



Alicia Muñoz Silva
(Universidad de Huelva – España)

Vygotsky y la sociogénesis del desarrollo humano: principales aportaciones



RESUMO

O presente artigo pretende fazer uma revisão das idéias e do método de Lev Semenovich Vygotsky, de importância fundamental no âmbito da psicologia e da educação. Reportam-se às principais contribuições teóricas e metodológicas, sublinhando aquelas que o consagraram como figura indiscutível nessas duas áreas. Sem pretender fazer uma contribuição original, deseja-se homenagear o citado autor, recolhendo as opiniões daqueles que estudaram extensamente sua vida e sua obra.

Palavras-chave: Vygotsky, sociogenética, psicologia, educação.

ABSTRACT

This article intends to make a revision of the ideas and the method of Lev Semenovich Vygotsky, it has a basic importance in the scope of psychology and education. It refers to the main theoretical and methodological contributions, underlining those who consecrated him as an unquestionable figure in these two areas. Without intending to make an original contribution, it is desired to pay homage to the cited author, collecting the opinions of those who have extensively studied its life and its workmanship.

Key words: Vygotsky, sociogenetic, psychology, education.

1. La principal aspiración de Vygotsky: la explicación de la sociogénesis del desarrollo

Se podría afirmar que el principal objetivo de Vygotsky era explicar un proceso tan complejo como la *sociogénesis del desarrollo*, meta que ha dado nombre al enfoque del que es exponente principal, el enfoque sociocultural del desarrollo. Huelga decir que Vygotsky no estuvo solo en esta empresa, pues es bien conocido que tuvo a su lado a colaboradores inestimables de la talla de Luria y Leontiev, con los que formó lo que se llamó la troika de la psicología soviética.

Esta preocupación por el origen social del desarrollo bebió de las fuentes del marxismo y el materialismo dialéctico propios de su contexto sociohistórico, las décadas posteriores a la revolución de octubre. Es quizás por ello, por lo que en lo que respecta al enfoque sociocultural del desarrollo, en general, y a la figura de Vygotsky en particular, el interés por encontrar las causas explicativas del desarrollo trascendió más allá de los fines puramente teóricos hacia la búsqueda de la mejora de las condiciones de vida, principalmente a través de la extensión de la educación.

Vygotsky expone su concepción del origen social de las funciones psicológicas superiores del siguiente modo:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después, en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (VYGOTSKY, 1979, p. 94)

Lo anterior quiere decir que, desde el punto de vista vygotkiano, un niño aprende a atender, a memorizar, a pensar, etc. en el curso de interacciones educativas o bien participando en actividades y situaciones culturalmente organizadas, gracias a la colaboración, a la ayuda y a la mediación de los adultos y de los iguales más capacitados. En estas interacciones, y a través de esta participación, los niños van interiorizando los instrumentos y funciones externas y, al mismo tiempo, van ganando progresivamente en competencia, de manera que lo que empieza siendo una guía estrecha en la que instrumentos como el lenguaje juegan un papel fundamental, acaba conduciendo al niño hacia una participación auto-regulada y a un desarrollo

autónomo (PALACIOS, 1999; ROGOFF, 1993; WERTSCH, 1988).

Sin embargo, para Vygotsky, esta transformación no implica que el proceso intrapersonal resultante sea una mera réplica del que se dio a nivel interpersonal, sino que «... el pasaje del exterior al interior transforma el proceso, cambia su estructura y funciones» (VYGOTSKY, 1989, p. 144). Los cambios que se producen en el proceso de interiorización son ejemplificados magistralmente por Vygotsky al explicar las modificaciones que se producen en la génesis del lenguaje interior a partir del lenguaje social y las diferencias estructurales y funcionales existentes entre ellos (VYGOTSKY, 1993). Leontiev (1989) hablará de proceso de *apropiación* para aludir prácticamente al mismo proceso, refiriéndose a la reconstrucción que hacen los sujetos de las herramientas psicológicas en su desarrollo. Tal y como matizan otros autores, este proceso de apropiación es un proceso activo, de interacción con los objetos y con los individuos y también de reconstrucción personal, en el que el sujeto tiene la posibilidad de dar un significado a las situaciones en las que participa y en el que cobran gran importancia factores personales como la comprensión de los participantes o su representación de la situación, su experiencia, sus intereses, etc. (CUBERO y LUQUE, 2001).

