incluso en las etapas más avanzadas del desarrollo, el modo de funcionamiento social. La historia del desarrollo de las funciones mentales superiores aparece así como la historia de la transformación de los instrumentos del comportamiento social en instrumentos de la organización psicológica individual” (Vygotsky, 1982-1984, Vol. VI, p. 56).

La ejemplar investigación que Vygotsky lleva a cabo partiendo de esta idea versa sobre las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje en el proceso de la ontogénesis (que es, por otro lado, el tema fundamental de su obra *Pensamiento y lenguaje*). Como hoy sabemos, la capacidad de adquisición del lenguaje en el niño está determinada en gran medida por la herencia.

La investigación de Vygotsky demuestra que, aún en este caso, la herencia no es una condición suficiente, sino que es también necesaria la contribución del medio social en forma de un tipo de aprendizaje muy concreto. Según Vygotsky, esta forma de aprendizaje no es sino una construcción en común en el proceso de las actividades compartidas por el niño y el adulto, es decir, en el marco de la colaboración social. Durante esta etapa de colaboración preverbal el adulto introduce el lenguaje que, apoyado en la comunicación preverbal, aparece desde un comienzo como un instrumento de comunicación y de interacción social. En el mencionado libro Vygotsky describe las sutilezas del proceso genético mediante el cual el lenguaje, en calidad de instrumento de las relaciones sociales, se transforma en un instrumento de la organización psíquica interior del niño (la aparición del lenguaje privado, del lenguaje interior, del pensamiento verbal).

En lo que concierne a nuestro tema, a saber, las repercusiones de la teoría del desarrollo en la educación, se desprenden varias conclusiones importantes. En primer lugar, nos encontramos ante una solución original del problema de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje: incluso cuando se trata de una función determinada en gran medida por la herencia (como ocurre con el lenguaje) la contribución del entorno social (es decir del aprendizaje) sigue teniendo de todos modos un carácter constructor y, por tanto, no se reduce únicamente al papel de activador, como en el caso del instinto, ni tampoco al de estímulo del desarrollo que se limita a acelerar o a retrasar las formas de comportamiento que aparecen sin él. La contribución del aprendizaje consiste en que pone a disposición del individuo un poderoso instrumento: la lengua. En el proceso de adquisición, este instrumento se convierte en parte integrante de las estructuras psíquicas del individuo (la evolución del lenguaje). Pero hay algo más: las nuevas adquisiciones (el lenguaje), de origen social, operan en interacción con otras funciones mentales, por ejemplo, el pensamiento. De este encuentro nacen funciones nuevas, como el pensamiento verbal. En este punto nos encontramos con una tesis de Vygotsky que no ha sido todavía suficientemente asimilada y utilizada en la investigación, ni siquiera en la psicología actual. Lo fundamental en el desarrollo no estriba en el progreso de cada función considerada por separado sino en el cambio de las relaciones entre las distintas funciones,

tales como la memoria lógica, el pensamiento verbal, etc., es decir, el desarrollo consiste en la formación de funciones compuestas, de sistemas de funciones, de funciones sistemáticas y de sistemas funcionales.

El análisis de Vygotsky sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje en lo relativo a la adquisición del lenguaje nos lleva a definir el primer modelo del desarrollo en estos términos: en un proceso natural de desarrollo, el aprendizaje se presenta como un medio que fortalece este proceso natural, pone a su disposición los instrumentos creados por la cultura que amplían las posibilidades naturales del individuo y reestructuran sus funciones mentales.

El papel de los adultos, en cuanto representantes de la cultura en el proceso de adquisición del lenguaje por el niño y de apropiación por éste de una parte de la cultura (la lengua), nos lleva a describir un nuevo tipo de interacción que desempeña un papel determinante en la teoría de Vygotsky. En efecto, además de la interacción social, hay en esta teoría una interacción con los productos de la cultura. Huelga decir que no se puede separar ni distinguir a las claras estos dos tipos de interacción que suelen manifestarse en forma de interacción sociocultural.

Para esclarecer estas ideas de Vygotsky, citaremos la obra de Meyerson, de tan significativo título *Las funciones psicológicas y las obras* (1948). La idea fundamental de Meyerson es la siguiente: “Lo humano en su totalidad tiende a objetivarse y a proyectarse en las obras” (p.69). Y la tarea de la psicología consiste en “buscar los contenidos mentales en los fenómenos de civilización descritos” (p. 14) o en “considerar el carácter de las operaciones mentales implicadas” (p.138).

Al analizar el papel que desempeña la cultura en el desarrollo individual, Vygotsky expone ideas análogas. En el conjunto de las adquisiciones de la cultura, centra su análisis en aquellas que tienen por objeto controlar los procesos mentales y el comportamiento del hombre. Se trata de los diferentes instrumentos y técnicas (incluso tecnologías) que el hombre asimila y orienta hacia sí mismo para influir en sus propias funciones mentales. Se crea así un sistema gigantesco de “estímulos artificiales y exteriores” mediante los cuales el hombre domina sus propios estados interiores. Una vez más, pero de modo diferente, encontramos en Vygotsky el fenómeno del intersiquismo. Desde el punto de vista psicológico, el individuo tiene su prolongación, por un lado, en el otro y, por otro lado, en sus obras y en su cultura, que constituye según Marx su “cuerpo no orgánico”. Esta expresión es muy justa: la cultura forma parte integrante del individuo y, no obstante, es exterior a él. Considerado de esta manera, el desarrollo del hombre no se reduce únicamente a los cambios que acontecen en el interior del individuo, sino que se manifiesta como un desarrollo alomorfo que podría adoptar dos formas distintas: producción de auxiliares exteriores en cuanto tales y creación de instrumentos exteriores que pueden utilizarse para producir cambios interiores (psicológicos). De esta manera, aparte de los instrumentos que el hombre ha creado a lo largo de toda su historia y que sirven para dominar los objetivos (la realidad exterior), existe toda una serie de instrumentos que, orientados hacia el hombre mismo, se pueden utilizar para controlar, dominar y desarrollar las capacidades del individuo.

Estos instrumentos comprenden, por mencionar solo algunos: la lengua, la lengua, escrita y hablada (y toda la Galaxia Gutenberg, por emplear la expresión de M. McLuhan), los rituales, los modelos de comportamiento en las obras de arte, los sistemas de conceptos científicos, las técnicas que ayudan a la memoria o al pensamiento, los instrumentos que fortalecen la movilidad o la percepción humana, etc. Todos estos instrumentos culturales son “extensiones del hombre” (McLuhan 1964), es decir factores de prolongación y de amplificación de las capacidades humanas.

Para la antropología cultural, descripciones como ésta pueden parecer triviales, pero en el orden conceptual que rige en psicología, tradicionalmente marcado por la subjetividad, es muy raro que se tomen en cuenta tales factores culturales. Incluso la antropología cultural se limita a menudo al solo aspecto de la objetivación de las capacidades del hombre en los productos de la cultura.

Para McLuhan, más aún y mucho antes que él, para Vygotsky, lo que importa son las consecuencias psicológicas, las repercusiones que la existencia de estos instrumentos tiene en el desarrollo del individuo, la interacción del individuo con esos instrumentos.

Al analizar esas consecuencias el punto de partida de Vygotsky es el célebre enunciado de F. Bacon (que él cita repetidamente) “*Necnanus, nisi intellectus, sibi permissus, multa valent: instrumentis et auxiliibus res perficitur*” [la mano y la inteligencia humanas, privadas de los instrumentos necesarios y de los auxiliares, resultan bastante impotentes, al contrario, lo que fortalece su potencia son los instrumentos y los auxiliares que ofrece la cultura].

En primer lugar, la cultura crea un número cada vez más elevado de poderosos auxiliares externos (instrumentos, aparatos, tecnologías) que prestan apoyo a los procesos psicológicos. Desde los nudos con que se ata un pañuelo o las marcas que se practican en un trozo de madera con objeto de conservar la memoria de determinados acontecimientos hasta los poderosos bancos de datos informatizados o las tecnologías modernas de la información, el progreso ha sido constante en la esfera de la “tecnología psicológica”. Junto a la memoria o la inteligencia individual y natural, existen una memoria y una inteligencia exteriores y artificiales. ¿Cuál podría ser la eficacia de un europeo moderno que careciera de estas tecnologías, que dependiera únicamente de sí mismo, “desnudas la mano y la inteligencia”? ¿Acaso podría la psicología elaborar un orden serio de conceptos relativos a los procesos mentales superiores sin tomar en consideración esos auxiliares exteriores? En efecto, la existencia misma de estos auxiliares modifica el carácter del proceso interior del individuo. Para convencerse de ello basta con observar qué cambios experimentan las operaciones aritméticas más sencillas en quienes se han acostumbrado a utilizar las calculadoras de bolsillo. Los verdaderos problemas de la investigación residen en analizar las reestructuraciones de los procesos interiores en función de la existencia de estos auxiliares y de la interacción de las partes exteriores e interiores de tales procesos.