Por otro lado, no todas las interacciones en las que el niño participa se traducen automáticamente en desarrollo. Es más, únicamente van a promover el desarrollo las interacciones que se sitúan en la *zona de desarrollo próximo*. Dicha zona fue definida como *la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz* (VYGOTSKY 1979, p. 133). Así, para Vygotsky, se trata de ir más allá de una visión que valora principalmente los productos finales y acabados en el desarrollo. Por el contrario, la ZDP define, según Vygotsky, aquellas funciones y capacidades que todavía no han madurado en el sujeto, pero que están en proceso de maduración y que se convertirán en realidad en un futuro próximo.

La afirmación de Vygotsky de que el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz para promover el desarrollo del niño, con lo que *el buen aprendizaje* (y por ende, la instrucción o enseñanza) debe preceder al desarrollo, supuso una crítica a los planteamientos educativos predominantes hasta su época, basados en las

teorías organísmicas, que anclaban la enseñanza en los niveles evolutivos actuales sin analizar las potencialidades concretas de cada niño. Como afirman Álvarez y del Río (1990), no se trata de encontrar la explicación de las capacidades del niño en las regularidades que se producen en su desarrollo, en los momentos de estabilidad, sino más bien en la irregularidad y en la capacidad para el cambio. Precisamente por esto, el aprendizaje humano, en la visión vygotskiana, se caracteriza por ser un proceso dinámico que se da partiendo de niveles de desarrollo específicos ya establecidos (es decir, de un determinado nivel de desarrollo real o actual) y conduce al sujeto a alcanzar límites de desarrollo definidos por la ZDP.

Por otra parte, y totalmente engarzado con las líneas teóricas de este enfoque, el método de estudio propuesto por Vygotsky, el *método genético-experimental*, pretende captar la complejidad y el dinamismo inherentes al proceso de desarrollo psicológico, tal y como recogen las siguientes palabras del autor:

En pocas palabras, el objetivo del análisis psicológico y sus factores esenciales son los siguientes: 1) el análisis del proceso en oposición al análisis del objeto; 2) el análisis que revela relaciones causales, reales o dinámicas en oposición a la enumeración de los rasgos externos de un proceso, es decir, el análisis debe ser explicativo, no descriptivo; 3) el análisis evolutivo que regresa a la fuente original y reconstruye todos los puntos del desarrollo de una determinada estructura. El resultado del desarrollo no será ni una estructura puramente psicológica, tal como considera la psicología descriptiva que ha de ser el resultado, ni una simple suma de procesos elementales, tal como preveía la psicología asociacionista, sino una forma cualitativamente nueva que aparece en el proceso de desarrollo. (VYGOTSKY, 1979, p. 105)

2. Originalidad, vigencia y principales derivaciones actuales del enfoque vygotskiano

La importancia de estudiar el desarrollo humano desde una perspectiva como la propuesta por Vygotsky ha sido destacada por numerosos autores. Para Cole y Scribner (1979) Vygotsky fue el primer psicólogo moderno que puso de relieve los mecanismos a través de los cuales la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo. Esta idea se relaciona con la afirmación de Hernández (1996) de que el proyecto de psicología propuesto

por Vygotsky es auténticamente original ya que es la primera vez que en nuestra disciplina se propone un modelo de psicología en el que organismo, medio inmediato y cultura aparecen realmente integrados en un marco explicativo coherente. Esta concepción se refleja en la descripción de Luria (1979, cit. en HERNÁNDEZ, 1996) de la teoría de Vygotsky como una teoría instrumental, histórica y social o cultural. Sería instrumental ya que en ella se caracteriza al hombre como un ser activo que opera sobre el medio, transformándolo mediante el uso de instrumentos. Por otro lado, es una teoría histórica porque a partir del materialismo histórico, enfatiza que los cambios históricos de las sociedades humanas conllevan inevitablemente cambios en la naturaleza humana. Por último, sería social o cultural ya que en ella se concibe al hombre como ser social cuya actividad siempre tiene lugar en el marco de las relaciones entre personas.