Pero, además de los auxiliares externos, existen los instrumentos psicológicos contenidos en las obras culturales que podemos interiorizar. Se trata de todos los sistemas semióticos, prácticos, procedimientos y técnicas conceptuales de los medios de comunicación, operaciones y estructuras de carácter intelectual que se dan en todas las adquisiciones de la cultura.

En sus análisis no se detenía Vygotsky - como tampoco McLuhan - en el nivel superficial de estas adquisiciones. Su objetivo era captar las significaciones ocultas y profundas. Esta tendencia del análisis se expresa en la célebre máxima de McLuhan: “el medio es el mensaje”. El medio de comunicación es, pues, portador de las significaciones profundas. Se podría explicar este enfoque mediante el ejemplo de un instrumento tal como la lengua escrita (el ejemplo analizado por los dos autores mencionados). El individuo (o el grupo cultural) que ha hecho suya la lengua escrita no es el mismo individuo que posee, por añadidura, un saber técnico. La lengua escrita y la cultura libresca cambian profundamente los modos de funcionamiento de la percepción, de la memoria y del pensamiento. La razón de ello radica en que este medio lleva en sí mismo un modelo de análisis de las realidades (análisis en unidades diferenciadas, carácter lineal y temporal de la organización de los pensamientos, pérdida del sentido de la totalidad, etc.) y las técnicas psicológicas, en especial la amplificación del poder de la memoria que, por consiguiente, trae consigo el cambio de las relaciones entre la memoria y el pensamiento, etc. Así pues, al acceder a la lengua escrita, el individuo se apropia las técnicas psicológicas que le ofrece su cultura, y que, a partir de ese momento, se vuelven “técnicas interiores” (Vygotsky utiliza aquí la expresión de Claparède). De este modo, un instrumento cultural se arraiga en el individuo y se convierte en un instrumento individual privado. Cuando se piensa en los cambios tecnológicos modernos, se podría plantear un problema de considerable importancia: ¿cuales son las consecuencias de la utilización de las modernas tecnologías intelectuales (término, a mi juicio, más pertinente que la palabra “informática”), a saber, las computadoras, los bancos informatizados de datos, etc., en los procesos cognoscitivos del individuo?

La investigación ejemplar de Vygotsky sobre la apropiación de los instrumentos culturales que se convierten en técnicas interiores atañe a la formación de los conceptos: estudios comparados sobre los conceptos experimentales, los conceptos espontáneos y los conceptos científicos. Los resultados de esta investigación figuran en su obra *Pensamiento y lenguaje*.

En el meollo de estas investigaciones se encuentra la adquisición de los sistemas de conceptos científicos, la más importante durante el periodo escolar. Según la concepción de Vygotsky el sistema de conceptos científicos constituye un instrumento cultural portador, a su vez, de mensajes profundos y, al asimilarlo, el niño modifica a fondo su modo de pensar.

La propiedad esencial de los conceptos científicos consiste en su estructura, en el hecho de que se organizan en sistemas jerarquizados (otras estructuras posible son las “redes”, los “grupos”, los “árboles genealógicos”, etc.). Al interiorizar esa estructura, el niño amplía considerablemente las posibilidades de su pensamiento porque aquélla pone a su disposición un conjunto de operaciones intelectuales (diferentes tipos de definición, operaciones de cuantificación lógica, etc.). Son evidentes las ventajas de esta estructura cuando se la compara con estructuras de “prácticas”, tales como las categorías de “mueble”, “ropa”, etc. Si tratamos, por ejemplo, de dar una definición lógica al término “mueble”, veremos muy pronto lo que pueden ser los límites de las categorías prácticas o de las categorías fundadas en ellas que no tienen la estructura formal de los conceptos científicos. Son, pues, evidentes las ventajas que obtienen todos los individuos al apropiarse instrumentos intelectuales tan potentes.

El proceso de adquirir los sistemas de conceptos científicos es posible a través de la educación sistemática de tipo escolar. La contribución de la educación organizada y sistemática es, en este punto, fundamental en comparación con la adquisición del lenguaje oral, en el que el aprendizaje desempeña un papel constructor pero que sólo requiere la presencia de adultos que posean la lengua en calidad de partícipes en las actividades comunes.

Nos hallamos así ante el segundo modelo del desarrollo. Vygotsky lo denomina “desarrollo artificial”: “Se puede definir la educación como el desarrollo artificial del niño [...] La educación no se limita únicamente al hecho de ejercer una influencia en los procesos del desarrollo, ya que reestructura de modo fundamental todas las funciones del comportamiento” (Vygotsky, 1982-1984, vol. I, pág.107).

Lo esencial estriba aquí en que la educación se convierte en el desarrollo, mientras que en el primer modelo no era más que el medio de fortalecer el proceso natural; aquí, la educación constituye una fuente relativamente independiente del desarrollo. Conforme a la teoría de Vygotsky, se podrían identificar diversos modelos de desarrollo (cosa que él mismo explicó en varias ocasiones) si se tiene en cuenta el periodo del desarrollo de que se trate, la índole de los instrumentos culturales, el grado de determinación hereditaria de las funciones, etc.

Si se toma en consideración la multiplicidad y la diversidad de los instrumentos y de las técnicas culturales que es o no posible adquirir en las diferentes culturas o en las diferente épocas históricas, muy fácilmente podrían conceptuarse las diferencias interculturales o históricas en el desarrollo cognoscitivo, tanto de los grupos como de los individuos. A la luz de esta concepción del desarrollo de la inteligencia humana, parece paradójico hablar de *culture-freestests of intelligence* (que se convierte, según la fórmula de Bruner, en *intelligence-free tests*) o pensar que el único concepto científico posible de la inteligencia es el que reduce la inteligencia a indicadores tales como el tiempo de reacción, el potencial eléctrico suscitado, etc. (como lo hace Eysenck en un artículo reciente, 1988).

El análisis de este segundo modelo del desarrollo, denominado “desarrollo artificial”, cuyo ejemplo característico es el proceso de la adquisición de sistemas de conceptos, llevó a Vygotsky a descubrir la dimensión metacognoscitiva del desarrollo. En efecto, la adquisición de sistemas de conocimientos basados en tal grado de generalización, la interdependencia de los conceptos dentro de una red tal de conceptos que permite pasar fácilmente de uno a otro, las operaciones intelectuales que pueden ejecutarse con bastante facilidad y la existencia de modelos exteriores (en los textos o demostrados por los educadores) de la aplicación de esas operaciones facilitan la toma de conciencia (en ruso *osoznanie*) y el control (*ovladanie*) del individuo en lo que atañe a sus propios procesos cognoscitivos. Este proceso de autorregulación voluntaria resulta más fácil gracias al tipo de proceso de aprendizaje (aprendizaje verbal, explicación de todas las operaciones

intelectuales, exteriorización de la anatomía del proceso de construcción de conceptos, elaboración de conceptos en común, vigilancia del proceso de aprendizaje por el adulto experto. etc.).

En estas condiciones el individuo podría adquirir un conocimiento bastante preciso de sus propios procesos cognoscitivos y el control voluntario de los mismos, en lo cual reside la esencia misma de las operaciones metacognoscitivas. Hay que afirmar de manera explícita que la obra de Vygotsky constituye la fuente histórica y teórica más importante para la conceptualización y el estudio empírico de los procesos metacognoscitivos. Son palmarios los hallazgos científicos de Vygotsky en esta esfera: en vez de considerar los procesos metacognoscitivos como meras técnicas prácticas de dominio de sí mismo (como en el caso de la mnemotécnica) o como problemas aislados (según suele ocurrir con los problemas de la metamemoria), Vygotsky propone por su parte un marco teórico dentro del cual los problemas que planean los procesos metacognoscitivos se integran en una teoría general del desarrollo de las funciones mentales superiores. En dicha teoría tales procesos aparecen como una etapa necesaria en condiciones perfectamente definidas, y desempeñan de rechazo un papel considerable en la reestructuración de la cognición en general, papel que ilustra del modo más preciso la concepción de Vygotsky sobre el desarrollo como proceso de transformación de las relaciones entre las funciones mentales particulares. En este sentido, por ejemplo, hasta el término de “metamemoria” (Flavell y Wellman, 1977) es inadecuado, ya que no se trata aquí de la intervención de medios mnemónicos en las actividades mnemónicas, sino de la intervención de procesos del pensamiento (que se han vuelto conscientes y voluntarios) en las actividades mnemónicas. Se trata simplemente de nuevas relaciones que se establecen entre dos funciones distintas.

Así pues, aun en la actualidad, la teoría de Vygotsky es la única que ofrece, al menos en principio, la posibilidad de conceptualizar científicamente los procesos metacognoscitivos, que permite vincular esta dimensión del desarrollo cognoscitivo con el desarrollo cognoscitivo en general y explicar el origen de esta capacidad del individuo para controlar sus propios procesos interiores, mediante el ya mencionado esquema de Vygotsky que describe el paso del control exterior e interindividual al control intrapsíquico individual.

Concluiremos esta parte de nuestro estudio esbozando las posibles aplicaciones de la teoría de Vygotsky sobre el desarrollo mental a la investigación y la práctica pedagógicas. He aquí, a nuestro juicio, los puntos fundamentales de ese esbozo:

En primer lugar, ninguna otra teoría psicológica del desarrollo concede tanta importancia a la educación como la de Vygotsky. Según esta teoría, la educación no es en modo alguno exterior al desarrollo: “La escuela es, por consiguiente, el lugar mismo de la psicología, ya que es el lugar mismo de los aprendizajes y de la génesis de las funciones psíquicas”, escribe acertadamente J.P. Bronckart (subrayado en el original, Schneuwly y Bronckart, 1985).

Esta teoría podría, pues, utilizarse con eficacia para comprender mejor los fenómenos educativos, y sobre todo el papel que desempeñan en el desarrollo para elaborar investigaciones pedagógicas y tratar de encontrar aplicaciones prácticas.

En segundo lugar, gracias a la teoría de Vygotsky se han introducido en la psicología contemporánea, de modo directo o indirecto, todo un conjunto de nuevos problemas de investigación empírica que revisten la mayor importancia para la educación.

Las investigaciones sobre la sociabilidad precoz del niño (véanse las ya citadas fuentes), que constituyen un campo de estudio en pleno desarrollo, han contribuido a una mejor comprensión de la primera infancia. A este respecto, se han aplicado ya medidas prácticas en la educación de los niños de corta edad.⁴

La relación entre las interacciones sociales y el desarrollo cognoscitivo constituye un tema predilecto de Vygotsky que ha sido muy estudiado en la psicología contemporánea, en la intersección entre la psicología social y la psicología cognoscitiva, siendo evidentes sus aplicaciones prácticas en materia de educación (por ejemplo, Perret-Clermont (1979); Doise y Mugny (1981); Cresas (1987); Hinde, Perret-Clermont y Stevenson-Hinde (1988); Rubcov (1987); Wertsch

(1985a y 1985b).

Las actuales investigaciones sobre la mediación semiótica, el papel que desempeñan los sistemas semióticos en el desarrollo mental y el desarrollo de lenguaje están a todas luces fuertemente influidas por las tesis de Vygotsky (Ivic,1978; Wertsch,1983).

En tercer lugar, la teoría de Vygotsky constituye, histórica y científicamente, la única fuente importante de las investigaciones sobre los procesos metacognoscitivos en la psicología contemporánea. El papel que desempeñan estos procesos en la educación y el desarrollo reviste una importancia que nunca podrá sobreestimarse. La falta de investigaciones teóricas y empíricas, que podrían no obstante concebirse, y con excelente rendimiento, en el marco de la teoría de Vygotsky, es la única razón de que todavía no se hayan tenido en cuenta esos procesos en el ámbito de la educación. Sin embargo, es cierto que dichos procesos están ya a la orden del día, tanto en psicología como en pedagogía.

En cuarto lugar, se podría fácilmente elaborar un sistema de análisis y un conjunto de instrumentos de investigación y de diagnóstico a partir de las tesis de Vygotsky sobre el “desarrollo artificial”, es decir sobre el desarrollo sociocultural de las funciones cognoscitivas. Para comenzar bastaría con hacer el inventario de los auxiliares exteriores, de los instrumentos y de las “técnicas interiores” de que disponen los individuos y los grupos sociales y culturales para elaborar los parámetros mediante los cuales unos y otros podrían compararse entre sí. Es evidente que esos instrumentos, elaborados de acuerdo con este marco teórico, eliminarían el peligro de interpretaciones racistas y patrioterías.

En quinto lugar, a partir de los dos modelos de los que hemos hablado en este artículo, se ha conceptualizado toda una gama de formas de aprendizaje a partir de las ideas de Vygotsky o próximas a las suyas. Mencionemos algunas: aprendizaje cooperativo, aprendizaje orientado, aprendizaje fundado en el conflicto sociocognoscitivo, elaboración de conocimientos en común, etc. (Doise y Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1989; Stambak *es al.*, 1983; Cresas, 1987; Rubcov,1987; Brown y Palincsar,1986).

Para terminar, la reciente aparición de los medios modernos de comunicación visual y de las tecnologías de la información, sus aplicaciones a la enseñanza y el papel que desempeñan a corto y largo plazo en la vida de los niños plantean nuevos y graves problemas. ¿Qué instrumento podría ser más adecuado y útil para investigar las repercusiones de estos nuevos instrumentos culturales en el hombre que una teoría como la de Vygotsky, que coloca precisamente en el centro de sus preocupaciones la función de los instrumentos de la cultura en el desarrollo psicológico histórico y ontogenético? Esta teoría proporciona un marco conceptual ideal para tal tipo de investigaciones, pero queda por realizar una ardua labor de aplicación y de investigación empírica.⁵

Si pasamos ahora a la crítica de las ideas de Vygotsky, lo primero que salta a la vista es que su teoría no ha salido en muchos de sus aspectos del estado de bosquejo y no ha sido suficientemente elaborada ni aplicada. Concretamente, a menudo sus tesis teóricas no han sido ilustradas ni completadas mediante la elaboración de metodologías idóneas. Pero no se pueden imputar estas lagunas a Vygotsky, ya que sus discípulos se han contentado a menudo con repetir sus tesis en vez de elaborarlas. Por otro lado, no es culpa suya que la psicología contemporánea haya desperdiciado sus esfuerzos y sus recursos llevando a cabo investigaciones inspiradas en paradigmas mucho menos fructuosos que los suyos.

Se ha criticado con frecuencia la distinción establecida por Vygotsky entre dos líneas del desarrollo mental (por otro lado muy vinculadas entre sí en su obra): el desarrollo natural (espontáneo, biológico) y el desarrollo artificial (social, cultural). Estamos de acuerdo con Lidars⁶ en que es necesario mantener esta oposición que sigue siendo provechosa en el campo de las ciencias, en vez de afirmar gratuitamente que todo desarrollo del ser humano es cultural.

Pensamos que cualquier reflexión crítica que pudiera formularse sobre la teoría de Vygotsky debería hacer referencia a la falta de una crítica de las instituciones (o de los “instrumentos”) sociales y culturales. El psicólogo bielorruso, fascinado por las contribuciones constructivas de la

sociedad y de la cultura, no pudo en verdad elaborar un análisis crítico, en el sentido moderno del término, de estas instituciones.

Y es que las relaciones sociales, cuando han sido perturbadas (en el grupo social, el entorno inmediato o la familia), pueden dar origen a patologías graves, gracias justamente a los mecanismos de acción descubiertos por Vygotsky. A su vez, los “instrumentos” culturales, nuevamente gracias a los mecanismos señalados por Vygotsky, no sólo pueden ser agentes de formación mental, sino también de formación del desarrollo (por ejemplo, en el caso de la formación de las mentes dogmáticas, estériles y de corto alcance), y ello precisamente porque los individuos han mantenido interacciones con los productos de la cultura que eran portadores de esos instrumentos y mensajes profundos.

El análisis crítico de las instituciones y de los agentes socioculturales, incluida la crítica de las instituciones escolares, podría contribuir a la determinación de las condiciones en las cuales los “instrumentos y dispositivos” socioculturales se convierten en los factores formadores del desarrollo.

Las teorías pedagógicas de Vygotsky

En la primera parte de este texto hemos analizado las repercusiones de la teoría del desarrollo de Vygotsky en la pedagogía. A continuación, vamos a exponer sucintamente las ideas más explícitas de Vygotsky en torno a la educación. No obstante, a nuestro juicio, el análisis que acabamos de hacer en la parte anterior reviste mayor importancia para la educación.

El propio Vygotsky participó muy activamente en una serie de actividades pedagógicas. Fue educador y, según se dice, poseía grandes dotes para esta profesión. En calidad de miembro de los órganos dirigentes de la educación nacional, participó en la solución de los problemas prácticos de la educación que se planteaban en su época, como cuando la enseñanza soviética enfrentaba las dificultades propias del paso de la enseñanza “compleja” a la enseñanza por disciplinas escolares en la escuela primaria. Por lo demás, a lo largo de toda su vida, Vygotsky se interesó en la educación de los niños impedidos.

Vamos a dar aquí algunas indicaciones sobre los problemas pedagógicos vinculados a las relaciones entre el desarrollo y el aprendizaje, sobre el concepto de “zona de desarrollo” y sobre los caracteres específicos de la educación escolar formal.

Para Vygotsky el problema de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje constituía antes que nada un problema teórico. Pero como en su teoría la educación no era en modo alguno ajena al desarrollo y que éste, para Vygotsky, tenía lugar en el medio sociocultural real, sus análisis versaban directamente sobre la educación de tipo escolar.

Ya hemos visto que uno de los modelos del desarrollo (modelo II, “Desarrollo artificial”) es posible gracias precisamente a la educación escolar, con la adquisición de sistemas de conceptos científicos como núcleo de este tipo de educación.