Para Carretero (1986), la actualidad de la obra de Vygotsky se debe, entre otras razones, a su concepción renovadora y enormemente integradora del desarrollo del individuo. Vygotsky resuelve la encrucijada de la teoría marxista (los procesos individuales se confunden con los sociales) realizando una distinción de enorme importancia en su concepción del desarrollo. El desarrollo psicológico va a estar determinado por dos tipos diferentes de influencias sociales, ambas igualmente importantes. Por un lado, las influencias sociales en el amplio sentido de la palabra, es decir, aspectos como la clase social, la estimulación cultural y ambiental, etc. Por otro lado, la influencia social en el sentido de las relaciones que el individuo mantiene con sus semejantes, prácticamente desde el nacimiento. Este último tipo de influencias es de enorme importancia en su teoría y ha llegado a ser una de sus mayores aportaciones a la psicología de nuestros días. Esta misma idea de la integración que supone la teoría vygotskiana se resume muy bien en la afirmación de van der Veer y van Ijzendoorn (1987) de que para Vygotsky todos los procesos psicológicos superiores tienen un origen social porque los instrumentos culturales se adquieren mediante la interacción persona a persona y porque estos mismos instrumentos encarnan la experiencia social o cultural.

Entre todos los aspectos teóricos desarrollados por Vygotsky, debemos destacar el concepto de zona de desarrollo próximo. Este concepto señala la importancia de los fenómenos interactivos en los procesos educativos y abre vías para la evaluación del potencial de aprendizaje o la optimización de los procesos de enseñanza/aprendizaje (CARRETERO, 1986; COLL, 1985;

FORNS y BOADA, 1985). Abundando en esta idea, subraya Wertsch (1988) que Vygotsky, al considerar las formas específicas de instrucción, se centró en cómo el funcionamiento interpsicológico puede ser estructurado de tal manera que maximice el crecimiento del funcionamiento intrapsicológico. Numerosos autores de inspiración vygotskiana han profundizado en esta idea, proporcionándonos un análisis detallado de cómo se materializan los procesos educativos, tanto en situaciones formales como informales.

En opinión de Rogoff y sus colaboradores (ROGOFF, MALKIN, 1993 y GILBRIDE, 1984), el desarrollo cognitivo tiene lugar gracias a la colaboración entre el niño y sus cuidadores o compañeros, materializándose a través de lo que denominan la *participación guiada*. El concepto de participación guiada sugiere que tanto la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para poder considerar al niño como un aprendiz del pensamiento. La guía puede ser explícita o implícita, y también puede variar el tipo de participación, ya que tanto el niño como sus cuidadores son responsables del modo en que ésta se organiza. Para Rogoff y sus colaboradores, los papeles que desempeñan el niño y sus cuidadores para favorecer el desarrollo son complementarios. Por un lado, el papel de los adultos en estas interacciones es fundamental ya que son los encargados de guiar la participación de los niños de tres maneras: en primer lugar, tratando de establecer puentes y conexiones entre las habilidades que son familiares para el niño y otras nuevas que necesita aprender; en segundo lugar, estructurando las situaciones y los ambientes de aprendizaje, apoyando los esfuerzos del niño o la niña y seleccionando las actividades y materiales adecuados a su nivel de desarrollo; y, en tercer lugar, cediendo de forma progresiva al niño la responsabilidad en el manejo de diversas situaciones. Sin embargo, el niño también asume un papel activo en su propio desarrollo, en tanto que se sirve de la guía social, se implica en las actividades y pide la ayuda de quienes le rodean para aprender a resolver problemas de todo tipo, observando activamente las actividades sociales y participando en ellas cuando puede. Estos autores también destacan la variación cultural tanto de las metas del desarrollo como de los medios por los que los niños y las niñas adquieren un conocimiento compartido con aquéllos que les sirven de guías y compañeros.