Para Vygotsky, por lo tanto, la educación no se reduce a la adquisición de un conjunto de informaciones, sino que constituye una de las fuentes del desarrollo, y la educación misma se define como el desarrollo artificial del niño. La esencia de la educación consistiría, por consiguiente, en garantizar el desarrollo proporcionando al niño instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales. Vygotsky habla incluso en repetidas ocasiones de la adquisición (del aprendizaje) de diferentes tipos de actividad. Tomando como ejemplo las taxonomías botánicas, podría decirse que para el psicólogo soviético lo fundamental no reside en conocer las categorías taxonómicas sino en dominar el procedimiento de clasificación (definición y aplicación de los criterios de clasificación, clasificación de los casos extremos o ambiguos, producción de nuevos elementos de una clase y, ante todo, aprendizaje de la ejecución de operaciones lógicas que vinculan entre sí a las diferentes clases, etc.).

Todo ello significa que Vygotsky atribuía la mayor importancia a los contenidos de los

programas educativos, pero haciendo hincapié en los aspectos estructurales e instrumentales de dichos contenidos (a cuya significación hemos hecho alusión al analizar las consecuencias de la fórmula de McLuhan, “el medio es el mensaje”).

En este sentido, es preciso decir que Vygotsky no fue bastante lejos en el desarrollo de estas fructíferas ideas. Desde este punto de vista, cabría considerar al propio establecimiento escolar como un mensaje, es decir un factor fundamental de la educación. Porque la institución escolar, aun haciendo abstracción de los contenidos que en ella se enseñan, implica cierta estructuración del tiempo y del espacio y se basa en un sistema de relaciones sociales (entre alumnos y docentes, entre los alumnos entre sí, entre el establecimiento de enseñanza y el medio ambiente, etc.). Los efectos de la escolarización se deben, en gran parte, a estos aspectos del “medio escolar”.

Por otro lado, hemos visto que Vygotsky apenas desarrolló una crítica de la educación escolar que habría encajado a la perfección en su sistema de pensamiento: la escuela no enseña siempre sistemas de conocimientos sino que, con frecuencia, abruma a los alumnos con hechos aislados y carentes de sentido; los contenidos escolares no llevan en sí mismos los instrumentos y las técnicas intelectuales y, muy a menudo, no existen en la escuela interacciones sociales capaces de construir los distintos saberes, etc. Finalmente, Elkonin tiene razón cuando reprocha a Vygotsky que no presta la necesaria atención a los métodos pedagógicos (Elkonin y Davidov, 1966).

El concepto de Vygotsky sobre la “zona de desarrollo próximo” tiene, en primer lugar, un alcance teórico. En la concepción sociocultural del desarrollo, no se puede considerar al niño como un ser aislado de su medio sociocultural, según el modelo de un Robinson Crusoe infantil. Los vínculos con los demás forman parte de su propia naturaleza. De este modo, no se puede analizar el desarrollo del niño ni el diagnóstico de sus aptitudes ni su educación si se hace caso omiso de sus vínculos sociales. El concepto de zona de desarrollo próximo ilustra precisamente este punto de vista. Tal zona se define como la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con la asistencia del adulto. Por ejemplo, dos niños logran pasar las pruebas correspondientes a la edad de ocho años de una escala psicométrica, pero, con una ayuda normalizada, el primero sólo llega al nivel de nueve años, mientras que el segundo alcanza el nivel de doce años, de modo que la zona proximal del primero es de un año y la del segundo de cuatro.

En esta concepción de zona de desarrollo la tesis del niño social se presenta según un planteamiento metodológico de gran envergadura, ya que considera el desarrollo en su aspecto dinámico y dialéctico. Aplicado a la esfera de la pedagogía, este concepto permite soslayar el eterno dilema de la educación: ¿es necesario alcanzar un determinado nivel de desarrollo para iniciar la educación o bien hay que someter al niño a una determinada educación para que alcance tal nivel? En esta visión dialéctica de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo que hemos analizado, Vygotsky añade que éste último sería más productivo si se sometiera al niño a nuevos aprendizajes precisamente en la zona de desarrollo próximo. En esta zona, y en colaboración con el adulto, el niño podría adquirir con mayor facilidad lo que sería incapaz de conseguir si se limitara a sus propias fuerzas.

Son múltiples las modalidades de la asistencia adulta en la zona de desarrollo próximo; entre ellas figuran la imitación de las actitudes, los ejemplos presentados al niño, las preguntas de carácter mayéutico, el efecto de la vigilancia por parte del adulto y también, en primerísimo lugar, la colaboración en actividades compartidas como factor constructor del desarrollo

El valor heurístico de este concepto de zona de desarrollo próximo no ha sido suficientemente aprovechado.⁷ La concepción teórica del niño en tanto que ser social traduce la naturaleza del concepto en términos operacionales. En cambio, su aplicación requiere ser profundizada y, de hecho, se desarrolla actualmente un nuevo enfoque de la construcción teórica y de los instrumentos de diagnóstico basado en esta noción. Se trata de obtener, gracias al diagnóstico del proceso de desarrollo (ya no basado en los logros obtenidos) y al diagnóstico de las capacidades de los niños (normales o impedidos), el máximo provecho de la colaboración y del

aprendizaje ofrecidos.

La segunda pista que podría seguirse en la aplicación de este concepto es la educación en el seno de la familia y en la escuela. Según los datos empíricos disponibles, muchos padres de familia orientan espontáneamente sus intervenciones pedagógicas precisamente hacia la zona de desarrollo (Ignjatovic-Savic *et al.*, en prensa). Partiendo de la tesis de Vygotsky, repetida por él en diversas ocasiones, de que la educación debe orientarse más bien hacia la zona de desarrollo próximo en la que tienen lugar los encuentros del niño con la cultura, apoyado por un adulto que desempeña, primero, un papel de partícipe en las construcciones comunes y, luego, de organizador del aprendizaje, podría considerarse la educación escolar como el lugar donde el aprendizaje desempeña el papel de poderoso medio de fortalecimiento del desarrollo natural (modelo I) o como una fuente relativamente independiente (modelo II). Sin embargo, las referencias a la educación escolar que figuran en la obra de Vygotsky deben considerarse no como descripciones de las realidades educativas sino más bien como un proyecto de renovación de la educación. La teoría del psicólogo soviético, formulada hace más de medio siglo, podría perfectamente constituir, gracias a su potencial heurístico, uno de los instrumentos de tal renovación para la escuela actual.

NOTAS

1. Ivan Ivich. Profesor de pedagogía genética. Universidad de Belgrado (Yugoslavia)
2. Hemos desarrollado esta idea en una monografía dedicada al origen y al desarrollo de la función semiótica en el niño (Ivic, 1978).
3. En un texto reciente hemos analizado una de las posibles interpretaciones de esta función constructora de las interacciones sociales (Ivic, en Cresas, 1987).
4. Personalmente hemos intentado integrar estas ideas de sociabilidad precoz en un programa educativo destinado a los niños en las guarderías infantiles que actualmente está aplicándose en la República de Serbia (Ivic *et al.*, 1984). En una investigación empírica, mis colegas Ignjatovic, Kovac y Plut han obtenido brillantes resultados aplicando esta idea general de Vygotsky.
5. En una tesis presentada en la Universidad de Belgrado (“Los medios de comunicación visual y el desarrollo cognoscitivo”), N.Korac ha demostrado de manera empírica cómo pueden utilizarse los caracteres peculiares del medio de comunicación que es el video para ejercer una influencia en el desarrollo cognoscitivo de niño.
6. En un texto presentado en forma de tesis, Lidars ha dado un nuevo y enérgico impulso a la idea fundamental de Vygotsky sobre las dos líneas de desarrollo (natural y artificial), en un volumen en que se recogen las actas de una conferencia dedicada a Vygotsky. Véase *Nauino tvorcestvo Vygotskovo i sovremenaya psihologija* [La obra científica de Vygotsky y la psicología contemporánea], Moscú, APN SSR).
7. Por desgracia, para preparar el presente artículo no hemos podido utilizar el volumen de Rogoff y Wertsch (1984), consagrado al concepto de zona de desarrollo próximo.