Otros autores (BARNARD; SOLCHANY, 2002; BELL, 1968; EDWARDS; LIU, 2002; HOOGSTEDER; MAIER; ELBERS, 1996; SCHAFFER, 1989) también nos previenen del error que supone adoptar un enfoque unidireccional en el

estudio de las interacciones educativas, analizando únicamente cómo el adulto dirige y controla la interacción sin interesarnos por la contribución infantil. Tanto los niños como sus padres contribuyen conjuntamente al desarrollo de la competencia cognitiva y comunicativa infantil. El adulto no es el *arquitecto de la colaboración*, mientras que el niño se limita a seguir las instrucciones adultas, sino que el niño también negocia con el adulto cómo proseguir las tareas que realizan conjuntamente. Además, a medida que el niño va ganando competencias, asume un papel más activo en las interacciones que mantiene con sus padres.

La labor que realizan los adultos para promover el desarrollo de los niños y niñas es explicada por algunos autores a través de la metáfora del *andamiaje* (Wood, Bruner y Ross, 1976). Esta metáfora explica cómo los padres alientan el desarrollo de los niños y niñas planteándoles nuevos retos, pero a la vez, dándoles apoyos (que funcionan como los andamios en la construcción) que sostienen las partes de la actividad que sus hijos no pueden llevar adelante por sí mismos. A medida que el niño gana competencias, el adulto le cede progresivamente responsabilidad en la actividad, es decir, va retirando los apoyos, o lo que es lo mismo, desmontando el andamio.

A pesar de la importancia de las interacciones cara a cara para el desarrollo infantil, también nos recuerdan Cubero y Luque (2001) que no sólo las personas (adultos y niños más competentes) pueden actuar como agentes activos en la ZDP, sino que en nuestra moderna sociedad tecnificada existen distintos artefactos culturales como libros, vídeos, soportes informáticos, etc., que pueden cumplir esta función.

Otra importante área de estudio iniciada por Vygostky es la consideración del papel del lenguaje como regulador de la conducta humana. Si hay un eje que vertebra y posibilita el proceso de sociogénesis, es la posibilidad de uso de mediadores semióticos, principalmente el lenguaje. Según Vygotsky (1979), la internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos (p. 94).

La importancia de la mediación semiótica en la obra de Vygotsky es tal que, para autores como Wertsch (1988), la explicación vygotskiana de la naturaleza social de los procesos psicológicos superiores presupone la existencia de herramientas psicológicas o signos que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y de los demás. Esta misma idea es ex-

presada por Vila y de Gispert (1986): "el nudo gordiano que vehicula *Pensamiento y Lenguaje* es el hecho central de la mediación de los signos en la transformación de los procesos mentales" (p. 20). Como también señalan van der Veer y van Ijzendoorn (1987), desde la teoría histórico-cultural se propone que el desarrollo infantil se basa en la adquisición de instrumentos culturales que transforman los procesos inferiores en procesos superiores. Vygostky se refirió especialmente al habla como principal instrumento cultural. Es tal la importancia que el lenguaje, y particularmente la dimensión comunicativa del mismo, cobra en la teoría vygotskiana, que ha abierto el camino para la formulación de una teoría psicolingüística de la génesis, el desarrollo y la naturaleza del lenguaje que parta de la función comunicativa y social que el lenguaje empieza por cumplir (Siguán, 1984).

En los escritos de Luria (1989a, 1989b) también se destaca el poder del lenguaje, siendo su principal aportación en este terreno el haber desarrollado la tesis del valor de la palabra como medio de regulación de los procesos psíquicos, cuestión con innumerables correlatos aplicados.

Por último, también el método genético propuesto por Vygotsky supone un motor para el diseño de investigaciones actuales que intentan analizar los mecanismos o procesos implicados en las interacciones educativas, yendo más allá del análisis de los resultados o productos finales de tales interacciones, tal y como se plasma en los estudios microgenéticos. Como han señalado diversos autores (Palacios, 1999; Pérez Pereira, 1995; Wertsch, 1988), los estudios microgenéticos pueden ser entendidos como estudios longitudinales a corto plazo y son extraordinariamente útiles para apreciar en detalle los mecanismos implicados en los procesos de aprendizaje, aunque también han sido utilizados, en un sentido más amplio, en el estudio de las interacciones entre adultos y niños.

Tal y como ha sido puesto de relieve por Pérez Pereira (1995), algunos autores se han referido con la denominación de estudio microgenético a la investigación de interacciones (por ejemplo, entre madre e hijo) en situaciones naturales. Sin embargo, para Catán (1986), sería más correcto denominar a este tipo de estudios como investigaciones de secuencias microevolutivas, ya que en el método microgenético se reproduce artificialmente en laboratorio la génesis de un proceso. No obstante, también señala Pérez Pereira que en la actualidad todas estas variedades se identifican como método microgenético. En cualquier caso, se trate de un estudio observacional en el que se analicen los cambios que acontecen espontáneamente, o bien

se trate de un estudio experimental, lo importante de la aproximación microgenética es que se proporciona a los sujetos una alta concentración de experiencias y oportunidades en un corto período de tiempo (Lavelli, Pantoja, Hsu, Messinger y Fogel, en prensa), con lo que los procesos interactivos que nos interesan tienen más ocasiones para aflorar y, en consecuencia, para poder ser analizados.

La teoría sociocultural representa un marco conceptual que guía algunos de los estudios actuales que usan el análisis microgenético para investigar el desarrollo de estrategias de resolución de problemas en el marco de la colaboración social. En estos estudios microgenéticos, el curso natural de las conductas es grabado en una o más sesiones y más tarde analizado en detalle, para desentrañar cómo tales estrategias se expresan de modo verbal y no verbal en las actividades conjuntas observadas durante la interacción (MILLER; COYLE, 1999). Más concretamente, desde la perspectiva sociocultural, el análisis microgenético de los procesos observados durante la interacción social es usado como una medida dinámica de la zona de desarrollo próximo del niño (Lavelli, Pantoja, Hsu, Messinger y Fogel, en prensa).

En opinión de diversos autores (LAVELLI, PANTOJA, HSU, MESSINGER Y FOGEL, en prensa; GONZÁLEZ; PALACIOS, 1990; SIEGLER, 2002), el análisis microgenético de los procesos interactivos nos ayuda a comprender la construcción ontogenética. Así, cuando encontramos un determinado estilo de interacción madre-niño alrededor de una tarea concreta, suponemos que ese estilo se relaciona con la forma habitual de interacción de esa pareja en muchas otras tareas y situaciones, estilo que probablemente contribuirá a la construcción del desarrollo infantil.

Resulta evidente, por todo lo expuesto anteriormente, la repercusión que la obra de Vygotsky ha tenido y tiene en diversos ámbitos relacionados con la psicología, la educación, y, en general, con todas las ciencias humanas. Sus ideas supusieron una profunda renovación de la concepción del desarrollo humano, de los métodos para estudiar dicho desarrollo y de los posibles caminos para optimizarlo. Y siempre, desde la perspectiva de que todos los cambios y mejoras en las condiciones humanas de vida, deben arrancar de cambios en la cultura y la sociedad en la que las personas nos hallamos inmersos. Profundas verdades que todavía no encuentran materialización en el siglo XXI.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, A.; DEL RÍO, P. Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; Y MARCHESI, A. (orgs.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 1990, v. II, p. 93-119.
- BARNARD, K. E.; SOLCHANY, E. Mothering. In: BORNSTEIN, M. H. (ed.), *Handbook of parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, v. 3, p. 3-25.
- BELL, R. Q. A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, v. 75, p. 81-95, 1968.
- CARRETERO, M. La concepción del desarrollo. *Cuadernos de Pedagogía*, v. 141, p. 12-15, 1986.
- CATÁN, L. The dynamic display of process: historical development and contemporary uses of the microgenetic method. *Human Development*, v. 29, p. 252-263, 1986.
- COLE, M.; Y SCRIBNER, S. Introducción. In: VYGOTSKY, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979, p. 17-36.
- COLL, C. Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, v. 33, p. 59-70, 1985.
- CUBERO, R.; LUQUE, A. Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría socio-cultural del desarrollo y del aprendizaje. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; Y MARCHESI, A. (orgs.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 2001.
- EDWARDS, C. P.; LIU, W. L. Parenting toddlers. In: BORNSTEIN, M. H. (ed.), *Handbook of Parenting*. V. 1: *Children and parenting* (p. 45-71). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.
- FORNS, M.; BOADA, H. Consideraciones sobre la zona de desarrollo potencial desde la evaluación psicológica. *Anuario de Psicología*, v. 33, p. 71-79, 1985.
- GONZÁLEZ, M. M.; PALACIOS, J. La Zona de Desarrollo Próximo como tarea de construcción. *Infancia y Aprendizaje*, v. 51-52, p. 99-122, 1990.
- HERNÁNDEZ, C. Vygotsky y la escuela sociohistórica. In: CLEMENTE, R. A. Esteban; HERNÁNDEZ BLASI, C. (eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe, 1996, p. 51-67.
- HOOGSTEDER, M.; MAIER, R.; ELBERS, E. The architecture of adult-child interaction. Joint problem solving and the structure of cooperation. *Learning and Instruction*, v. 6, n. 4, p. 345-358, 1996.
- LAVELLI, M.; PANTOJA, A. P. F.; HSU, H.; MESSINGER, D.; FOGEL, A. Using microgenetic designs to study change processes. In: TETI, D. G. (ed.), *Handbook of research methods in developmental psychology*. London: Blackwell, en prensa. Disponible