Referencias

- Bowlby, J. 1971. *Attachment* [Apego]. Harmondsworth, Penguin Books.
- Brown, A.; Palincsar, A. 1986. *Guided, Co-operative Learning and Individual Knowledge Acquisition* [Aprendizaje guiado y adquisición individual de conocimientos]. Champaign, Ill., Center for the Study of Reading, University of Illinois. (Technical Report, nº 372).
- Cresas. 1987. *On n'apprend pas tout seul: Interactions sociales et construction des savoirs*. París, ESF.
- Doise, W.; Mugny, G. 1981. *Le développement social de l'intelligence*. París, Inter Éditions.
- Elkonin, D.; Davidov, V. (eds.). 1966. *Vozrastnye vozmoznosti usvoenija znanil* [Posibilidades de aprendizaje a diferentes edades]. Moscú, Prosvescenie.
- Eysenck, H. 1988. “The Concept of Intelligence: Useful or Useless” [El concepto de inteligencia: ¿útil o inútil?]. *Intelligence*, Vol. 12, pp. 1-16.
- Flavell, J.; Wellman, H. 1977. “Metamemory” [Metamemoria]. En: R. Kail and J. Hagen (eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinde, R.; Perret-Clermont, A.N.; Stevenson-Hinde, J. (eds.). 1988. *Relations interpersonnelles et*

- développement des savoirs*, Friburgo, Cousset, Fondation Fyssen-Del Val.
- Ignjatovic-Savic, et al. 1989. "Social Interaction in Early Childhood and its Developmental Effects" [Interacción social en la pequeña infancia y sus efectos en el desarrollo], en: J. Valsiner (ed.), *Child Development within Culturally Structured Environment, vol. 1: Parental cognition and adult-child interaction*, Norwood, N.J., Ablex Publishing Corp.
- Ivic, I. 1978. *Covek kao animal symbolicum* [El hombre en tanto que animal simbólico]. Belgrado, Nolit.
- . 1987. "Le social au coeur de l'individuel" [Lo social en el núcleo de lo individual], en: Cresas, *On n'apprend pas tout seul: Interactions sociales et construction des savoirs*, París, ESF.
- Ivic, I., et al. 1984. *Vaspitanje dece ranog uzrasta* [Educación de la pequeña infancia]. Belgrado, Zavod za Udžbenike.
- Lamb, M.E.; Scherrod, L.R. 1981. *Infant Social Cognition* [Cognición social de la pequeña infancia]. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Levitin, K. 1982. *One is Not Born a Personality: Profiles of Soviet Educational Psychologists* [La personalidad no es algo innato: perfiles de los psicólogos de la educación en la Unión Soviética]. Moscú, Progress.
- Lewis, M.; Rosenblum, L. (eds.) 1974. *The Effect of the Infant on its Caregiver* [Impacto del niño sobre el educador]. Nueva York, John Wiley.
- Lissina, M. 1986. *Problemy ontogeneza obscenija* [Problemas de ontogénesis de comunicación]. Moscú, Obscenija Pedagogika.
- Luria, A. 1979. *The Making of Mind. A Personal Account of Soviet Psychology* [Formación de la mente: informe personal de un psicólogo soviético]. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- McLuhan, M. 1964. *Understanding Media: The Extensions of Man* [Comprensión de los medios]. Nueva York, McGraw-Hill.
- Mecacci, L. 1983. *La vita e l'opera. L.S. Vygotsky: Lo sviluppo psichico del bambino* [La vida y la obra de L.S. Vygotsky]. Bolonia, Mulino.
- Meyerson, I. 1948. *Les fonctions psychologiques et les œuvres* [Las funciones psicológicas y las obras]. París, Vrin.
- Perret-Clermont, A.N. 1979. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* [La construcción de la inteligencia en la interacción social]. Berna, Peter Lang.
- Rivière, A. 1984. "La psicología de Vygotsky", en: *Infancia y Aprendizaje*. Madrid, nº 27/28.
- Rogoff, B.; Wertsch, J. 1984. "Children's Learning in the Zone of Proximal Development" [Aprendizaje de los niños en la zona de desarrollo próximo], en: *New Directions for Child Development*, San Francisco, nº 23.
- Rubcov, V. 1987. *Organizacija i razvitie sovmeštny deistvel u detel v process obučenija* [Organización and desarrollo de las actividades compartidas en seno del proceso educativo]. Moscú, Pedagogika.
- Schaffer, H. 1971. *The Growth of Sociability* [Hacia una mayor sociabilidad]. Harmondsworth, Penguin Books.
- Schneuwly, B.; Bronckart, J.P. (eds.). 1985. *Vygotsky aujourd'hui* [Vygotsky hoy]. Neuchâtel/París, Delachaux & Niestlé.
- Stambak, M. et al. 1983. *Les bébés entre eux* [Los bebés entre ellos]. París, Presses Universitaires de France.
- Thoman, E. (ed.). 1979. *Origin of Infant Social Responsiveness* [Origen de la reacción social del niño]. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tronick, E. (ed.). 1982. *Social Interchange in Infancy* [Intercambio social en la pequeña infancia]. Baltimore, Md., University Park Press.
- Valsiner, J. 1988. *Developmental Psychology in the Soviet Union* [Psicología del desarrollo en la Unión Soviética]. Brighton, Harvester Press.
- Vygotsky, L.S. 1956. *Izbranie psiholgičestie issledovanija* [Investigación en psicología]. Moscú, APN RSFSR.
- . 1960. *Razvitie vyssih psihiceskih funkcij* [Desarrollo de las funciones psicológicas superiores]. Moscú, APN RSFSR.
- . 1962. *Thought and Language* [Pensamiento y lenguaje]. Cambridge, Mass. MIT Press.
- . 1978. *Mind in Society* [La mente en sociedad]. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- . 1982-84. *Sobranie socinenij* [Obras completas], Vols. I-VI. Moscú, Pedagogika.
- Wallon, H. 1959. "Le rôle d'autrui et conscience de soi" [Papel del otro y conciencia de sí], en *Enfance*, Evry, nº especial, págs. 279-86.
- Wertsch, J. 1985a. *Culture, Communication and Cognition* [Cultura, comunicación y cognición]. Nueva York, Columbia University Press.
- . (ed.). 1985b. "The Semiotic Mediation of Mental Life" [La mediación semiótica de la vida mental], en:

- Merts and Parmentier (eds.), *Signs in society: psychological and socio-cultural studies in semiotic mediation*. Nueva York, Academic Press.
- . 1895c. *Vygotsky and the Social Formation of Mind* [Vygotsky y la formación social de la mente]. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Zaporozec, A.; Lissina, M. (eds.) 1974. *Razvitie obscenija u doskol'nikov* [Desarrollo de la comunicación en los niños de edad preescolar]. Moscú, Pedagogika.
- Zazzo, R. 1974. *L'attachement* [El apego]. Neuchâtel/París, Delachaux & Niestlé.
- . (ed.) 1986. *La première année de la vie* [El primer año de vida]. París, Presses Universitaires de France.

Obras de Lev. S.Vygotsky

Bibliografía preparada por Dijana Plut

OBRAS SOBRE LA EDUCACIÓN

La obra de referencia es la siguiente:

- Zaporozec, A. V. *et al.* (eds.). (1982-1984). *Vygotsky, Sobranie sochinenii* (Obras escogidas). Vols. 1-6. Moscú, Pedagogika.

Otra referencia importante:

- Leontiev, A. N.; Luria, A. R. (eds.). (1956). *L.S.Vygotsky.: Izbrannye psikhologicheskie issledovanya.* (Trabajos de investigación psicológica escogidos). Moscú. [Antología que incluye los siguientes textos sobre la educación: “Pensamiento y lenguaje” (escrito en 1934); “Desarrollo de formas superiores de la atención en la infancia” (1929); “Instrucción y desarrollo en la edad preescolar” (1934); “El problema de la instrucción y el desarrollo cognitivo durante los años escolares” (1934); “El problema de las deficiencias mentales” (1935)].

Por orden cronológico

1926. *Pedagogicheskaja psikhologija* (Psicología de la educación). Moscú, Rabotnik prosveshchenia. (Esta obra se puede encontrar también parcialmente en: Il'iasov, I.I. & Liaudis, V.Ia. (eds.). (1980). *Khrestomatia po vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii* [Antología de textos sobre psicología del desarrollo y educativa], págs. 49-52). Moscú, Izdatel'stvo MGU).
- 1928a. *Pedologia shkol'nogo vozrasta* [Pedagogía de la edad escolar]. Moscú. Izdatel'stvo BZO.
- 1928b. “Problema kul'turnogo razvitiia rebenka” [El problema del desarrollo cultural del niño], en: *Pedologia*, nº 1, págs. 58-77.
1930. “Socialisticheskaja peredelka cheloveka” [Transformación del hombre], en: *Varnitso*, nº 9-10, págs. 36-44.
1935. *Umstvennoie razvitie detei v protsesse obuchenia* [El desarrollo intelectual del niño en el proceso de instrucción]. Moscú, Leningrado: Uchpedgiz. [Antología que comprende los textos siguientes: “La dinámica del desarrollo intelectual del niño en relación con la instrucción” (escrito en 1933); “Análisis pedológico del proceso educativo” (1933); “Instrucción y desarrollo en la edad preescolar” (1934); “El problema de la instrucción y el desarrollo cognitivo durante los años escolares” (1934)].
1960. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [El desarrollo de las funciones mentales superiores], en: A. N. Leontiev, A. R. Luria, y B. M. Teplova (eds.). Moscú. [Antología que comprende los textos siguientes sobre la educación: “La historia del desarrollo de las funciones mentales superiores” (1931); “El método instrumental en psicología” (1930); “Curso de psicología” (1932); “El problema del desarrollo y de la descomposición de los procesos mentales superiores” (1934); “Comportamiento del hombre y del animal” (1929-1930)].
1966. “Igra i ego rol' v psikhicheskom razvitiia rebenka” [Función del juego en el desarrollo mental del niño], en: *Voprosy psikhologii*, 6, págs. 62-76. (Obra original escrita en 1933).
1967. *Voobrazhenie i tvorchestvo v shkol'nom vozraste* [Imaginación y creatividad en la edad escolar]. Moscú: Prosveshchenie. (publicado por primera vez en 1930).
1972. “Problema periodizatsii etapov v detskom vozraste” [Problema de la periodización por etapas en el desarrollo del niño], en: *Voprosy psikhologii* (Moscú), nº 2, págs. 114-123. (Obra original escrita en 1934).
1976. “Razvitie vysshikh form vnimania v detskom vozraste” [Desarrollo de las formas superiores de la