en <http://www.sv.ntnu.no/psy/studiet/forelesninger/host-2002/psy300/Lavelli.pdf>. Acceso em 30/01/ 2004.

LEONTIEV, A. N. El enfoque histórico en el estudio de la psiquis del hombre. In: PUZIRÉI, A. (comp.), *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. Moscú: Progreso, 1989, p. 250-264.

LURIA, A. R. La función reguladora del lenguaje y su desarrollo. In: PUZIRÉI, A. (comp.), *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. Moscú: Progreso, 1989a, p. 361-365.

_____. La génesis de la función reguladora del lenguaje del adulto. In: PUZIRÉI, A. (comp.) *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. Moscú: Progreso, 1989b, p. 366-377.

MILLER, P. H.; COYLE, T. R. Developmental change: Lessons from microgenesis. In: SCHOLNICK, E. K.; NELSON, K.; GELMAN, S. A.; MILLER, P. H. (eds.), *Conceptual development: Piaget's legacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999, p. 209-239.

PALACIOS, J. Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. In: PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 1999. V. 1. *Psicología evolutiva*, p. 23-78.

PÉREZ PEREIRA, M. *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Un enfoque histórico crítico. Madrid: Alianza, 1995.

ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993.

ROGOFF, B.; MALKIN, C.; GILBRIDE, K. Interactions with babies as guidance in development. In: ROGOFF, B.; WERTSCH, J. V. (eds.), *Children's learning in the zone of proximal development*. New directions for child development. San Francisco: Jossey-Bass, 1984, p. 31-44.

SCHAFFER, H. R. *Interacción y socialización*. Madrid: Visor, 1989.

SIEGLER, R. S. Microgenetic studies of self-explanation. In: GRANOTT, N.; PARZIALE, Y. J. (eds.), *Microdevelopment. Transition processes in development and learning*. New York: Cambridge University Press, 2002, p. 31-58.

SIGUÁN, M. Comentarios a la influencia de la obra de Vygotsky en la psicología del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, v. 27-28, p. 253-255, 1984.

VAN DER VEER, R.; VAN IJZENDOORN, M. H. La teoría de Vygotsky y la necesidad de conceptualizar las relaciones emocionales. In: ÁLVAREZ, A. (org.). *Psicología y Educación: realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Visor/MEC, 1987, p. 94-102.

VILA, I.; DE GISPERT, I. Pensamiento y lenguaje. *Cuadernos de Pedagogía*, v. 141, p. 20-22, 1986.

VYGOTSKY, L. S. La génesis de las funciones psíquicas superiores. In: PUZIRÉI, A. (org.), *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. Moscú: Progreso, 1989, p.138-155..

—. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto, 1993.

—. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

Endereço da autora:

Departamento de Psicología da Faculdade de Ciências da Educação

Campus del Carmen

Av. de las Fuerzas Armadas, s/n

41007 — Huelva. España

E-mail: amsilva@uhu.es