- atención], en: *Khrestomatia po vnimaniu* [Textos sobre la atención]. Moscú, Izdatel'stvo MGU. Págs. 184-229 (Publicado por primera vez en 1929).
1980. "Predystoria pismennoi rechi" [La prehistoria de la lengua escrita], en: I. I. Il'iasov, & V. Ia. Liaudis (eds.), *Khrestomatia po vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii* [Textos sobre la psicología del desarrollo y la pedagogía], págs. 72-81, Moscú, Izdatel'stvo MGU. (Obra original escrita en 1929-1930).
- 1982a. "Myshlenie i rech" [Pensamiento y lenguaje], en: V. V. Davydov (ed.). *Vygotsky: Sobranie sochinenii, op. cit.*, vol. 2 (págs. 5-361). (Publicado por primera vez en 1934). [Algunos capítulos comprenden textos ya publicados: "El problema de la palabra y del lenguaje en la teoría de J. Piaget" (publicado en 1932); "El problema del desarrollo del lenguaje en la teoría de V. Stern" (1929); "Orígenes del desarrollo del pensamiento y del lenguaje" (1929); "El problema de la inteligencia de los antropoides en la perspectiva de la obra de V. Keler" (1929); "Desarrollo de conceptos científicos espontáneos en edad escolar" (1933)].
- 1982b. "Problema soznania" [El problema del conocimiento], en: A. R. Luria, & M. G. Iaroshevskii (eds.), *Vygotsky: Sobranie sochinenii op. cit.*, vol. 1, págs. 156-167]. (Obra original escrita en 1933, publicada por primera vez en 1968).
1983. "K voprosu o mnogoiazychii v detskom vozraste" [La cuestión del multi lingüismo en los niños], en : A.M. Matiushin (ed.). *Vygotsky: Sobranie sochinenii op. cit.*, vol. 3, págs. 329-337. Moscú. Pedagogika. (Obra original escrita en 1928, publicada por primera vez en 1935).
- 1984a. "Orudie i znak v razvitii rebenka" [Instrumentos y signos en el desarrollo del niño], en: M. G. Iaroshevskii (ed.). *Vygotsky: Sobranie sochinenii op. cit.*, vol. 6 (págs. 5-90). (Obra original escrita en 1930).
- 1984b. "Pedologia podrostopka" [Pedología del adolescente], en: D.B. El'konin (ed.). *Vygotsky: Sobranie sochinenii op. cit.*, vol. 4, págs. 5-242. (Publicado por primera vez en 1931).
- 1984c. "Problema vozrasta Igra" [El problema de la edad. El juego], en: D. B. El'konin (ed.). *Vygotsky: Sobranie sochinenii op. cit.*, vol. 4, págs. 244-268. (Obra original escrita en 1933).

TEXTOS SOBRE LA PSICOLOGIA DE LOS DEFICIENTES

- 1983a. "Defektologia i uchenie o razvitii i vospitanii nenormal'nogo rebenka" [Psicología del deficiente, teoría del desarrollo y educación del niño deficiente], en: T.A. Vlasova (ed.), *Vygotsky, Sobranie sochinenii: Osnovy defektologii* [Obras escogidas: los principios fundamentales de la educación especializada], vol. 5, págs. 166-173. Moscú, Pedagogika (No se conoce la fecha de la primera publicación).
- 1983b. "Diagnostika razvitia i pedagogicheskaja klinika trudnogo detstva" [Diagnóstico del desarrollo y trabajo clínico con los deficientes]. *Ibid.*, págs. 257-311. (Obra original escrita en 1931 y publicada por primera vez en 1936).
- 1983c. "Kollektiv kak faktor razvitia anomal'nogo rebenka" [El trabajo en grupo en tanto que factor de desarrollo de los niños deficientes]. *Ibid.*, págs. 196-218. (Publicado por primera vez en 1931).
- 1983d. "K psikhologii i pedagogike detskoj defektivnosti" [Hacia la psicología y la educación de los niños deficientes]. *Ibid.*, págs. 62-84. (Primera impresión en 1924).
- 1983e. "K voprosu o kompensatornyh protsessah v razvitii umstvenno otstalogo rebenka" [Proceso de compensación en el desarrollo de los niños disminuidos]. *Ibid.*, págs. 115-136. (Obra original escrita en 1931).
- 1983f. "Osnovnyie polozenia plana pedagogicheskoi issledovatel'skoi raboty v oblasti trudnogo detstva" [Hipótesis fundamentales de los estudios pedagógicos sobre los trastornos de la infancia]. *Ibid.*, págs. 188-195. (Publicado por primera vez en 1929).
- 1983g. "Osnovnyie problemy sovremennoi defektologii" [Problemas fundamentales de la psicología contemporánea para deficientes]. *Ibid.*, págs. 6-83. (Publicado por primera vez en 1929).
- 1983h. "Osnovy raboty s umstvenno otstalymi i fizicheski defektnymi det'mi" [Principios de trabajo con niños deficientes físicos y mentales]. *Ibid.*, págs. 181-187. (No se conoce la fecha de la primera publicación).
- 1983i. "Printsipy sotsial'nogo vospitania glykhonemykh detei" [Principios de la educación social de los niños sordomudos en Rusia]. *Ibid.*, págs. 101-114. (Publicado por primera vez en inglés en 1925).
- 1983j. "Printsipy vospitania fizicheski defektivnykh detei" [Principios de la educación de los niños deficiente físicos]. *Ibid.*, págs. 49-62. (Obra original escrita en 1924 y publicada por primera vez en 1925).
- 1983k. "Problema umstvennoi otstalosti" [Problema de los retrasos mentales]. *Ibid.*, págs. 231-256. (Primera impresión en 1935).
- 1983l. "Razvitie trudnogo rebenka i evo izuchenie" [El desarrollo de los niños con problemas]. *Ibid.*,

- págs. 175-180. (Publicado por primera vez en 1928).
- 1983m. "Slepoi rebenok" [El niño ciego]. *Ibid.*, págs. 86-100. (No se conoce la fecha de la primera publicación).
- 1983n. "Trudnoie detstvo" (Trastornos del desarrollo en la infancia). *Ibid.*, págs. 137-149. (Publicado por primera vez en 1929).

Traducción de las obras de Lev. S. Vygotsky

Bibliografía preparada por Diana Plut

OBRAS TRADUCIDAS AL INGLÉS

Rieber, R. W.; A. S. Carton (eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. (Trad. De N. Minick). Nueva York, Plenum Press. 1987

Po orden cronológico

1925. "The principles of social education of deaf and dumb children in Russia", en: *Proceedings of the International Conference on the Education of the Deaf*, págs. 227-237. Londres.
1929. "The problem of the cultural development of the child", en: *Journal of Genetic Psychology* (Washington, D.C.), vol. 36, nº 3, págs.1415-434.
1939. "Thought and speech", en: *Psychiatry*, (Nueva York), vol. 2, págs. 29-54. (Idem. 1961, en: S.Saporta (ed.). *Psycholinguistics*, págs. 509-537. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
1962. *Thought and language*. (Editado y traducido por E. Haufmann, y G. Vakar), Cambridge, Mass., MIT Press. (Idem. 1962. Nueva York, Londres, Wiley; (Idem. 1986. (Editado por A. Kozulin), Cambridge, Mass., MIT Press.
1963. "The problem of learning and mental development at school age". en: B. Simon y J.Simon (eds.), *Educational psychology in the USSR*, págs. 21-34, Londres, Routledge & Kegan Paul.
1966. "Development of the higher mental functions", en: A.N.Leontiev, A.R.Luria y A.A.Smirnov (eds.). *Psychological research in the USSR*, vol. 1, págs. 11-46. Moscú, Progress Publishing.
1967. "Play and its role in the mental development of the child", en: *Soviet Psychology* (Armonk, Nueva York), vol. 5, nº 3, 6-18.
1977. "Development of higher psychological functions", en: *Soviet Psychology* (Armonk, Nueva York), vol. 15, nº 3, 60-73.
1978. "Mind in society", en: M. Cole *et al.* (eds.). *The development higher psychological processes*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
1979. "On the development of higher forms of attention in childhood". En: *Soviet Psychology* (Armonk, Nueva York), vol. 18, nº 1, 67-115. (Idem. 1981, en: J. Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*, págs. 189-240. Armonk, N.Y., M.E.Sharpe.
1981. "The instrumental method in psychology", en: J.V.Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*, págs. 134-143, Armonk, N.Y., M.E.Sharpe.
1981. "The genesis of higher mental functions", en: J. Wertsch (ed.), *op. cit.*, págs. 144-188). Armonk, N.Y., M.E.Sharpe. (Idem.: 1991, en: P. Light, S. Sheldon y M. Woodhead (eds.). *Learning to think*, págs. 32-42). Londres; Nueva York, Routledge.
1983. "The prehistory of written language", en:M.Martlew (ed.), *The psychology of written language: developmental and educational perspectives*, Nueva York, Wiley.
- 1987 "Thinking and speech", en: R.W.Rieber y A. S. Carton (eds.). *The collected works of L.S.Vygotsky*. (Trad. Por N. Minick), Nueva York, Plenum Press.

OBRAS TRADUCIDAS AL FRANCÉS

1985. "La méthode instrumentale en psychologie", en: J.P.Bronckart, y Schneuwly, B. (eds.). *Vygotsky aujourd'hui*, págs. 39-47. Neuchâtel; París, Delachaux & Niestlé.
1985. "Les racines linguistiques du langage et de la pensée, en: *Ibid.*, págs. 49-65.
1985. "La pensée et le mot, en: *Ibid.*, págs. 67-94).
1985. "Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'age scolaire", en: *Ibid.*, págs. 95-117).
1985. *Pensée et langage*. París, Éditions Sociales.

OBRAS TRADUCIDAS AL ALEMÁN

1929. "Die genetischen Wurzeln des Sprechens und Denkens", en: *Unter dem Banner des Marxismus*, nº 3, págs. 450-469; nº 4, págs. 607-623).
1964. *Denken und Sprechen*. Berlín, Akademie Verlag.
1977. *Denken und Sprechen*. Frankfurt del Meno, Fischer.
1980. "Das Spiel und seine Bedeutung in der psychologischen Entwicklung des Kindes", en: D.El'konin (Ed.). *Psychologie des Spiels*. Berlín, Volk & Wissen.
- 1985-1987. *Ausgewählte Schriften*, vols. 1 y 2, Colonia, Pahl-Rugenstein.

OBRAS TRADUCIDAS AL ITALIANO

1966. *Pensiero e linguaggio*. Florencia, Giunti.
1969. "Apprendimento e sviluppo intellettuale nell'eta scolastica", en: L.S. Vygotsky, A. Luria y A.N. Leontjev (eds.). *Psicologia e pedagogía*. Roma, Editori Riuniti.
1973. *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma, Editori Riuniti.
1973. *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma, Paideia.
1974. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori. E altri scritti*. (Trad. Por M.Serena Veggetti). Florencia, Giunti.
1976. "Il problema della periodizzazione dello sviluppo infantile", en: L. Mecacci (ed.). *La psicologia sovietica 1917-1936*. págs. 295-314. Bologna, Mulino.
1976. "Il problema dello sviluppo e dalla disintegrazione delle funzioni psichiche superiori", en *Ibid.*, págs. 295-314.
1976. "Il problema dello sviluppo culturale del bambino". En *Ibid.*, págs. 295-314.

OBRAS TRADUCIDAS AL ESPAÑOL

1964. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Lantaro
1977. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pleyade.
1979. *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona, Critica.
1983. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.
1984. *Infancia y Aprendizaje*. Madrid. Akal.
1984. "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en: *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, nº 27-28, págs. 105-116.
1987. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. (Trad. Por L. Ruiz). La Habana, Científico Técnica.

Textos sobre la educación inspirados en Vygotsky

Bibliografía reparada por Dijana Plut

Por orden alfabético de autores

- Aidarova, L. *Child development and education*. Moscú, Progress, 1982
- Bain, B. (ed.), *The sociogenesis of language and human conduct*. Nueva York, Plenum Press, 1983
- Bakhurst, D.J. "Pensée, langage et origine de la signification: cinquantième anniversaire de l'ouvrage de Vygotsky", en: *Studies in Soviet thought*, Dordrecht, Pays-Bas, nº 131, págs. 102-129, 1986.
- Blanck, G. *La determinación social de la actividad psíquica específicamente humana*. Buenos Aires, Stokoe, 1977.
- . (ed.), *Vygotsky: Memoria y vigencia*. Buenos Aires, Cultura y Cognición, 1984
- Blanck, G.; Van der Veer, R. *Vigotski: Una introducción crítica*. Buenos Aires, Dialéctica, (en prensa).
- Bozhovich, L.I. "The concept of the cultural-historical development of the mind and its prospects", en: *Soviet Psychology*, Armonk, N.J., vol. 26, nº 1, págs. 5-22, 1977.
- Brown, A.L., & French, L.A. "The zone of proximal development: Implications for intelligence testing in the year 2000". En: *Intelligence*, Norwood, N.J., nº 3, págs. 255-277, 1978.
- Brown, A.L.; Rogoff, B. (eds.), *Advances in developmental psychology*. Vol. 3. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1984.
- Bruner, J.S., & Hickmann, M. "La conscience, la parole et la zone proximale: réflexions sur la théorie de Vygotsky", en: J.S.Bruner, *Savoir faire, savoir dire*. París, PUF, 1983.

- Brushlinskii, A.V. *Psikhologia myshlenia i problemnoie obuchenie*. Moscú, Pedagogika, 1983.
- Cole, M.; Scribner, S. *Culture and thought: A psychological introduction*. Nueva York, Wiley, 1974.
- Cole, M. et al. *The cultural context of learning and thinking*. Nueva York, Basic, 1971
- Davydov, V.V. *Vidi obobshchenia v obuchenii*. Moscú, Pedagogika, 1972.
- . (ed.), *Nauchnoie tvorchestvo L.S.Vygotskogo i sovremennaia psikhologia*. Moscú, APN SSSR (IOPP), 1981. (Ponencia presentada en la Conferencia de la Unión. Moscú, 23-25 de junio de 1981).
- Davydov, V.V.; Lompscher, J.; Markova, A.K. (eds.), *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern*. Berlín, Volk & Wissen, 1982.
- Del Rio, P.; Alvarez, A. “Aprendizaje y desarrollo: La teoría de actividad y la zona de desarrollo próximo”, en: C. Coll (ed.), *Psicología de la educación*, págs. 1-34. Madrid, Alianza, 1988.
- Doise, W.; Mackie, D. “On the social nature of cognition”, en: J.P. Forgas (ed.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*. London, Academic Press, 1981.
- Doise, W., & Mugny, G. *The social development of the intellect*. Oxford, Pergamon, 1984.
- El'konin, D.B. “Problema obuchenia i rayvitia v trudah L.S. Vygotskogo”, en: *Voprosy psikhologii*. Moscú, nº 6, págs. 33-42, 1966.
- . *Psikhologia obuchenia mladshogo shkol'nika*. Moscú, Znannie, 1974.
- . “Problemy psikhologii detskoï igry v rabotah L.S.Vygotskogo, ego sotrudnikov i posledovatelei”, en: *Voprosy psikhologii*. Moscú, nº 6, págs. 94-102, 1976.
- El'konin, D.B.; Davidov, V.V. (eds.), *Vozrastnye vozmozhnosti usvoeniia znanii*. Moscú, Prosveshchenye, 1962.
- Ellis, S.; Rogoff, B. “Problem solving in children's management of instruction”, en: E. Mueller y C.Cooper (eds.), *Process and outcome in peer relationship*, págs. 301-325. Nueva York, Academic Press, 1986.
- Feinman, S. (ed.). *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. Nueva York, Plenum, 1992.
- Forman, E.A.; Kraker, M.J. “The social origins of logic: The contributions of Piaget and Vygotsky”, en: M.W.Berkowitz (ed.), *Peer conflict and cognitive growth*, págs. 23-39. San Francisco, Jossey-Bass, 1985.
- Gal'perin, P. “Stages in the development of mental acts” en: M.Cole e I. Maltzman (eds.), *A handbook of contemporary Soviet psychology* págs. 249-273. Nueva York, Basic, 1969.
- Gellatly, A.; Rogers, D.; Sloboda, J.A. (eds.), *Cognition and social worlds*. Oxford, Oxford University Press, 1989.
- Hedegaard, M.; Hakkarainen, P.; Engeström, Y. *Learning and teaching on a scientific basis*. Risskov, Aarhus University, 1984.
- Hinde, R.A.; Perret-Clermont, A.N. (eds.), *Interindividual relations and cognitive development*. Oxford, Oxford University Press, 1985.
- Hinde, R.A.; Perret-Clermont, A.N.; Stevenson-Hinde, J. (eds.), *Social relationships and cognitive development*. Oxford, Clarendon Press, 1985.
- Ivich, I. (1978). *Man as animal symbolicum*. Belgrado, Nolit, 1978. (En serbocroata).
- . *Theories of mental development and the problem of education outcomes*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (91) 8, 1991.
- Kaye, K. “Infant's effects upon their mother's teaching strategies”, en: J.D.Glidewell (ed.), *The social context of learning and development*. Nueva York, Gardner Press, 1977.
- Kolominskii, L.; Lisina, M.I. (eds.), *Geneticheski problemy sotsial'noi psikhologii*. Minsk, Universitetskoie, 1985.
- Kozulin, A. “Vygotsky in context”, en: L.S.Vygotsky, *Thought and language*. págs. xi-lvi), edición de A.Kozulin. Cambridge, Mass., MIT Press, 1986.
- Laboratory of Comparative Human Cognition. “Culture and cognitive development”, en: W. Kessen (ed.), *Mussen's handbook of child psychology*, 4ª ed., vol. 1. Nueva York, Wiley, 1983.
- Leontiev, A.N. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1978.
- . *Problems in the development of mind*. Moscú, Progress, 1981.
- . “The mastery of scientific concepts by students as a problem of educational psychology”, en: A.N.Leontiev (ed.), *Selected psychological works*, vol. 2. Moscú, Pedagogika, 1983. (Obra original publicada en 1935).
- Levitin, K. *One is not born a personality: Profiles of Soviet educational psychologists*. Moscú, Progress, 1982.
- Light, P.; Sheldon, S.; Woodhead, M. (eds.), *Learning to think*. Londres; Nueva York, Routledge, 1991.
- Liphanova (Shakhlevich), T.M. “Bibliographia trudov L.S. Vygotskogo”, en: M.G. Iarrosevskii (ed.), *Sobranie sochinenii*, vol. 6, págs. 360-375. Moscú, Pedagogika 1984.
- Lisina, M.I. “Genezis form obshcheniia u detei”, en: L.I. Antsiferova (ed.), *Printsip razvitia v psikhologii*.

- Moscú, Nauka, 1978.
- . (ed.), *Isledovania po problemam vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii*. Moscú, APN SSSR, 1980.
- . (ed.), *Obshchenie i ego vliyanie na razvitie psikhiki doshkol'nika*. Moscú, NII Obschei Pedagogiki, 1974.
- Lomov, B.F.; Belyaeva, A.V.; Nosulenko, V.N. (eds.), *Psikhologicheskie issledovaniya obshcheniya*. Moscú, Nauka, sin fecha.
- Luria, A.R. *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1976.
- . *Language and cognition*. Nueva York, Wiley, 1982.
- . *The making of mind*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.
- . *Ob istoricheskom izuchenii poznavatel'nyh protsessov*. Moscú, 1974.
- . *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. Nueva York, Irvington, 1961.
- McLane, J.B. "Interaction, context, and the zone of proximal development", en: M. Hickmann (ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. San Diego, Calif., Academic Press, 1987.
- Manacorda, M.A. "La pedagogia di Vygotskij", en: *Riforma della Scuola*. Roma, n° 26, págs. 31-39, 1979.
- Markova, A.K. *The teaching and mastery of language*. White Plains, Nueva York, Sharpe, 1979.
- Mecacci, L. "L.S.Vygotskij: per una psicologia dell'uomo", en: *Riforma della scuola*. Roma, n° 27, págs 24-30, 1979.
- Mertz, E.; Parmentier, R.J. (eds.). *Semiotic mediation: Psychological and sociocultural perspectives*. Nueva York, Academic Press, 1985.
- Minick, N. "Implications of Vygotsky's theories for dynamic assessment", en: C.S.Lidz (ed.), *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential*, págs. 116-140). Nueva York, Guilford, 1987.
- Moll, L.C. (ed.) *Vygotsky and education*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Mugnu, G.; Perret-Clermont, A.N.; Doise, W. "Interpersonal coordinations and social differences in the construction of the intellect", en: G.M.Stephenson y J.M.Davis (eds.), *Progress in applied psychology*, vol. 1. Nueva York, Wiley, 1981.
- Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M. *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Olson, D. (ed.) *The social foundations of language and thought: Essays in honor of Jerome S.Bruner*. Nueva York, Norton, 1980.
- Perret-Clermont, A.N. *Social interaction and cognitive development in children*. London, Academic Press, 1980.
- Poddiakov, N.N. *The thinking of the preschooler*. Moscú, Pedagogika, 1977.
- Raphael, T.E. (ed.) *The contexts of school-based literacy*. Nueva York, Random House, 1986.
- Riegel, K.F. *Foundations of dialectical psychology*. Nueva York, Academic Press, 1979.
- Rivière, A. *La psicología de Vygotsky*. Madrid, Visor, 1984.
- Rogoff, B. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- . "Integrating context and cognitive development", en: M.E.Brown y A.L.Brown (eds.), *Advances in developmental psychology*, vol. 2, págs. 125-170. Hillsdale, NJ., Erlbaum, 1982.
- . "The joint socialization of development logistics of the methods pupils use to organize joint activity in dealing with a school task", en: *Soviet Psychology*. Armonk, Nueva York, vol. 23, n° 2, págs. 65-84, 1984.
- . "Schooling and the development of cognitive skills", en: H.C.Triandis y A.Heron (eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, vol. 4. Boston, Allyn & Bacon, 1981.
- Rogoff, B.; Lave, J. (eds.). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1984.
- Rogoff, B.; Wertsch, J. (eds.) *Children's learning in the 'zone of proximal development'*. 1. San Francisco, Calif., Jossey-Bass, 1984.
- Saxe, G.B.; Guberman, S.R.; Gearheart, M. (1988). *Social processes in early number development*. Chicago, Ill., Society for research in Child Development, (Monografías, serie n° 216, vol 52, n° 2), 1988
- Schneuwly, B.; Bronckart, J.P. (eds.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel; París.: Delachaux et Niestlé, 1985.
- Schribner, S.; Cole, M. *The psychological consequences of literacy*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981.
- Sharp, D.; Cole, M.; Lave, C. *Education and cognitive development: The evidence from experimental research*. Chicago, Ill., Society for research in Child Development, (Monografías, serie n° 178, vol 44, n° 1-2), 1979

- Siguán, M. (ed.). *Actualidad de Lev S. Vygotsky* 1. Barcelona, Anthropos, 1987.
- Slavin, R.E. *Cooperative learning*. Nueva York, Longman, 1983.
- Sokovnin, V.M. (ed.) *Voprosy pedagogiki i psikhologii obshchenia*. Frunze, Mektep, 1975.
- Talyzina, N. *The psychology of learning*. Moscú, Progress, 1981.
- Tharp, R.; Gallimore, R. *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Tudge, J.R.H.; Rogoff, B. "Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives", en: M.Bornstein y J.Bruner (eds.), *Interaction in human development*. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1989.
- Valsiner, J. *Culture and the development of children's action: A cultural-historical theory of developmental psychology*. Nueva York, Wiley, 1987.
- . (ed.). *Child development within culturally structured environments*, vol 1. Norwood, N.J., Ablex Publishing Corporation, 1988.
- Van der Veer, R. *Cultuur en cognitie*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1984.
- Van der Veer, R.; Vanijzendoorn, M.H. "Vygotsky's cultural historical theory-Critique of the distinction between lower and higher psychological processes", en: *Gedrag Tijdschrift voor Psychologie*. Nimega, n° 114, págs. 155-168, 1983.
- Vlasova, T.A.; Pevzner, M.S. (eds.). *Deti s vremennoi otstalost'yu razvitia*. Moscú, Pedagogika, 1971.
- Wertsch, J.V. (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, Nueva York, Sharpe, 1981.
- . *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Nueva York, Cambridge University Press, 1985.
- . "From social interaction to higher psychological process: A clarification and application of Vygotsky's theory", en: *Human development*. Basilea, vol. 22, págs. 1-22, 1979.
- . "The regulation of human action and the given-new organization of private speech", en: G. Zivin (ed.). *The development of self-regulation through private speech*, págs. 78-98, Nueva York, Wiley, 1979.
- . *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass., Harvard University Press. 1985.
- Wertsch, J.V.; Hickman, M. "Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis", en: M. Hickmann (ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. San Diego, Calif, Academic Press, 1987.
- Wertsch, J.V.; Youniss, J. "Contextualizing the investigator: The case of developmental psychology", en: *Human Development*. Basilea, vol. 30, págs. 18-31, 1987.
- Zaporozhec, A.V., & Lisina, M.I. (eds.). *Razvitie obshcheniia u doshkol'nikov*. Moscú, Pedagogika, 1974.
- Zebroski, J.T. "Soviet psycholinguistics: Implications for teaching of writing", en: W. Fravley (ed.), *Linguistics and literacy*. Nueva York, Plenum, 1981.